

Toets 5: Praktijkgericht onderzoek



De Cito begrijpend leestoets als kwalitatief analyse-instrument

Naam: Esther Roos
Studentnummer: 1406428
E-mail: esther.roos@student.fontys.nl
Studiebegeleider: Anja van Schijndel
Studie: Master Sen

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
---------------------------	---

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Korte contextbeschrijving.....	6
1.2 Korte historieschets.....	6
1.3 Aanleiding.....	7
1.4 Probleemstelling.....	7
1.5 Relevantie voor mijn beroepspraktijk	7
1.6 Doel van het onderzoek	8
1.7 Doel in het onderzoek	8
1.8 Onderzoeksvraag.....	8
1.9 Verkenning onderzoeksonderwerp	9

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 HGW-cyclus op groepsniveau in het SBO	10
2.1.1 Fase waarnemen	11
2.1.2 Fase begrijpen	11
2.2 Begrijpend lezen	12
2.3 Het begrijpend leesproces.....	14
2.3.1 Bottom-up-theorieën	14
2.3.2 Top-down modellen	15
2.3.3 Interactiemodellen	15
2.4 Mentale representaties van een tekst	15
2.5 Leerlinggebonden factoren van begrijpend lezen.....	16
2.5.1 Effectieve leesstrategieën	17
2.5.2 Metacognitieve strategieën	17
2.5.3 Kennis van de wereld	17
2.5.4 Motivatie en leesattitude	18
2.6 Samenvatting.....	18

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Theoretische onderbouwing onderzoeksvraag.....	19
3.2 Onderzoeksstrategie	19
3.3 Onderzoeksmethoden	20

3.3.1 Vragenlijsten.....	20
3.3.2 Documentonderzoek.....	20
3.3.3 Controlecheck.....	20
3.3.4 Semigestructureerd groepsinterview.....	20
3.3 Ethiek	23
3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	23
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	
4.1 Fase 1: behoefte- en contextanalyse	24
4.1.1 Deelvraag 1.....	24
4.1.2 Deelvraag 2.....	26
4.2 Fase 2: literatuurstudie	27
4.2.1 Deelvraag 3.....	27
4.2.2 Deelvraag 4.....	28
4.2.3 Koppeling met onderzoek	29
4.3 Fase drie: ontwerp- en evaluatiefase	29
4.3.1 Begrijpend leesexperts	29
4.3.2 Documentanalyse.....	30
4.3.3 Controlecheck.....	32
4.3.4 Deelvraag 5.....	33
4.4 Deelvraag 6.....	34
Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen	
5.1 Conclusie	36
5.1.1 Kwalitatieve informatie	36
5.1.2 Sturing aan onderwijsaanbod.....	36
5.2 Aanbevelingen	37
5.3 Kritische noot	38
Hoofdstuk 6: Reflectie	
Reflectie.....	39
Bronnenlijst	
Bronnenlijst.....	42

Bijlage 1: Cyclus van handelingsgericht werken op schoolniveau	45
Bijlage 2: Enquête	46
Bijlage 3: Groslijst onderwijsbehoeften	47
Bijlage 4: Vragenlijst behoefte- en contextanalyse	49
Bijlage 5a: Spreadsheet stelling A	55
Bijlage 5b: Spreadsheet stelling B	56
Bijlage 6: Opmerkingen bij de vragenlijst	57
Bijlage 7: E-mails begrijpend leesexperts	58
Bijlage 8: Codering documentanalyse	69
Bijlage 9: Controlecheck	77
Bijlage 10: Prototype analyseformulier na aanpassing	85
Bijlage 11: Uitwerking semigestructureerde groepsinterviews	88
Bijlage 12: Samenvattingen groepsinterviews	103
Bijlage 13: E-mail Marieke Tomesen	105

Voorwoord

Voor u ligt het verslag van het praktijkonderzoek dat ik uitgevoerd heb in kader van de opleiding tot Master Special Educational Needs (SEN). Ik ben werkzaam op een School voor Speciaal Basisonderwijs (SBO) en ervaar dagelijks in hoeveel vakken leesbegrip van kinderen gevraagd wordt. Wie niet goed kan lezen, heeft in onze maatschappij een groot probleem. Het is belangrijk dat leerkrachten grip krijgen op het begrijpend leesproces van kinderen.



Dit onderzoeksverslag had niet op deze wijze uitgevoerd kunnen worden zonder de kritische, maar altijd opbouwende feedback van mijn critical friends Annemiek Nelissen en Mariska Janssen en mijn onderzoeksbegeleider Anja van Schijndel. Hiervoor mijn dank.

Samenvatting

In het kader van opbrengst- en handelingsgericht werken in mijn beroepspraktijk, is het belangrijk zoveel mogelijk zicht te krijgen op welke wijze vorderingen van leerlingen bij begrijpend lezen kunnen worden vergroot. Als methode-onafhankelijke toets worden de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (2010) gebruikt. De toetsen worden alleen gebruikt om kwantitatieve gegevens te verzamelen. In dit praktijkgericht onderzoek is onderzocht welke kwalitatieve informatie er vanuit deze toetsen gehaald kan worden met als doel het verbeteren van het onderwijsaanbod bij begrijpend lezen. Uit dit onderzoek kan ik concluderen dat de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (2010) bedoeld zijn om te signaleren en niet te diagnosticeren. Ze evalueren niet het denkproces van kinderen, maar zijn productgericht. Het is wel mogelijk om kwalitatieve productinformatie uit deze toetsen te halen, maar deze leveren onvoldoende specifieke informatie op, om tijdens instructie en begeleiding in te kunnen spelen op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

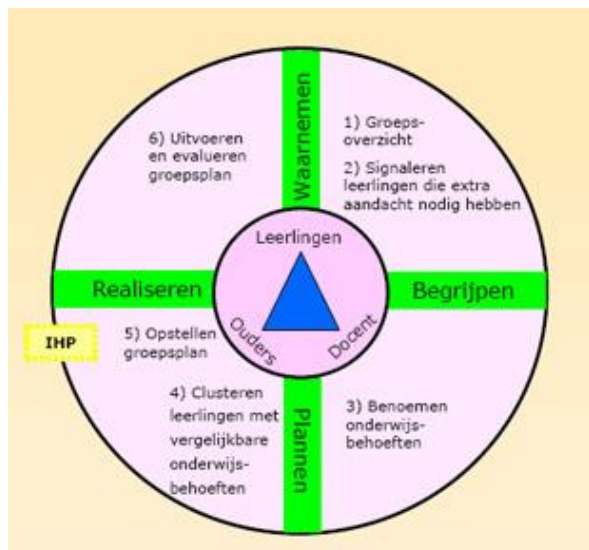
1.1 Korte contextbeschrijving

SBO Het Mozaïek geeft onderwijs aan 191 leerlingen, die verdeeld zijn over 12 groepen. De groepsgrootte varieert van 12 kinderen in de onderbouw tot 18 kinderen in de bovenbouw. Het onderzoek zal zich afspelen op het niveau van de midden-en bovenbouw van onze school. Ik ben zelf werkzaam in de hoogste bovenbouw als groepsleerkracht en daarnaast 1 dagdeel per week vrij geroosterd als techniekcoördinator en begripend leesspecialist.

1.2 Korte historieschets

Vanaf 2006 werkt SBO 'Het Mozaïek' met een ontwikkelingsperspectief voor elke leerling waarin de school, op basis van belemmerende en positieve factoren, in beeld brengt welk uitstroomperspectief voor een leerling mogelijk is. De inspectie van Onderwijs heeft in de periode 2006-2008 geconstateerd dat er nog veel winst te halen is wat betreft planmatig werken vanuit onderwijsbehoeften van leerlingen. Om planmatig werken goed vorm te geven, is in 2009 de 1-zorgroute: 'Samen onderwijs passend maken' (Clijsen, Gijzen, de Lange & Spaans, 2007) ingevoerd. Het doel van de 1-zorgroute is dat de handelingsbekwaamheid van de leerkracht vergroot wordt, zodat deze in het kader van Passend Onderwijs¹ beter in staat is het onderwijs af te stemmen op verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen (KPC groep, 2010). Binnen de 1 zorg-route staat op groepsniveau de cyclus van handelingsgericht werken (HGW) (figuur 1.1.) van Pameijer, Beukering & de Lange (2009) centraal. Deze wordt verder toegelicht in hoofdstuk 2. De cyclus van HGW op schoolniveau is te vinden in bijlage 1.

Figuur 1.1: Cyclus van handelingsgericht werken op groepsniveau (Pameijer, Beukering & de Lange, p. 72)



IHP= individueel handelingsplan

¹ Passend onderwijs is een organisatorische en/of onderwijskundige setting, waarbij een schoolbestuur zijn onderwijsbeleid zo heeft ingericht dat er voor alle leerlingen in de lokale of regionale situatie een passend onderwijsarrangement is.

1.3 Aanleiding

Bij het inspectiebezoek in mei 2011 heeft de inspectie van Onderwijs aangegeven, dat de groepsplannen van rekenen, technisch lezen en spelling van een ruim voldoende tot goed niveau zijn. Op schoolniveau dient er echter verdere ontwikkeling plaats te vinden bij het maken van een optimale groepsplanning van begrijpend lezen. Tevens geeft inspectie verderop in het verslag aan:

Een nadere verkenning van het onderliggende probleem bij tegenvallende toetsresultaten bij begrijpend lezen ontbreekt nog, waardoor het de vraag is of de gekozen aanpak voldoende aansluit bij de hulpvraag van de leerling. Hier ligt nog een verbeterpunt voor de school.

Bron: Verslag inspectie van Onderwijs, mei 2011.

Als methodeonafhankelijke toets worden de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (2010) gebruikt. De toetsen worden alleen gebruikt om kwantitatieve² gegevens te verzamelen. Vanuit directie is de vraag gesteld of ik wil onderzoeken, of het mogelijk is een analyseformulier te ontwikkelen van de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (2010) voor groep 5 tot en met 8. Hierdoor kunnen de toetsen niet alleen gebruikt worden voor het verzamelen van kwantitatieve gegevens, maar leveren ze ook kwalitatieve³ gegevens op.

1.4 Probleemstelling

In een enquête, afgenomen in mei 2012 in de toenmalige midden- en bovenbouw, geven zeven van de negen bevroegde leerkrachten aan dat ze zich niet voldoende vaardig voelen in het concreet beschrijven van de didactische onderwijsbehoeften van leerlingen bij begrijpend lezen. Van de toetsen van LOVS Begrijpend Lezen gebruiken ze alleen de kwantitatieve gegevens. De methode Taaltrapeze (CED- groep/Pedagogisch instituut, 2004-2008) bevat weinig toetsen voor begrijpend lezen. Tevens worden er in de methode weinig handreikingen gegeven voor diagnose of analyse van toetsresultaten. Driekwart van de leerkrachten geeft aan geen verdere kwalitatieve analyse te maken van de ingevulde toetsen van de kinderen. Uit vraag 13 van de enquête blijkt dat alle leerkrachten behoefte hebben aan een analyseformulier voor de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (bijlage 2).

1.5 Relevantie voor mijn beroepspraktijk

In de fase 'waarnemen' in de cyclus van HGW (figuur 1.1.) is het belangrijk dat kinderen met specifieke onderwijsbehoeften gesignaleerd worden. De gegevens die verzameld worden moeten voldoende houvast bieden om de onderwijsbehoeften in stap 3 concreet te kunnen benoemen. Leerkrachten moeten kwantitatief en kwalitatief de juiste gegevens verzamelen om de rest van de cyclus van handelingsgericht werken optimaal te kunnen doorlopen. Goed kunnen lezen met begrip is een voorwaarde voor kinderen, om straks actief als volwaardig burger te kunnen participeren binnen onze maatschappij.

² Kwantitatieve gegevens zijn gegevens die uitgedrukt worden in een meetbare score en via statistiek vastgelegd kunnen worden.

³ Kwalitatieve gegevens zijn niet numerieke gegevens, gebaseerd op betekenissen die door woorden worden uitgedrukt. Verzamelen van deze gegevens resulteert in niet-gestandaardiseerde gegevens die in categorieën kunnen worden ingedeeld.

1.6 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is het verbeteren van het onderwijs in begrijpend lezen op SBO het Mozaïek, door middel van het expliciet inbouwen van een kwalitatieve analyse aansluitend aan toetsing. Hierdoor verwachten we dat we het onderwijsaanbod beter kunnen laten aansluiten op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

1.7 Doel in het onderzoek

Het doel in dit onderzoek is, om een analyseformulier te ontwikkelen voor de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito voor groep 5 tot en met groep 8, waaruit kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van leerlingen verkregen wordt.

1.8 Onderzoeksvraag

Vanuit de aanleiding en de probleemstelling kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van leerlingen kan er vanuit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito vastgelegd worden in een analyseformulier, dat leerkrachten richting geeft aan het onderwijsaanbod in begrijpend lezen?

Het onderzoek is verdeeld in 3 fases, te weten; de fase van behoefte- en contextanalyse, een literatuurstudie en een ontwerp- en evaluatiefase. De deelvragen die hierbij horen zijn:

Fase 1: behoeften- en contextanalyse

- 1) Op welke wijze gebruiken leerkrachten de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito op dit moment in hun praktijk, bij het maken van het groepsplan in de cyclus van HGW?
- 2) Welke elementen vinden zij belangrijk om te weten ten aanzien van begrijpend lezen?

Fase 2: Literatuurstudie

- 3) Hoe verloopt het begrijpend leesproces?
- 4) Wat zijn onderliggende factoren bij het begrijpend leesproces?

Fase 3: Ontwerp- en evaluatiefase

- 5) Welke kwalitatieve informatie kan er uit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito gehaald worden?
- 6) Leidt het werken met een analyseformulier, aansluitend aan toetsing, ertoe dat leerkrachten meer kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van hun leerlingen krijgen?

1.9 Verkenning onderzoeksonderwerp

In de literatuur is er de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan door wetenschappers om meer zicht te krijgen op het begrijpend leesproces van kinderen, door te proberen het te analyseren in deelfuncties. Door de verwevenheid en interactie van talige en cognitieve verwerkingsprocessen en de snelheid waarmee dit gaat, is dit niet gemakkelijk. Op HBO kennisbank is er geen onderzoek te vinden dat gaat over het analyseren van toetsgegevens van begrijpend lezen om vaardigheden van leerlingen te onderscheiden. Roel van Steensel (2007) heeft, in opdracht van de universiteit van Amsterdam, onderzocht of in het VMBO via het SALSA⁴-project, deelvaardigheden van leerlingen onderscheiden kunnen worden via de toetsscores van leerlingen. Zijn conclusie is dat dit niet mogelijk is en dat vaardigheden niet van elkaar te onderscheiden zijn door de wederzijdse afhankelijkheid. Hilde Hacquebord (2005) heeft in Nederland echter meegewerkt aan een nieuw leerlingvolgsysteem voor groep 7 en 8, waarmee begrijpend lezen en de taalontwikkeling van kinderen gemeten kan worden, te weten Diataal (2005). Met behulp van Diataal kunnen lezers ingedeeld worden in lezersprofielen en wordt het duidelijk met welk onderdeel van het leesproces leerlingen moeite hebben. Ook in België bestaat een individuele, genormeerde test, de Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL, 2010), die pretendeert op basis van toetsscores van kinderen, deelvaardigheden van kinderen in beeld te kunnen brengen. Verschillende onderzoeken lijken elkaar dus tegen te spreken.

⁴ SALSA = Studie naar Achtergronden en Lees- en Schrijftontwikkeling bij Adolescenten

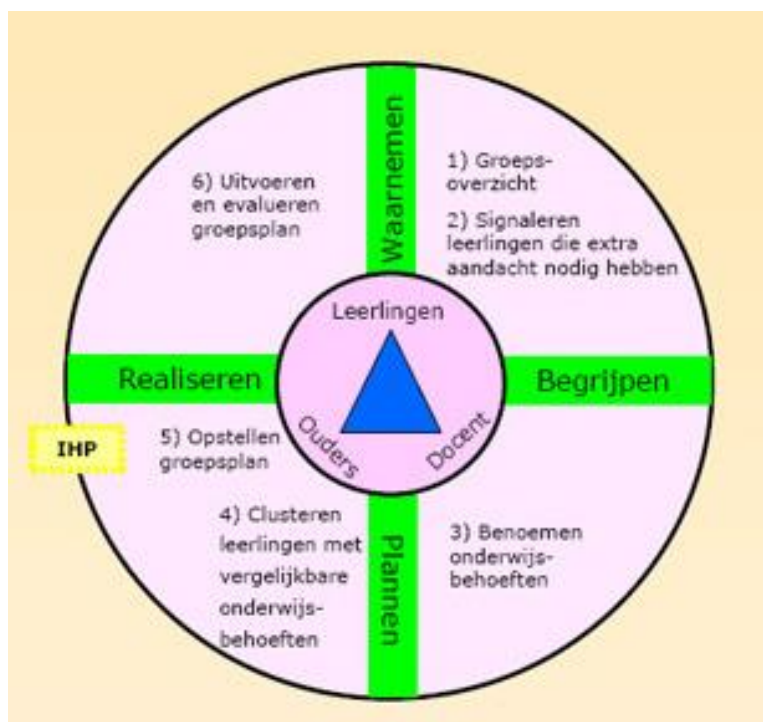
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In hoofdstuk 1 heb ik beschreven dat op SBO Het Mozaïek gewerkt wordt met de cyclus van HGW⁵ (Pameijer e.a., 2009), waarbij er bij begrijpend lezen problemen ervaren worden met het omschrijven van didactische onderwijsbehoeften van leerlingen. Daarom wordt er in dit hoofdstuk eerst ingegaan op het werken via de cyclus van HGW en wat er wordt verstaan onder onderwijsbehoeften van leerlingen. Daarna wordt er uitgelegd wat men onder begrijpend lezen verstaat en welke processen en onderliggende factoren bij lezen met begrip een rol spelen.

2.1 HGW-cyclus op groepsniveau in het SBO

Bij HGW stemt de leerkracht het onderwijs doelgericht af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en bepaalt hij hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen binnen de klas. HGW past goed binnen de visie van passend onderwijs, omdat er voor elk kind bekeken wordt wat dit kind specifiek nodig heeft om zijn uitstroombestemming te bereiken. De HGW-cyclus op groepsniveau kent 4 fasen (waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren) en 6 stappen zoals te zien in figuur 2.1. In dit onderzoek is een verdere verkenning van de fases waarnemen en begrijpen belangrijk, omdat leerkrachten moeilijkheden ervaren bij het benoemen van de didactische onderwijsbehoeften die gerelateerd zijn aan begrijpend lezen.

Figuur 2.1 HGW-cyclus op groepsniveau



⁵ Voor uitgebreide informatie over HGW op schoolniveau verwijs ik u naar het boek van: "Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam" van Pameijer, Van Beukering & de Lange, (2009)

2.1.1 Fase waarnemen

In de fase 'waarnemen' verzamelen leerkrachten gegevens van leerlingen die ze halen uit observaties, gesprekken met leerlingen en ouders en toetsen. Van de Mortel & Förrer (2013) geven aan er een verschil bestaat tussen summatief en formatief toetsen van het leesproces. Summatieve toetsen meten in hoeverre een bepaald doel bereikt is en wat kinderen kennen en kunnen. Dit kunnen zowel methodegebonden als methodeonafhankelijke toetsen zijn. De toetsen LOVS Cito Begrijpend Lezen zijn in principe summatieve toetsen, omdat een score wordt omgezet in een normbeoordeling. De formatieve toetsen hebben als doel om te bepalen welke specifieke actie nodig is om een leerling zijn doel te laten behalen. In plaats van formatief toetsen is de term formatief evalueren daarom beter passend. Formatief evalueren past goed bij HGW en levert informatie over onderwijsbehoeften met betrekking tot instructie, begeleiding en leerstofaanbod van een leerling. De toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito kunnen formatief gebruikt worden, indien leerkrachten de toetsboekjes van de kinderen analyseren, om zo hun acties in de groep af te stemmen op de behoeften van de kinderen. Dit wordt bevestigd door van de Mortel & Förrer (2013) op pagina 44 en 48 van hun boek.

pagina 44

• *'Door de opgavenboekjes van slecht scorende leerlingen te analyseren, kan de leerkracht nagaan of er leerlingen zijn die stelselmatig moeite hebben met bepaalde teksttypen en of tekstgenres of met bepaalde opgavetypen.'*

pagina 48

• *'In het algemeen kunnen we stellen dat de Cito-toetsen ook formatief kunnen worden gebruikt. Dat is afhankelijk van het type actie dat volgt op de analyse van de toetsresultaten'*

Het is belangrijk dat de leerkracht alle gegevens systematisch bijhoudt. Met deze gegevens wordt de beginsituatie beschreven, worden de doelen bepaald voor de komende periode en de doelen geëvalueerd van de vorige cyclus. Tevens signaleert de leerkracht welke leerlingen de komende periode meer nodig hebben dan het basisaanbod van de groep. (Pameijer, e.a., 2009).

2.1.2 Fase begrijpen

Als de leerkracht tijdens de uitvoering van het groepsplan, systematisch gegevens van leerlingen verzameld heeft, kan op basis hiervan bepaald worden wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn. Er bestaan didactische en pedagogische onderwijsbehoeften. Didactische onderwijsbehoeften gaan in op een specifiek vakgebied en beschrijven welke doelen de komende periode voor dit kind nagestreefd worden en wat dit kind nodig heeft om deze doelen te bereiken. Bij de pedagogische onderwijsbehoeften gaat het om doelen voor sociale competentie en ontwikkeling, gedrag, algemene werkhouding en taakaanpak voor dit kind. Deze gegevens moeten vertaald worden in concrete doelen voor de komende periode, gekoppeld aan de onderwijsbehoeften van de leerling. Om de onderwijsbehoeften van een leerling in het SBO te bepalen helpen wat en hoe-vragen:

- 1) Wat kan en wil deze leerling leren? Wat is voor deze leerling een passend doel en passende inhoud, rekening houdend met zijn uitstroomperspectief en leerrendementsverwachting per vakgebied?
- 2) Hoe kan deze leerling het beste leren? Welke instructie, werkvormen, groepsgenoten, activiteiten en feedback zijn passend voor deze leerling?

Om op deze vragen antwoord te geven, moet de leerkracht in staat zijn om doelgericht te werken met leerlijnen en weten welke leermomenten cruciaal zijn voor de uitstroombestemming. Volgens Adema en Clijssen (KPC, 2010) zijn cruciale leermomenten drempels in de leerontwikkeling, die leerlingen moeten nemen om stagnatie in de ontwikkeling te voorkomen. Het is belangrijk dat leerkrachten per leerjaar zicht hebben op wat de cruciale leermomenten in de leerlijn bij begrijpend lezen zijn en hoe zij leerlingen hierbij extra instructie en ondersteuning kunnen bieden. Een hulpmiddel voor het concreet formuleren van onderwijsbehoeften is de Groslijst onderwijsbehoeften 1-zorgroute (Clijssen, 2007), te vinden in bijlage 3. Om zicht te krijgen op didactische onderwijsbehoeften dienen leerkrachten niet alleen informatie te verzamelen vanuit de klas, maar ook vanuit vakliteratuur. In de vakliteratuur staat vaak beschreven welke aanpak effectief gebleken is bij kinderen met bepaalde kenmerken of bij een bepaald vak. Nieuwe inzichten over bijvoorbeeld effectief en efficiënt begrijpend leesonderwijs kunnen dan vertaald worden naar de specifieke leerling.

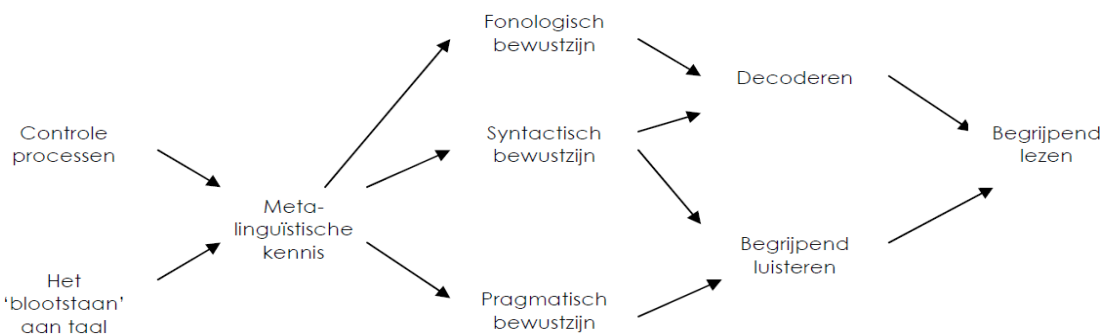
2.2 Begrijpend lezen

In de literatuur is al snel duidelijk dat er geen duidelijke consensus bestaat over een definitie van begrijpend lezen. De meest simpele definitie komt van Philip Gouch (1972), een Amerikaanse leesspecialist en wordt ook door Mommers (2003) gebruikt in zijn artikel 'Wat onderzoek leert over begrijpend lezen'. Gouch geeft in zijn 'simple view of reading' aan dat begrijpend lezen weergegeven kan worden met de volgende werkformule:

Begrijpend lezen = decodeervaardigheid x begrijpend luisteren

Decoderen is het specifiek technisch leesproces van het kunnen omzetten van losse grafemen tot woorden. Begrijpend luisteren is het kunnen begrijpen van gesproken taal. Bij begrijpend luisteren worden dezelfde vaardigheden ingezet als bij begrijpend lezen, alleen het medium is anders. Begrijpend luisteren is een complex en actief proces, waarbij woordenschat, wereldkennis, taalkennis, relaties leggen en inzetten van de juiste luisterstrategieën van essentieel belang zijn om de ander te kunnen begrijpen. De cognitief-psychologische benadering van Bouwers & van Goor (2001) heeft grote overeenkomsten met de werkformule van Gouch (1972). Bij deze benadering worden decoderen en begrijpend luisteren ook als belangrijkste voorwaarden gezien om te komen tot leesbegrip (figuur 2.2).

Figuur 2.2: Cognitief-psychologische opvatting (Bouwers & van Goor, 2001, p. 25)



Voorwaarden voor begrijpend luisteren zijn een goed ontwikkeld syntactische bewustzijn (grammaticale structuur van zinnen) en pragmatisch bewustzijn (doorzien van relaties tussen zinnen). Het fonologisch bewustzijn (onderscheiden van klanken) speelt vooral bij decoderen een rol. Deze vormen van bewustzijn worden aangestuurd door meta-linguïstische kennis. Deze kennis stelt lezers in staat een zin of woord los van de betekenis te beschouwen. Hiervoor moet de lezer afstand nemen van de betekenis en zijn eigen denkproces reguleren en controleren. Naast bovengenoemde vaardigheden benoemt Vernooy (2007) ook nog expliciet de rol van woordenschat en inzet van leesstrategieën. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat 90 % van de woorden in een tekst gekend moeten zijn, voordat een tekst echt begrepen kan worden. Biemiller (2003) vond een effectsize van .91 tussen woordenschat en begrijpend lezen. Ook uit onderzoek van Snow (2006) en Hacquebord (2004) blijkt dat woordenschat één van de belangrijkste factoren is voor tekstbegrip. In het boek 'Lezen...denken...begrijpen!' Van Förer & van de Mortel (2010) wordt beschreven dat begrijpend lezen een doelgericht denkproces is, waarbij de lezer in interactie met de tekst betekenis geeft aan datgene wat hij leest. Kennisverwerving, woordenschatontwikkeling en sturing van het eigen leesproces zijn hierbij van belang. Uit bovenstaande definities wordt duidelijk dat het bij begrijpend lezen gaat om geschreven teksten, die de lezer eerst vlot en correct moet decoderen, waarna er betekenis moet worden gegeven over de bedoeling en de inhoud van de tekst. In de beroepspraktijk merk ik dat dit betekenis geven een actief denkproces van de lezer is en afhangt af van diens voorkennis, woordenschat en inzetten van de juiste leesstrategieën. Met name bij de leesstrategische benadering (Bouwers & van Goor, 2001) wordt er veel aandacht gegeven aan het leren toepassen van strategieën voor de planning, uitvoering en controle van begrijpend leesprocessen. Wil een lezer actief betrokken zijn bij het construeren van de betekenis van een tekst, dan is motivatie een belangrijk aspect. Om die reden ga ik in dit praktijkgericht onderzoek uit van de volgende definitie:

'Begrijpend lezen is het construeren van de betekenis van teksten. De betekenis ontstaat uit de interactie tussen de lezer en de tekst, tussen de kennis, vaardigheid en motivatie van de lezer en de tekst die een specifieke bedoeling, structuur en moeilijkheidsgraad heeft.'

Bron: Aarnoutse & Schellings, 2003, p. 387.

2.3 Het begrijpend leesproces

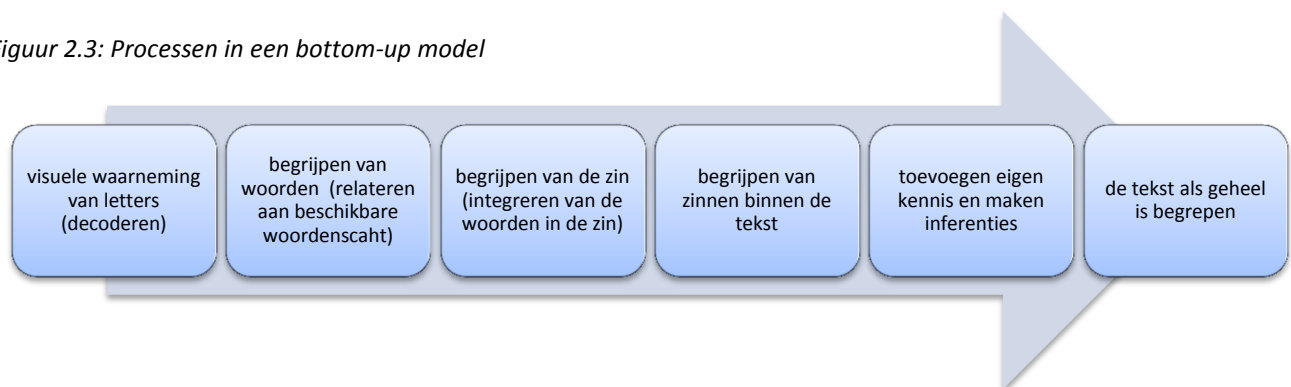
Begrijpend lezen is een complex proces, dat vanuit verschillende theorieën benaderd kan worden. Een driedeling die volgens Oosterloo (2010) hiervoor gebruikt kan worden is: bottom-up theorieën, top-down theorieën en interactietheorieën. Een uitleg hierover volgt in de volgende paragrafen.

2.3.1 Bottom-up-theorieën

Bij de bottom-up modellen (Gouch 1972, LaBerge & Samuels, 1974) wordt het lezen opgevat als een hiërarchisch proces van verschillende vaardigheden, die elkaar nauwelijks beïnvloeden. De tekst staat hierbij het meest centraal. Het begint met fysieke processen door het visueel waarnemen van de geschreven tekens. Als tweede worden de waargenomen tekens vertaald naar woorden, aangestuurd door het mentale lexicon. In het mentale lexicon ligt kennis opgeslagen over de betekenis, klank en vorm van woorden. Hier wordt aan de woorden de goede betekenis gekoppeld en worden woorden met elkaar verbonden tot een zin door syntactische processen. Dit is kennis over de zinsdelen en de zinsbouw, waardoor de betekenis van woordgroepen en de zin duidelijk wordt. Als derde wordt er bepaald wat de zin betekent binnen de gelezen tekst. Tenslotte voegt de lezer eigen kennis toe en legt de noodzakelijke verbanden. De tekst als geheel is dan begrepen. Er vindt een lineaire opbouw plaats van lagere ordeprocessen naar hogere-ordeprocessen⁶.

De taalkundig-psychologische benadering van Bouwers & van Goor (2001) vertoont grote raakvlakken met de bottom-up theorieën. Deze benadering gaat er ook van uit dat het proces van begrijpend lezen bestaat uit bouwstenen die elkaar lineair opvolgen. Op woordniveau moeten afzonderlijke woorden eerst herkend worden (decoderen). Daarna wordt betekenis aan het woord toekend (relateren) en wordt het woord in de juiste context geplaatst (integreren). Op zinsniveau moet de zin begrepen worden door woorden en zinsdelen en met elkaar op de juiste manier te verbinden. Op paragraaf- en tekstniveau moeten hoofd- en bijzaken onderscheiden worden. In figuur 2.3 heb ik in een eigen schema deze bottom-up processen weergegeven.

Figuur 2.3: Processen in een bottom-up model

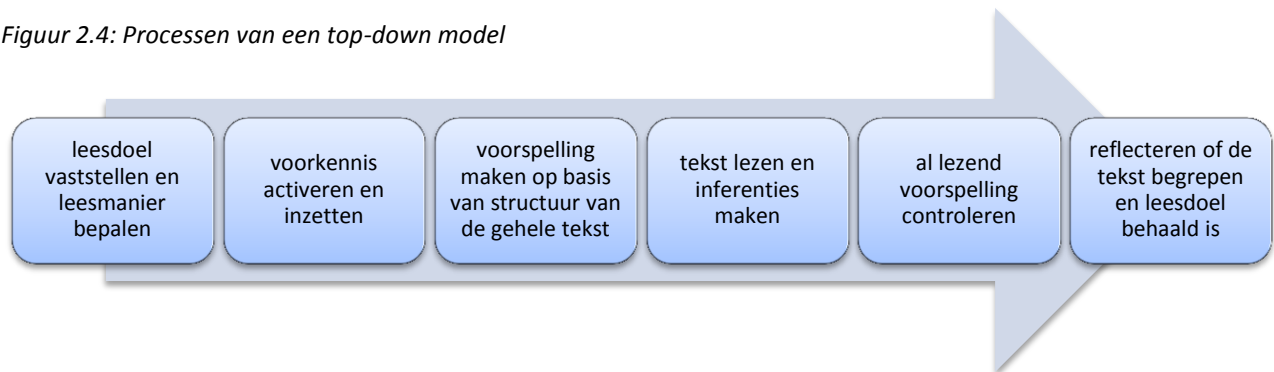


⁶ Lagere ordeprocessen verzorgen verwerkingen en transport van informatie en kunnen geautomatiseerd worden, zoals leren decoderen. Hogere ordeprocessen verwerken via een strategisch, aandacht vragend proces, woord- en wereldkennis. Vergelijken, opzoeken en associaties maken vallen hier bijvoorbeeld onder.

2.3.2 Top-down modellen

In top-down modellen (Goodman, 1976, Smith 1971) sturen met name hogere ordeprocessen het begrijpend leesproces. De lezer neemt hier de belangrijkste rol in. Op grond van eigen kennis van taal en van de wereld leest hij de tekst met een bepaald doel en heeft bepaalde verwachtingen over wat hij lezen gaat. Hij maakt voorspellingen over de tekst en controleert al lezend of deze kloppen door het maken van inferenties. In figuur 2.4 zijn deze top-down processen in een eigen schema weergegeven.

Figuur 2.4: Processen van een top-down model



2.3.3 Interactiemodellen

Interactiemodellen (Stanovich, 1986) combineren elementen uit het bottom-up lezen met die van top-down lezen. Lagere ordeprocessen wisselen zich af met hogere ordeprocessen, afhankelijk van de eigen capaciteiten van de lezer, de moeilijkheidsgraad van de tekst en de aard van de leestaak (Oosterloo, 2010). Beide processen beïnvloeden elkaar wederzijds en worden door de lezer ingezet naar behoefte. Ik denk dat bij begrijpend lezen beide processen niet zonder elkaar kunnen en sluit me aan bij Kintsch, die dit als volgt omschrijft:

Both top-down and bottom-up processes are integral parts of perception, problem-solving, and comprehension. Without sensory input (bottom-up) we could not neither perceive, nor comprehend nor think. However, perception, comprehension and thought would be equally impossible without a memory of knowledge component (top-down). It makes no sense to ask whether one is more important than the other: nothing happens without both.'

Bron: Kintsch, 2005, p. 126.

2.4 Mentale representaties van een tekst

In alle benaderingen is het uiteindelijke doel dat de lezer een mentale representatie van de tekst vormt. Tekstrepresentatie kan volgens verschillende onderzoekers (Fletcher, 1994; Kintsch, 2004) op drie niveaus onderscheiden worden:

1. Surface code; hierbij gaat het om oppervlakkige tekstkenmerken en wordt er een representatie gemaakt van de letterlijke tekstvorm. Deze letterlijke vorm verdwijnt na het lezen weer snel uit het geheugen.
2. Textbase; hierbij verwerkt de lezer de betekenis van de zinnen door op basis van semantische informatie, concepten (woorden en woordgroepen) uit een zin te verbinden met andere concepten.

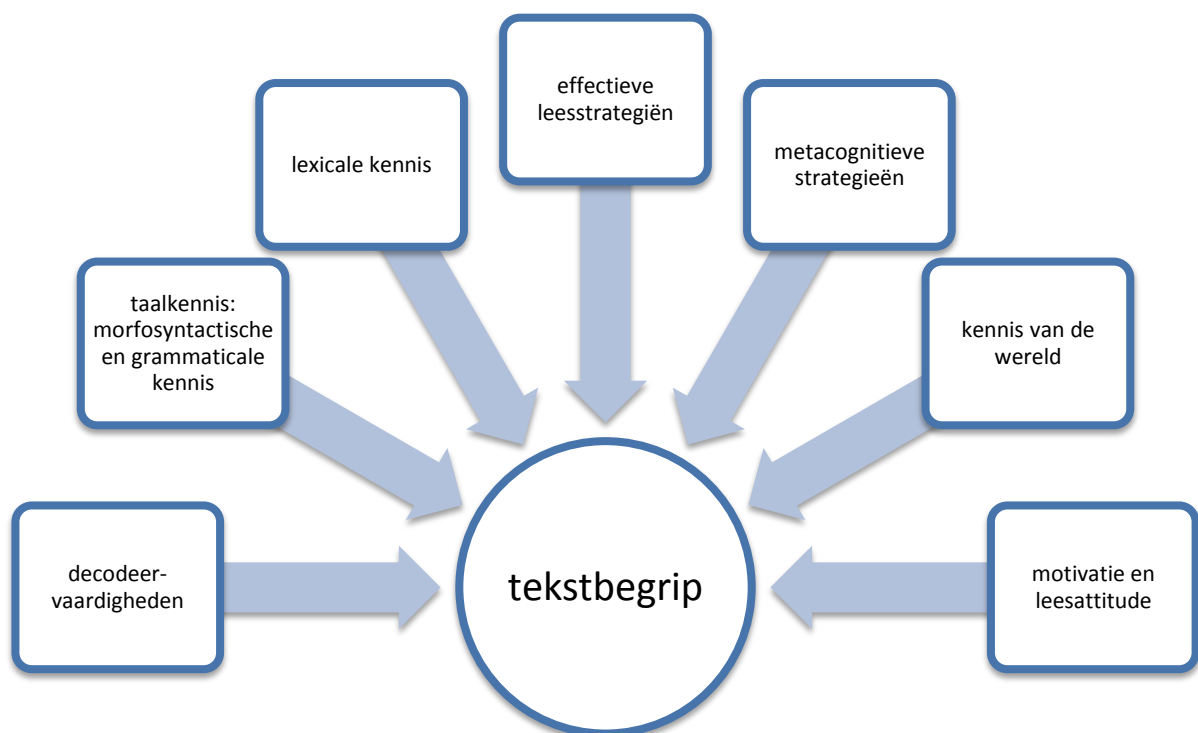
3. Situation model; hierbij worden voorkennis en eerder opgedane leeservaringen geïntegreerd met de informatie uit de tekst. De lezer legt zelf verbanden in de tekst, vult gaten op met eigen kennis en trekt conclusies uit wat hij heeft gelezen. Dit laatste niveau van representatie zorgt voor het beste begrip. Informatie die op deze manier wordt verworven, wordt door de lezer het beste en het langste onthouden. Er is sprake van echt tekstbegrip.

De drie niveaus kunnen niet strikt van elkaar gescheiden worden, omdat ze met elkaar verweven zijn. Eerst dient de zin gelezen te worden, voordat er betekenis aan gegeven kan worden en eigen kennis geïntegreerd wordt. Om tot het hierboven beschreven situation model te komen spelen een aantal leerlinggebonden factoren een rol.

2.5 Leerlinggebonden factoren van begrijpend lezen

Uitgaande van de definitie van begrijpend lezen gegeven in paragraaf 2.2 en de verschillende leesbenaderingen wordt tekstbegrip gevormd door een aantal factoren, zoals ook beschreven door Verschueren en Koomen (2007). Deze heb ik verwerkt in figuur 2.6.

Figuur 2.6: Factoren van begrijpend lezen



Deze factoren kunnen elkaar wederzijds beïnvloeden. Een aantal factoren, zoals grammaticale kennis, lexicale kennis, woordenschat en decodeervaardigheden zijn al ter sprake gekomen bij de verschillende modellen van het begrijpend leesproces. In de volgende paragrafen worden de overige factoren kort toegelicht.

2.5.1 Effectieve leesstrategieën

In het huidige onderwijs is er steeds meer aandacht voor leesonderwijs via leesstrategieën. Leesstrategieën zijn cognitieve activiteiten die lezers inzetten om een tekst beter te begrijpen. Filipiak (2005) geeft aan dat een geoefende lezer vaak slechts vier echte leesstrategieën gebruikt, te weten: voorkennis gebruiken, voorspellen, visualiseren en vragen bedenken. Hij stelt als voorwaarde voor een leesstrategie dat deze op alle momenten van het leesproces gebruikt kan worden. Echter, op het moment dat een leesstrategie gedefinieerd wordt als een cognitieve activiteit die een lezer inzet om de tekst beter te begrijpen, zijn leesstrategieën variabel en afhankelijk van de persoon die de tekst leest. Volgens Aarnoutse en Verhoeven (2003) zijn er een aantal evidence-based leesstrategieën die zorgen voor een goed verlopend leesproces. Zij onderscheiden de volgende strategieën, waarin de vier strategieën van Filipiak tevens verweven zitten :

- het bepalen van een leesdoel
- het activeren en gebruiken van eigen kennis over het onderwerp van een tekst
- het leggen van verbanden tussen relaties, woorden, zinnen en alinea's
- het maken van voorspellingen
- het opsporen van aard en structuur van verschillende teksten
- het vinden van thema en hoofdgedachte (samenvatten)
- het zelf stellen en beantwoorden van vragen
- monitoren van eigen leesproces

Het bepalen van je leesdoel en monitoren van je eigen leesproces zijn strategieën die niet tekstafhankelijk zijn, maar die te maken hebben met metacognitieve vaardigheden. Dit zijn vaardigheden waarmee leerlingen hun leren kunnen reguleren. Veel begrijpend leesexperts zoals, Förrer en van de Mortel (2009), Aarnoutse en Verhoeven (2003) en Vernooy (2007) beweren dat metacognitieve strategieën zeer belangrijk zijn bij leesbegrip.

2.5.2 Metacognitieve strategieën

Metacognitieve strategieën sturen heel bewust het eigen leesgedrag van leerlingen. Ze kunnen zich hierdoor goed oriënteren op een taak, maken een plan hoe ze de tekst gaan lezen en reflecteren bij de uitvoering van de taak. Op het moment dat leerlingen merken dat ze de tekst niet meer begrijpen, zijn ze in staat om herstelstrategieën in te zetten zoals: herlezen, langzamer lezen of naar de illustraties kijken (Förrer & van de Mortel, 2009). Uit onderzoek is gebleken dat de combinatie van een beperkt aantal strategieën het grootste effect heeft op leesbegrip (National Reading Panel, 2000; Van Elsäcker & Verhoeven, 2002). Metacognitieve strategieën zijn hierbij het meest doeltreffend (Van Elsäcker, 2002), waardoor onderstreept wordt dat begrijpend lezen een doelgerichte denkactiviteit is. Het achterhalen van lees- en metacognitieve strategieën die kinderen inzetten kan alleen wanneer ze hardop verwoorden wat ze doen en is daarom niet te halen uit ingevulde antwoorden op een toets.

2.5.3 Kennis van de wereld

In teksten wordt een beroep gedaan op algemene kennis, die de lezer verondersteld wordt te hebben. Deze kennis ligt opgeslagen in netwerken in ons lange termijngeheugen in de vorm van

ervaringen en betekenissen. De kennis van de betekenis van woorden sluit hierbij nauw aan. In een tekst over de Noordzee is het handig als je kennis hebt van begrippen zoals stroming, zeeklimaat en ligging van de Noordzee. Kennis van de wereld is nodig om eventuele gaten in een tekst te vullen met voorkennis en verbanden te leggen, om zo tot het situation model te komen. Zonder voldoende achtergrondkennis en bijbehorend begrippenkader zal een leerling de tekst niet kunnen begrijpen (van de Mortel, 2010).

2.5.4 Motivatie en leesattitude

Om doelgericht en actief een tekst te willen en kunnen begrijpen, moet er voldoende motivatie bij lezers zijn. Zelfs wanneer leerlingen goede en ervaren lezers zijn, betekent dit niet automatisch dat ze tot een goed begrijpend leesniveau komen, als de motivatie ontbreekt (Watkins & Coffey, 2004). Motivatie, cognitie en sociale interactie zijn drie belangrijke componenten voor de ontwikkeling tot een autonome lezer, die controle heeft over zijn eigen leren (Guthrie, 2004). Van Elsäcker (2002) toont in haar onderzoek aan dat gemotiveerde leerlingen bewuster en beter strategieën gebruiken, waardoor hun leesprestaties verbeteren. Ook Guthrie en Wigfield (2000) beweren dat motivatie de basis vormt voor de sturing van cognitieve processen voor de inzet van leesstrategieën. De motivatie van leerlingen kan positief of negatief beïnvloed worden door de leesattitude. De leesattitude wordt gevormd door leeservaringen en de emoties die deze teweegbrengen. Positieve leeservaringen leiden tot een grotere motivatie om te lezen. Motivatie kan echter niet afgeleid worden uit een begrijpend leestoets, maar zal door observaties en gesprekken met kinderen achterhaald moeten worden.

2.6 Samenvatting

Voor het optimaal werken volgens de cyclus van HGW, is het belangrijk dat leerkrachten zicht hebben op onderwijsbehoeften van leerlingen. Formatief evalueren levert de beste informatie op voor de instructie, begeleiding en het leerstofaanbod van de leerlingen. De formatieve toetsen hebben als doel om te bepalen welke actie nodig is om een leerling zijn doel te laten behalen. Begrijpend lezen is echter een complex proces, waarbij lagere- en hogere ordeprocessen zich afwisselen. Het is een doelgerichte activiteit, waarbij er interactie ontstaat tussen de lezer en de tekst, met het uiteindelijke doel tot een situation model te komen van de tekst. In dit model wordt eigen kennis van de lezer geïntegreerd met informatie uit de tekst. In hoeverre de lezer tot het situation model komt, is afhankelijk van vlot technisch kunnen lezen, woordenschat, kennis van de wereld en toepassen van lees- en metacognitieve strategieën. Maar ook kennis van taal en motivatie spelen hierbij een onderliggende rol.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk bevat een theoretische onderbouwing van de onderzoeksvraag en onderzoeksstrategie met bijpassende onderzoeksmethoden. Ook is er aandacht voor de ethische kwesties gedurende dit onderzoek en de validiteit en betrouwbaarheid.

3.1 Theoretische onderbouwing onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag: Welke kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van leerlingen kan er vanuit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito vastgelegd worden in een analyseformulier, dat leerkrachten richting geeft aan het onderwijsaanbod in begrijpend lezen?

Bij praktijkgericht onderzoek gaat het om ervaringen, kennis en praktische zaken waar professionals in de praktijk tegen aan lopen. In de beroepspraktijk heb ik positieve ervaringen met het kwalitatief analyseren van de begrijpend leestoetsen van de leerlingen met beneden gemiddelde scores. Uit de ingevulde antwoorden van de leerlingen haal ik informatie met welke (sub)categorieën kinderen nog moeite hebben. Deze informatie gebruik ik om passende teksten te zoeken, die ik kan gebruiken in het diagnostisch gesprek met het kind. Zoals in paragraaf 1.9 al vermeld, bestaan er zowel in België als in Nederland begrijpend leestoetsen, die pretenderen kwalitatieve informatie uit toetsscores van kinderen te kunnen halen. Deze toetsen zijn echter niet COTAN genormeerd. Dit gegeven en mijn eigen positieve ervaringen maakt dat ik de onderzoeksvraag relevant vind om verder te onderzoeken.

3.2 Onderzoeksstrategie

Als onderzoeksstrategie kies ik voor ontwerponderzoek. Volgens de Lange e.a. (2011) is ontwerponderzoek pragmatisch van aard en levert het een bruikbaar product op, dat zorgt voor een verbetering van de onderwijssituatie. In mijn geval het verbeteren van het onderwijs in begrijpend lezen, door middel van het expliciet inbouwen van een kwalitatieve analyse aansluitend aan toetsing. Dit onderzoek zal moeten uitwijzen of dat daadwerkelijk zo is.

Traditioneel ontwerponderzoek volgens Plomp en Odenthal (1999), is verdeeld in twee fases: een vooronderzoeksfase en een ontwerpfase. De Lange e.a. (2011) voegen daar nog de fase van evaluatie aan toe, als het ontwerp in de brede praktijk wordt geëvalueerd en geïmplementeerd. In paragraaf 1.8 is beschreven dat dit onderzoek verdeeld is in drie fases: de behoefte- en contextanalyse, de fase van de literatuurstudie en de ontwerp- en evaluatiefase. De eerste twee fases vallen in de vooronderzoeksfase en de derde fase valt in de ontwerpfase. De evaluatiefase vindt niet plaats in de brede praktijk, maar met een geselecteerde groep om het onderzoek in tijd beheersbaar te houden.

3.3 Onderzoeksmethoden

In dit onderzoek maak ik gebruik van vragenlijsten, documentonderzoek, een controlecheck en een semigestructureerd groepsinterview.

3.3.1 Vragenlijsten

Als eerste wordt er bij de behoefte- en contextanalyse een gesloten vragenlijst gebruikt. Het is mogelijk om op deze wijze in een relatief korte tijd, van alle leerkrachten van de midden- en bovenbouw, hun huidige en gewenste wijze van gebruiken van de resultaten van de LOVS toetsen Begrijpend Lezen van Cito (2010) in kaart te brengen. In een school met veel parttimers, die werkzaam zijn op verschillende dagen, is dit een goed bruikbaar meetinstrument. Betrokkenen kunnen op een zelf gekozen moment de vragenlijst invullen. Hiervoor wordt een Likertschaal gebruikt, omdat op deze wijze samenhangen berekenend kunnen worden door het maken van een kwantitatieve analyse tussen de praktijken en opvattingen van de respondenten (de Lange e.a., 2011).

Als tweede wordt er bij de ontwerpfase een open vragenlijst met drie vragen gebruikt, die ik verstuur via de e-mail, naar zeven begrijpend leesexperts. Op deze wijze geef ik de experts de mogelijkheid om hun overtuigingen en opvattingen op hun eigen wijze weer te geven.

3.3.2 Documentonderzoek

Dit onderzoek richt zich op de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (2010). In het kader van de achtergrond van dit onderzoek, is het in de ontwerpfase van belang om na te gaan hoe deze toets tot stand gekomen is en welke opgaventypes in deze toets gehanteerd worden. De verkregen gegevens kunnen worden vergeleken en aangevuld met andere literatuurgegevens.

3.3.3 Controlecheck

In de controlecheck bekijk ik met drie deskundigen of mijn interpretatie van de indeling van de vragen in subcategorieën correct is. De controlecheck wordt uitgevoerd met een logopediste met een specialisatie in begrijpend lezen, een dyslexiespecialiste en de interne begeleider van SBO Het Mozaïek. In de bespreking is er een goede spreiding van verschillende soorten vragen uit de begrijpend leestoets. De gegeven antwoorden worden letterlijk verwerkt in een tabel. Per vraag besluiten de drie deskundigen in welke categorie de vraag wordt ondergebracht. Dit geeft de mogelijkheid om later te controleren of vergelijkbare vragen op dezelfde wijze zijn ingedeeld.

3.3.4 Semigestructureerd groepsinterview

In de evaluatiefase is het van belang dat dit gebeurt met betrokkenen die daadwerkelijk met het prototype gaan werken. Hun mening, opvattingen en inzichten over de inzetbaarheid van het prototype in de praktijk zijn belangrijk. Omdat individuele interviews zeer tijdrovend zijn, is er gekozen voor twee groepsinterviews op verschillende scholen. Om zo effectief mogelijk gebruik te maken van beschikbare tijd, is het een semigestructureerd interview. De deelnemers krijgen één week van tevoren de leidende vragen van het interview, zodat ze zich kunnen voorbereiden.

In onderstaande tabel 3.1 is per fase en deelvraag aangegeven op welke wijze de data verzameld en geanalyseerd wordt.

Figuur 3.1: Schematische weergave onderzoeksmethoden

Deelvragen 1) Op welke wijze gebruiken leerkrachten de Cito toetsen LOVS van Begrijpend Lezen op dit moment in hun praktijk voor het maken van het groepsplan in de cyclus van HGW? 2) Welke elementen vinden zij belangrijk om te weten ten aanzien van begrijpend lezen?			
<i>fase van ontwerponderzoek</i>	<i>bron van dataverzameling</i>	<i>wijze van dataverzameling</i>	<i>data-analyse</i>
vooronderzoek Fase 1: behoefte- en contextanalyse	8 leerkrachten van de midden- en bovenbouw	vragenlijst Likertschaal	tabel met kwantitatieve gegevens
Deelvragen 3) Hoe verloopt het begrijpend leesproces? 4) Wat zijn onderliggende factoren bij het begrijpend leesproces?			
<i>fase van ontwerponderzoek</i>	<i>bron van dataverzameling</i>	<i>wijze van dataverzameling</i>	<i>data-analyse</i>
vooronderzoek Fase 2: literatuurstudie	Relevante literatuur en bronnen	literatuuronderzoek	Analyse van hoofdstuk 2: weergegeven in een beknopte samenvatting

Deelvraag 5) Welke kwalitatieve informatie kan er uit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito gehaald worden?			
<i>fase van ontwerponderzoek</i>	<i>bron van dataverzameling</i>	<i>wijze van dataverzameling</i>	<i>Weergave van de data-analyse</i>
<i>Fase 3: ontwerpfase</i>	1. zeven begrijpend leesexperts 2. informatiebrochure CITO: 'Wetenschappelijke verantwoording begrijpend leestoetsen voor groep 3 tot en met 6 en groep 7 en 8' (Cito 2010) en het artikel 'Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau' (Paepe, e.a., 2004) 3. drie collega-experts van school: interne begeleider, dyslexiespecialist en logopediste gespecialiseerd in begrijpend lezen	1. open vragenlijst via de e-mail 2. documentonderzoek 3. controlecheck samen bekijken en bespreken van 16 vragen van het prototype dat ik heb ontworpen	1. tabel met kwalitatieve gegevens, verkregen door markeren van relevante begrippen 2. inhoudsanalyse: grafische hiërarchische weergave 3. tabel met kwalitatieve gegevens
Deelvraag 6) Leidt het werken met het analyseformulier, aansluitend aan toetsing, ertoe dat leerkrachten meer zicht krijgen op kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van hun leerlingen.			
<i>fase van ontwerponderzoek</i>	<i>bron van dataverzameling</i>	<i>wijze van dataverzameling</i>	<i>Weergave van de data-analyse</i>
<i>Fase 3: evaluatiefase in een kleine groep</i>	1. 5 interne collega's SBO 2. 3 externe collega's van een basisschool	1. semigestructureerd groepsinterview 2. semigestructureerd groepsinterview	1. tabel met kwalitatieve gegevens 2. tabel met kwalitatieve gegevens.

3.3 Ethiek

Als onderzoeker is het belangrijk om mijn onderzoek ethisch te verantwoorden in alle fases van het onderzoek. Vooraf ben ik transparant over de aard van mijn onderzoek en geef duidelijk aan wat er bij deelname aan mijn onderzoek van de betrokkenen verwacht wordt. Bij elke vragenlijst staat duidelijk verwoord wat ik wil meten en hoeveel tijd het kost. De vragenlijsten kunnen anoniem ingevuld worden om zo de privacy te garanderen. Bij de groepsinterviews ben ik duidelijk door de leidende vragen van te voren aan de participanten te doen toekomen. Hierdoor zijn zij in de gelegenheid zich goed voor te bereiden. Bij deze groepsinterviews vat ik regelmatig samen en laat de participanten beoordelen of ik hun woorden op de juiste manier heb samengevat.

Ik sta open voor de feedback van participanten en de critical friends, ook als dit niet strookt met mijn eigen opvattingen. Het onderzoeksverslag is van feedback voorzien door critical friends en daar waar nodig zijn er aanpassingen gemaakt. Bij de rapportage zijn de resultaten besproken met of ter inzage gesteld aan de participanten en zal hun privacy en anonimiteit gegarandeerd worden, door geen namen te noemen in het onderzoeksverslag. Tevens is het onderzoeksverslag voor iedereen openbaar en is de bronvermelding via de APA normering. De verzamelde data in hun oorspronkelijke vorm zullen na afloop vernietigd worden.

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Een kwaliteitscriterium voor een goed uitgevoerd praktijkonderzoek is, dat er sprake moet zijn van dataverzameling via verschillende onderzoeksmethoden en verschillende bronnen, de zogenaamde triangulatie. In dit totale onderzoek wordt er gebruik gemaakt van methoden triangulatie door documentonderzoek, een vragenlijst, een controlecheck en een groepsinterview. Er is sprake van bronnentriangulatie, doordat informatie gehaald is bij externe partijen en interne collega's met verschillende functies binnen de school. Op deze wijze krijg ik via verschillende perspectieven datagegevens over hetzelfde onderwerp, waardoor dit onderzoek een grotere kans heeft op een betrouwbaar en valide onderzoek. Tevens zijn de vragenlijsten, interviewvragen en conclusies die ik trek gecontroleerd en van feedback voorzien door critical friends. Relevante feedback is verwerkt door het aanpassen van vragenlijsten en getrokken conclusies.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de verzamelde data, aan de hand van de deelvragen, gepresenteerd en geanalyseerd. Tevens worden de deelvragen beantwoord. De onderzoeksvragen kunnen verdeeld worden over een theoretisch en praktisch deel, zoals te zien in figuur 4.1.

Figuur 4.1: Verdeling theoretisch en praktisch deel

Praktisch deel fase 1 vooronderzoek : behoefte- en contextanalyse	Theoretisch deel fase 2 vooronderzoek : literatuurstudie	Praktisch deel fase 3: ontwerp en evaluatie
•Deelvraag 1: Op welke wijze gebruiken leerkrachten de Cito toetsen LOVS Begrijpend Lezen op dit moment in hun praktijk voor het maken van het groepsplan in de cyclus van HGW? •Deelvraag 2: Welke elementen vinden leerkrachten belangrijk om te weten ten aanzien van begrijpend lezen voor het maken van het groepsplan?	•Deelvraag 3: Hoe verloopt het begrijpend leesproces? •Deelvraag 4: Wat zijn onderliggende factoren en (deel)vaardigheden bij het begrijpend leesproces?	•Deelvraag 5: Welke kwalitatieve informatie kan er uit de toetsen LOVS van Begrijpend lezen van CITO gehaald worden? •Deelvraag 6: Leidt het werken met een analyseformulier, aansluitend aan toetsing, ertoe dat leerkrachten meer zicht krijgen op kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van hun leerlingen?

4.1 Fase 1: behoefte- en contextanalyse

Bij ontwerp onderzoek wordt het gesignaleerde probleem geanalyseerd, door het maken van een behoefte- en contextanalyse. Hierbij wordt er bekeken, wat de huidige en de gewenste situatie is en worden er richtlijnen vastgelegd waaraan het te ontwerpen product moet voldoen (de Lange e.a., 2011).

4.1.1 Deelvraag 1

Via een digitale vragenlijst, aan de leerkrachten van de midden- en bovenbouw, is via een Likertschaal achterhaald op welke wijze de Cito toetsen LOVS van begrijpend lezen op dit moment gebruikt worden bij het maken van het groepsplan (bijlage 4). De vragen zijn opgesteld vanuit de literatuur van handelingsgericht werken (Pameijer e.a., 2009) in combinatie met de wetenschappelijke verantwoording van Cito over de begrijpend leestoetsen (Cito, 2010). De vragenlijsten zijn van feedback voorzien door critical friends en de onderzoeksbegeleidster, waarna de niet relevante vragen zijn verwijderd of aangepast. De Likertschaal is verdeeld in vijf alternatieven oplopend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. Als zesde antwoordmogelijkheid is de categorie 'weet ik niet' opgenomen, omdat het zou kunnen dat respondenten een stelling niet kunnen waarderen. Van de acht leerkrachten hebben er zeven gereageerd. Deze zijn genummerd van N1 tot N7. In bijlage 5a zijn deze gegevens, met het

programma Excel, verwerkt in een tabel met kwantitatieve gegevens, waarbij het gemiddelde, de mediaan en de standaarddeviatie berekend zijn. Hieronder volgen de meest opvallende uitkomsten.

stelling A	omschrijving	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 1	De gemaakte begrijpend leestoetsen geven mij voldoende informatie over groepspatronen en individuele patronen in de betreffende (sub)groep	2	1	2	3	3	1	2	2	2	0,76
vraag 2	De gemaakte begrijpend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen waar specifieke problemen in de betreffende (sub)groep zitten	3	3	2	1	2	1	2	2	2	0,82
vraag 3	De gemaakte begrijpend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen voor een passend onderwijsaanbod voor de komende periode in de betreffende groep	2	3	2	1	2	1	2	1,86	2	0,69

De eerste drie vragen worden gewaardeerd aan de kant van oneens, met de kleinste standaarddeviatie ten opzichte van de andere vragen. Dit betekent dat er weinig spreiding in de gegeven antwoorden is. Hieruit kan ik concluderen dat leerkrachten vinden dat het gebruik van de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito, in de huidige situatie, te weinig zicht geeft op welk onderwijsaanbod voor deze groep passend is.

stelling A	omschrijving	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 5	De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op microniveau*.	4	5	3	1	4	1	3	3	3	1,53
vraag 6	De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op mesoniveau*.	3	5	2	1	3	1	3	2,57	3	1,40
vraag 7	De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op macroniveau*.	2	5	2	1	3	1	3	2,43	2	1,40

De vragen 5, 6 en 7 zijn de vragen met de grootste spreiding in antwoorden, te concluderen aan de grootte van de standaarddeviatie. Hieruit blijkt dat sommige leerkrachten in de huidige praktijk wel al kwalitatieve productinformatie uit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito halen en anderen weinig of (nog) helemaal niet. Ook uit vraag 8 komt hetzelfde beeld naar voren.

stelling A	omschrijving	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 8	De begrijpend leestoets geeft mij informatie op welke (sub)categorieën kinderen uitvallen.	3	4	1	1	3	1	3	2,29	3	1,25

Vraag 8 is een vraag die gemiddeld tot helemaal mee oneens gewaardeerd wordt, behalve door respondent N2. Respondent N2 is een leerkracht, die de ingevulde antwoorden van de begrijpend leestoetsen zelf analyseert, door te bekijken welke soort vragen leerlingen fout hebben. Respondenten die bij vraag 8 een 1 of 2 gewaardeerd hebben, kunnen de vragen 9 tot en met 22 niet waarderen, omdat deze specifiek gaan over kennis over de subcategorieën.

stelling A	omschrijving	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 21	De begrijpend leestoets geeft mij informatie of kinderen de structuur en opbouw van de tekst snappen.	2	2			3		2	2,25	2	0,50
vraag 22	De begrijpend leestoets geeft mij informatie of kinderen de bedoeling van de schrijver begrijpen.	2	3			3		2	2,5	2,5	0,58

De categorieën die volgens leerkrachten het minst uit de begrijpend leestoets te halen zijn, zijn vragen naar de bedoeling van de schrijver en naar de structuur en opbouw van de tekst. De kanttekening moet hierbij gemaakt worden dat dit soort vragen in de middenbouw nog weinig tot niet aan bod komt. Leerkrachten uit de middenbouw kunnen deze vraag daarom met een lage waarde gewaardeerd hebben, waardoor de ingevulde antwoorden een vertekend beeld kunnen geven.

Uit de vragenlijst kan ik de volgende conclusies trekken met betrekking tot deelvraag 1: 'Op welke wijze gebruiken leerkrachten de Cito toetsen LOVS Begrijpend Lezen op dit moment in hun praktijk voor het maken van het groepsplan in de cyclus van HGW?':

Conclusies deelvraag 1 naar aanleiding van de ingevulde vragenlijst

- **Conclusie 1:** De Cito begrijpend leestoetsen geven over het algemeen leerkrachten onvoldoende informatie om sturing te geven aan een passend onderwijsbod voor hun groep.
- **Conclusie 2:** De Cito begrijpend leestoetsen worden door de meeste leerkrachten nauwelijks gebruikt om kwalitatieve informatie te vergaren voor het maken van hun groepsplan.
- **Conclusie 3:** Het zelf analyseren van de gemaakte Cito begrijpend leestoetsen, biedt zicht op kwalitatieve productinformatie. Deze informatie kan handreikingen bieden bij het maken van het groepsplan.
- **Conclusie 4:** De Cito begrijpend leestoetsen zijn niet geschikt om zicht te krijgen op leesstrategieën. Eén leerkracht geeft specifiek aan dat ze deze informatie wel haalt uit de gegeven lessen in de groep, tijdens het werken met de kinderen.
- **Conclusie 5:** Een meerderheid van de leerkrachten (vier van de zeven) geven bij de opmerkingen onderaan de vragenlijst aan, dat ze behoefte hebben aan een analyseformulier voor de begrijpend leestoetsen (bijlage 6).

4.1.2 Deelvraag 2

Deelvraag 2 is afgenomen met dezelfde vragenlijst met stellingen als deelvraag 1 (bijlage 4). De Likertschaal bestaat nu uit 5 alternatieven die oplopen van 'niet belangrijk' naar 'heel belangrijk'. In bijlage 5b zijn de gegevens verwerkt, met het programma Excel, in een tabel met kwantitatieve gegevens. Opvallend is dat er geen enkele stelling beantwoord is met een lager gemiddelde dan 4 (belangrijk). De grootste standaarddeviatie is 0,53. Dat geeft aan dat er weinig spreiding is in de gegeven antwoorden en alle stellingen belangrijk worden gevonden.

Conclusie deelvraag 2: 'Welke elementen vinden leerkrachten belangrijk om te weten ten aanzien van begrijpend lezen voor het maken van het groepsplan?'

- Alle stellingen zijn beantwoord met een 4 (belangrijk) of een 5 (heel belangrijk). Leerkrachten vinden dus alle informatie over het begrijpend lezen belangrijk als ondersteuning bij het maken van het groepsplan.

De antwoorden van de respondenten waren zo eenduidig dat deze conclusie niet aan critical friends is voorgelegd. Om te achterhalen welke informatie uit de LOVS toetsen Begrijpend Lezen van Cito (2010) gehaald kan worden, is het belangrijk te weten hoe het begrijpend leesproces verloopt. Dit is onderzocht via literatuurstudie.

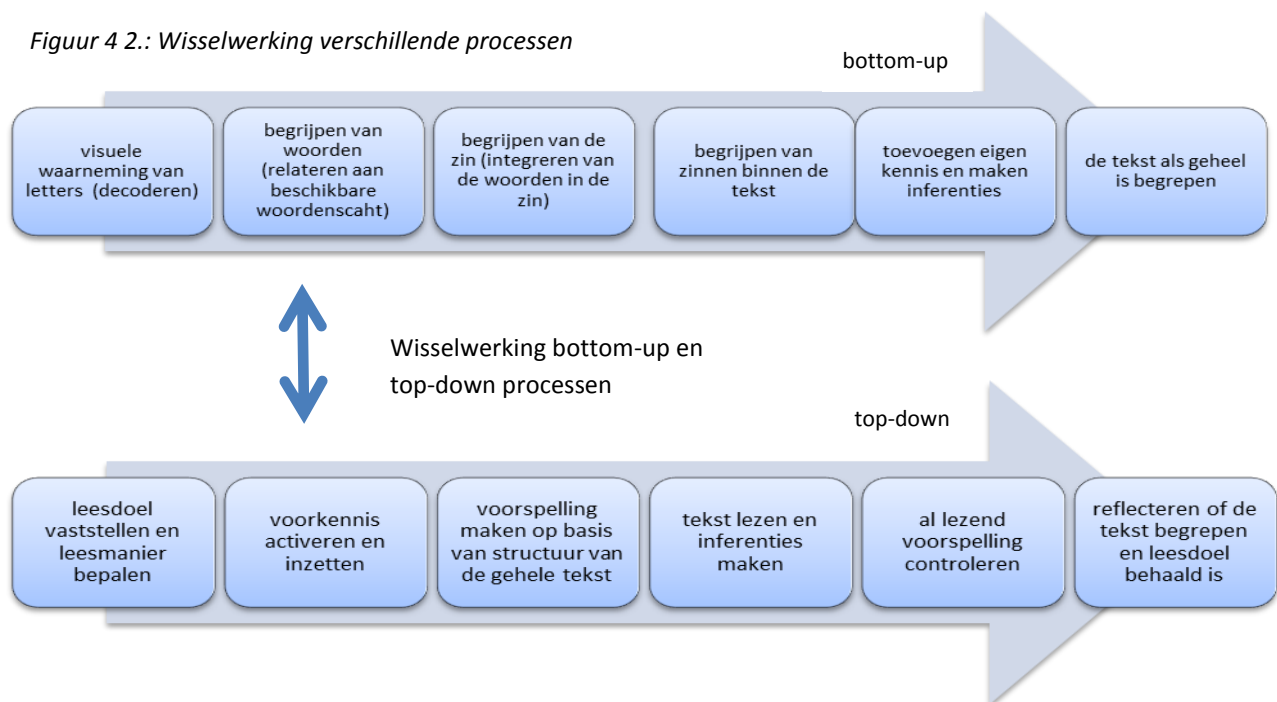
4.2 Fase 2: literatuurstudie

Middels een uitgebreide literatuurstudie in hoofdstuk 2 is mijn onderzoeksonderwerp verkend. Deelvraag 3 en 4 kunnen vanuit een analyse van deze literatuur beantwoord worden.

4.2.1 Deelvraag 3

Deelvraag 3: 'Hoe verloopt het begrijpend leesproces?' kan beantwoord worden via de literatuur beschreven in hoofdstuk 2. Het blijkt dat begrijpend lezen een complex proces is dat plaatsvindt door een voortdurende wisselwerking tussen bottom-up en top-down processen door interactie van tekst en de lezer (Oosterloo, 2010, Kintsch, 2005). Het is een wisselwerking tussen taalverwerking enerzijds en denken van de lezer anderzijds. Lagere ordeprocessen wisselen zich af met hogere ordeprocessen, afhankelijk van de eigen capaciteiten van de lezer, de moeilijkheidsgraad van de tekst en de aard van de leestaak (Oosterloo, 2010) (figuur 4.2).

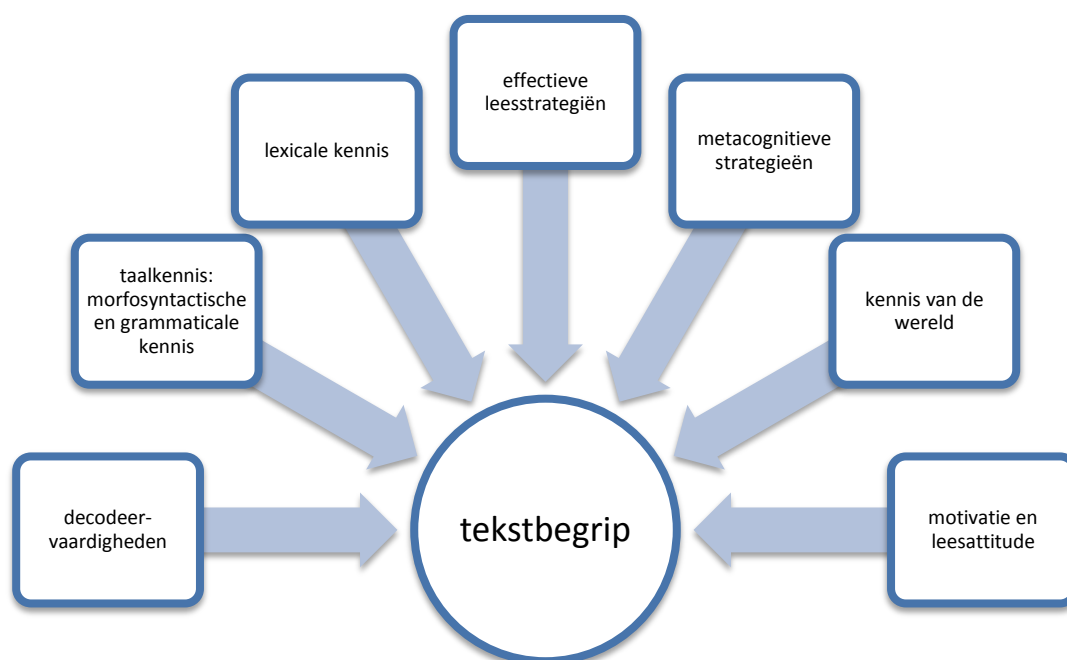
Figuur 4.2.: Wisselwerking verschillende processen



Het uiteindelijke doel is te komen tot een situation model van de tekst. In dit model wordt eigen kennis van de lezer geïntegreerd met informatie uit de tekst. In hoeverre de lezer tot het situation model komt, is afhankelijk van een aantal leerlinggebonden factoren. Deze zijn uitgewerkt bij de beantwoording van deelvraag 4.

4.2.2 Deelvraag 4

Deelvraag 4: “Wat zijn onderliggende factoren bij het begrijpend leesproces?” kan ook beantwoord worden, via een analyse van de literatuur beschreven in hoofdstuk 2. Om een tekst te kunnen begrijpen moet een lezer goed en vlot kunnen decoderen (Vernooy, 2007, van de Mortel & Förner, 2013). Daarnaast speelt kennis van taal een rol bij begrijpend lezen. Het gaat dan om grammaticale kennis, semantische kennis, syntactische kennis en lexicale kennis. Lezers moeten zicht hebben op de functies en structuren van woorden, moeten voegwoorden en verwijswwoorden herkennen en moeten de juiste betekenis van een woord koppelen in samenhang met andere woorden. Er is in verschillende onderzoeken (Biemiller, 2003, Snow, 2006, Hacquebord, 2004) bewezen dat een lezer 90 % van de woorden moet begrijpen om tot een goed tekstbegrip te kunnen komen. Deze woordenschat is groter als kinderen veel kennis van de wereld hebben. Leesstrategieën (Aarnoutse & Verhoeven, 2003, Filipiak, 2005) zijn cognitieve activiteiten die een lezer voor, tijdens en na de tekst inzet, om tot een beter tekstbegrip te komen. Het sturen en reguleren van de inzet van deze leesstrategieën noemen we metacognitieve strategieën. Een goede begrijpend lezer stuurt en evalueert zijn eigen leesgedrag hiermee. De mate waarin een leerling bereid is om actief een tekst te willen en kunnen lezen, wordt bepaald door zijn motivatie. Guthrie en Wigfield (2000) beweren dat motivatie de basis vormt voor de sturing van cognitieve processen voor de inzet van leesstrategieën. De onderliggende factoren zijn samengevat in figuur 2.6 in hoofdstuk 2. Hieronder volgt deze figuur nogmaals.



4.2.3 Koppeling met onderzoek

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat begrijpend lezen een actief denkproces is, waarbij meerdere vaardigheden tegelijkertijd ingezet moeten worden. Uit ingevulde antwoorden van de Cito-toets kan weinig tot geen procesinformatie gehaald worden. Het is niet zichtbaar of een kind leesstrategieën, zoals het zelf stellen van vragen tijdens het lezen, inzet. De motivatie en leesattitude kunnen zichtbaar zijn bij een kind, maar worden niet getoetst binnen Cito. De antwoorden van de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito zijn productgericht en niet procesgericht. Welke kwalitatieve productinformatie er uit deze toetsen gehaald kan worden onderzoek ik in fase drie.

4.3 Fase drie: ontwerp- en evaluatiefase

In deelvraag 5 ga ik op zoek naar kwalitatieve informatie die uit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito gehaald kan worden. Uit voorgaande literatuuronderzoek blijkt dat er weinig tot geen procesinformatie uit deze toetsen gehaald kan worden. Toch worden deze toetsen op veel scholen afgenomen om tekstbegrip te meten. Het is voor mijn onderzoek van belang om te weten welke elementen van tekstbegrip dan wel gemeten worden. Hiervoor heb ik als eerste een mail gestuurd naar zeven begrijpend leesexperts, waarvan er vijf mijn mail beantwoord hebben (bijlage 8).

4.3.1 Begrijpend leesexperts

Onderstaande experts zijn gekozen om hun expertise in begrijpend lezen. Hilde Hacquebord en Christel van Vreckem hebben daarnaast allebei ervaring met het zelf ontwikkelen van begrijpend leestoetsen, waaruit kwalitatieve informatie over het leesproces van kinderen verkregen kan worden. In onderstaande diagram is een beknopte samenvatting gegeven van de informatie die ik gekregen heb van de leesexperts. In bijlage 7 zijn, in de e-mails en gemaakte literatuur, de zinnen gemarkeerd die aansluiten bij deelvraag 5.



Paul Filipiak

"Citotoetsen zijn signalerend en niet diagnostiserend. Er valt weinig diagnostische informatie uit te halen. Ze evalueren niet in het denkproces van kinderen, maar zijn productgericht. Ze meten niet de lees kwaliteit van kinderen."



Kees Vernooij

"Om de Cito toets te kunnen maken moet je vlot en vloeiend teksten kunnen lezen, beschikken over een goede voorkennis en woordenschat en vaardig zijn in het aanpakken van teksten. Dit zijn elementen die je niet meet met de Citotoets."



Hilde Hacquebord

"Ik kan geen antwoord geven op de manier waarop je dezelfde inhoudelijke informatie uit de CitoLOVS kunt halen (als dat al mogelijk zou zijn....), als je dit uit D1taal kunt halen. Ik ken deze toetsen daarvoor niet goed genoeg."



Karin van de Mortel

"De Cito-toetsen begrijpend lezen zijn niet diagnostisch bedoeld. Ze meten geen leesstrategieën en ze zijn niet ontwikkeld om aan te sluiten op welke methode dan ook. De toetsen meten de denkvaardigheid van leerlingen ten op zichte van landelijke gemiddelden. De cito-toetsen zijn summatieve toetsen die vaststellen in hoeverre een doel bereikt is. Summatieve toetsen zijn nodig, maar het beeld dat ze opleveren is niet volledig genoeg om de instructiepraktijk te ondersteunen.. Daarvoor zijn formatieve toetsen veel geschikter"



Christel van Vreckem

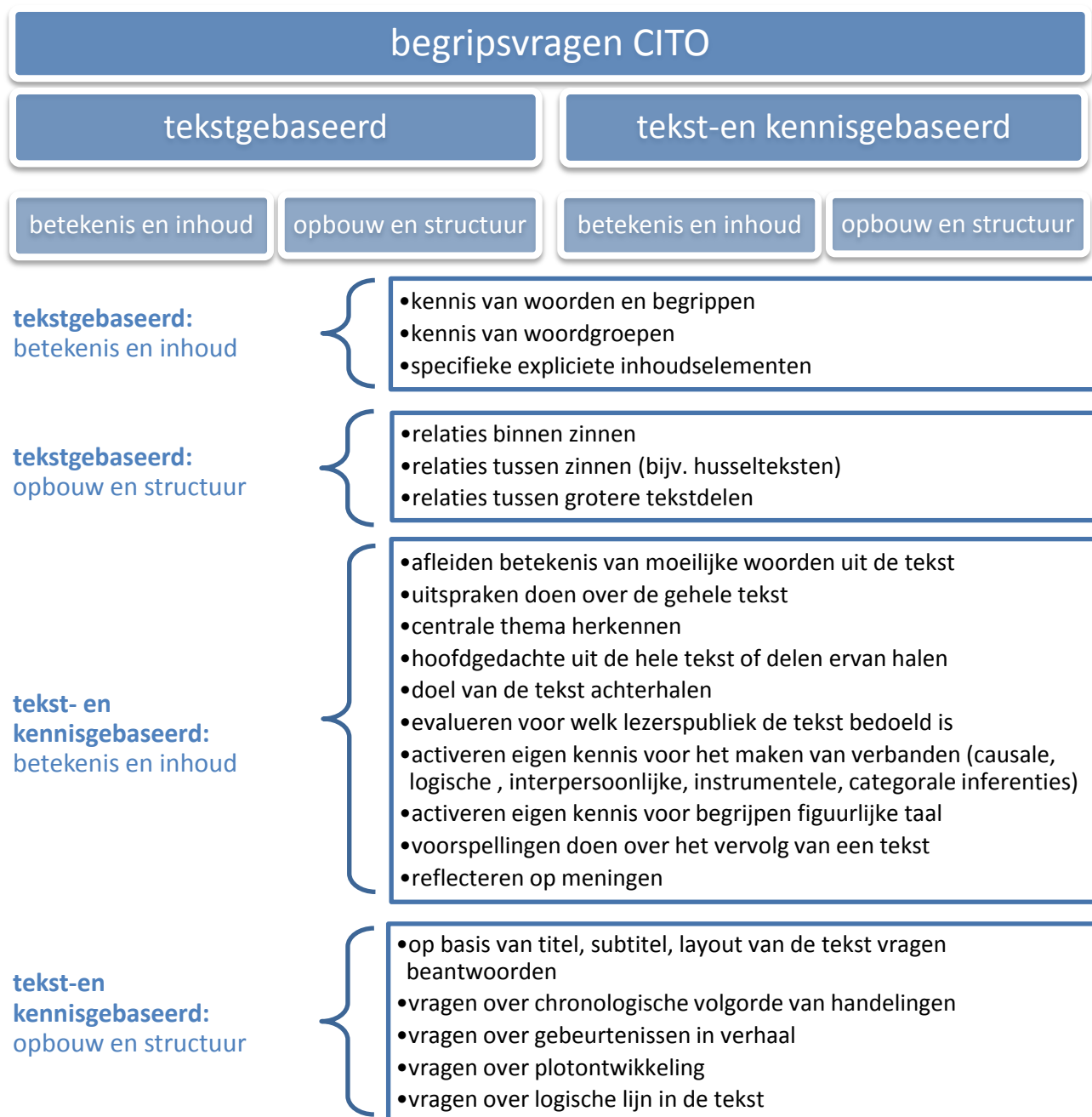
"Ik meen dat bepaalde vragen aan de categorieën verbaal begrip, causale inferenties, logische inferenties, anaforische inferenties en interpreteren op macroniveau konden gekoppeld worden. Daarnaast wordt er, dacht ik, ook gepeild naar woordenschat-kennis, evenals naar feiten die onthouden moeten worden. Om een volledig en correct antwoord te kunnen geven, is het noodzakelijk om alle vragen uit elke tekst goed te analyseren en na te denken wat precies gemeten wordt met een bepaalde vraag"

De mening van Filipiak, Vernooy en van de Mortel komen het meest overeen. Ze beweren dat er weinig procesinformatie uit de begrijpend leestoetsen van Cito gehaald kan worden, omdat Cito een signalerende en geen diagnosticerende toets is. Van Vreckem geeft echter aan dat het mogelijk is om vragen te koppelen aan bepaalde categorieën. Het gaat dan om kwalitatieve productinformatie en geen procesinformatie. Om de vragen te kunnen koppelen aan een categorie, moet ik eerst weten hoe de vragen van de Cito toetsen Begrijpend Lezen tot stand zijn gekomen. Dit doe ik middels documentanalyse.

4.3.2 Documentanalyse

In het document "Wetenschappelijke verantwoording: Begrijpend lezen voor groep 3 tot en met 6 en voor groep 7 en 8 (Cito, 2010) wordt beschreven dat er een verdeling is te maken in twee soorten vragen: tekstgebaseerde vragen en tekst- en kennisgebaseerde vragen. Tekstgebaseerde vragen hebben betrekking op de verwerking van informatie die expliciet in de tekst te vinden is. Dit betekent dat de lezer de betekenis van de zinnen verwerkt, zonder hierbij eigen kennis in te zetten. In hoofdstuk 2 wordt dit benoemd als tekstbegrip op het textbase niveau. Alle informatie die nodig is om de vraag te beantwoorden, wordt gegeven in de tekst, door het leggen van verbanden en gebruik te maken van de opbouw en structuur van de tekst. Bij tekst- en kennisgebaseerde opgaven zet de lezer achtergrondkennis en eerdere leeservaringen mee in om tot een goed tekstbegrip te komen. Om deze begripsvragen te kunnen beantwoorden verbindt lezer informatie in de tekst met eigen kennis en ervaring. Deze begripsvragen meten het tekstbegrip op het niveau van het situation model, zoals vermeld in hoofdstuk 2. Er zijn binnen beide types, opgaven opgenomen die enerzijds gericht zijn op aspecten van de *betekenis en inhoud* van teksten en anderzijds op de *opbouw en structuur* van een tekst (figuur 4.3).

figuur 4.3: Documentanalyse met betrekking tot de verdeling van de begripsvragen van Cito



Vanuit de informatie beschreven in het artikel 'Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau' (de Paepe et al., 2004), is een concretisering gemaakt van de (taal)vaardigheden die nodig zijn bij de tekstgebaseerde begripsvragen van Cito. Dit heb ik gedaan door begrippen te coderen, die aansluiten bij de overkoepelende kerncategorieën van de tekstgebaseerde begripsvragen in figuur 4.3 (bijlage 8). De uiteindelijke verwerking is vastgelegd in figuur 4.4. en 4.5. Deze verwerking is gecontroleerd door de interne begeleider en dyslexiespecialist van SBO Het Mozaïek. Zij vonden de verwerking duidelijk, gestructureerd en hadden geen verdere aanvullingen.

figuur 4.4: Uitwerking begripsvragen Cito: betekenis en inhoud

kennis van woorden en begrippen	kennis van woordgroepen	specifieke expliciete inhoudselementen
•gebruik maken van woordanalyse •gebruik maken of geven van een synoniem •gebruik maken of geven van een tegenstelling •geven van een passende omschrijving •aanduiden van een passende tekening bij een woord •begrijpen van betekenisnuances bij trappen van vergelijking •begrijpen van betekenisnuances bij woorden met een verwante betekenis •begrijpen van woorden met een gradatieverschil in betekenis •begrijpen woordbetekenissen op het morfologisch niveau (vervoegingen, voor- en achtervoegsels) •begrijpen woordbetekenissen op het syntactisch niveau (zinsniveau, homoniemen en homofonen)	•kennis van zinsdelen, woordgroepen •kennis van grammaticale volgorde •kennis van vaste verbindingen van woorden die bij elkaar horen (werkwoord met voorzetsels, vaste uitdrukkingen)	• herleiden van naam hoofdpersoon, • herleiden van de tijd • herleiden van de plaats • herleiden gebeurtenis

figuur 4.5: Uitwerking begripsvragen Cito: opbouw en structuur

relaties binnen zinnen	relaties tussen zinnen	relaties tussen grotere tekstdelen
•afleiden van woorden en begrippen uit de context van één zin •begrijpen van voegwoorden in samengestelde zinnen •koppelen van verwijswwoorden aan antecedenten in één zin •herkennen en gebruiken van signaalwoorden in samengestelde zinnen	•herkennen signaalwoorden tussen meerdere zinnen •herkennen anaforen, verwijswwoorden in meerdere zinnen (persoonlijke voornaamwoorden, aanwijzende voornaamwoorden, bijwoordelijke voornaamwoorden van plaats e.d.)	• chronologische volgorde kunnen bepalen die in de tekst voorkomt • inleiding, kern en slot herkennen

De indelingen in de figuren 4.3., 4.4. en 4.5 geven aan welke kwalitatieve productinformatie uit de Cito begrijpend leestoets gehaald kan worden. Deze zijn als startpunt genomen bij het maken van een eerste prototype voor groep 5, 6, en 7. Groep 8 wordt op dit moment niet meegenomen omdat ik zelf in groep 8 sta en ik in de evaluatiefase zo objectief mogelijk gegevens wil verzamelen. Indien het prototype gevalideerd wordt door de betrokkenen van de controlecheck en voordeel oplevert in de andere groepen, ontwikkel ik na mijn onderzoek ook een analyseformulier voor groep 8.

4.3.3 Controlecheck

Na het indelen van de vragen in categorieën, is er een bijeenkomst geweest met drie specialisten op het gebied van begrijpend lezen binnen SBO Het Mozaïek. Samen zijn 16 verschillende vragen besproken. De opmerkingen en meningen van elke persoon zijn vastgelegd in een tabel volgens de data-analyse zichtbaar in figuur 4.6. In bijlage 9 zit de volledige uitwerking van alle vragen die we besproken hebben.

Figuur 4.6: Voorbeeld van de wijze van vastlegging bij de controlecheck

Vraag	Persoon1	Persoon2	Persoon3
M5 Start vraag 9	• Tekst- en kennisgebaseerd • Door een stuk terug te lezen kom je achter een gedeelte van het antwoord, maar je moet ook eigen kennis toevoegen door het leggen van de juiste koppeling: reden. • Vragen over gebeurtenis verhaal • mesoniveau	• Tekst- en kennisgebaseerd • Sturen eigen leesgedrag (metacognitie) door teruglezen en dan verbanden te leggen naar een reden. • Mesoniveau	• Tekst- en kennisgebaseerd • Koppeling woorden "niet in orde"- "storingsdienst". Deze mogen verondersteld bekend te zijn in groep 5. • 'Waarom' vraagt naar een reden. Ook het signaalwoord 'omdat' in de antwoorden geeft deze reden aan • mesoniveau
Conclusie, M5 Start, vraag 9: Deze vraag is een tekst- en kennisgebaseerde vraag op mesoniveau die een beroep doet op: teruglezen, koppeling van woordbegrippen en daarna het leggen van het verband tussen zinnen door een reden. Daarom vermelden als causale inferentie			

Samen hebben de drie betrokkenen bepaald in welke categorie ze de vragen inschalen. Ik heb tijdens het gesprek steeds gecontroleerd of ik alles goed begrepen heb, door na iedere vraag kort samen te vatten en de conclusie voor te lezen. Van de besproken vragen komt hun conclusie in 14 van de 16 vragen (87,5%) overeen, met de indeling in categorieën in mijn ontworpen prototype. Ik kan daarom stellen dat ik het prototype met voldoende validiteit ontworpen heb, om te kunnen gebruiken in mijn beroepspraktijk. De resterende vragen heb ik nogmaals bekeken en aan de hand van de controlevragen aangepast. Dit is gebeurd bij 32 vragen van de 229 resterende vragen. In bijlage 10 bevinden zich de analyseformulieren zoals ze ingezet gaan worden in de evaluatiefase in een selecte groep.

4.3.4 Deelvraag 5

Bij deelvraag 5: "Welke kwalitatieve informatie kan er uit de toetsen LOVS van Begrijpend Lezen van CITO gehaald worden?" is uit voorgaande data-analyse duidelijk geworden dat er alleen kwalitatieve productinformatie uit de toetsen gehaald kan worden. Dit wordt ook bevestigd door een aantal begrijpend leesspecialisten zoals: Vernooy, Filipiak, van Vreckem en van de Mortel. In de documentanalyse is geanalyseerd welke kwalitatieve productinformatie er uit de toetsen gehaald kan worden. Deze is gevalideerd door een controlecheck met begrijpend leesspecialisten van SBO Het Mozaïek. In figuur 4.7 is te zien welke kwalitatieve productinformatie dit is.

Figuur 4.7: Verzameling productinformatie uit de toetsen LOVS van Begrijpend Lezen

productinformatie vanuit de toetsen LOVS van Begrijpend Lezen
• verdeling van de vragen in tekstgebaseerde vragen (begrijpen) en tekst- en kennisgebaseerde vragen (interpreteren en evalueren). • verdeling van de vragen in vragen over: losse woorden en woordgroepen, zinsniveau (microniveau), paragraafniveau (mesoniveau) en tekstniveau (macroniveau). • verdeling van de vragen in vragen over de opbouw en structuur van een tekst en vragen over de betekenis en inhoud van de tekst. • verdeling van de vragen in verschillende subcategoriën, waarvan de meest voorkomende hieronder genoemd worden.

subcategoriën

- woordenschat, woordbegrip, synoniemen
- figuurlijk taalgebruik en beeldspraak
- letterlijk lezen; vinden specifiek inhoudselement of detail
- letterlijk lezen; vinden reden, oorzaak, tegenstelling
- husseltekst
- signaalwoorden gebruiken, begrijpen
- verwijswwoorden begrijpen, kunnen herleiden
- toevoegen van woorden door gebruik te maken van syntactische, grammaticale en semantische kennis
- causale inferentie; (verband dat een reden, oorzaak, gevolg aangeeft)
- interpersoonlijke inferentie; (verband leggen door het zich inleven in personen, sociale situaties en gevoelens van personen in het verhaal, alsmede pragmatisch taalgebruik)
- logische inferentie; (verband dat dwingend uit de tekst volgt door het verbinden van meerdere zinnen of zinsdelen met elkaar)
- mening herkennen, herleiden
- hoofdgedachte of titel van een alinea bepalen
- centrale thema van de hele tekst herkennen, titel bepalen
- bedoeling van de schrijver herkennen
- opbouw van de tekst herkennen
- opsomming of tegenstelling herkennen

4.4 Deelvraag 6

In deelvraag 6 is onderzocht of de ontworpen analyseformulieren er in de praktijk toe leiden dat leerkrachten meer zicht krijgen op kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van hun leerlingen. Als eerste is er in een semigestructureerd groepsinterview met vier collega's verkend, welke bijdrage dit analyseformulier voor hen heeft. Omdat de Cito-toets een landelijke toets is, moeten de analyseformulieren ook ingezet kunnen worden op andere scholen. Daarom zijn er ook drie leerkrachten van een reguliere basisschool gevraagd om de analyseformulieren uit te proberen en in een groepsinterview hierover feedback te geven. De groepsinterview van beide partijen zijn letterlijk getranscribeerd (bijlage 11). Om betrouwbare conclusies te kunnen trekken zijn tijdens het interview belangrijke punten samengevat en is er aan de betrokkenen gevraagd of de samenvatting correct hun mening weergaf. In de getranscribeerde tekst zijn de samenvattingen grijs gemarkeerd. Per groepsinterview is er een samenvatting gemaakt van de gegeven antwoorden. Deze samenvattingen zijn per school te vinden in bijlage 12. Uit de twee groepsinterview komen de volgende conclusies naar voren:

Conclusies met betrekking tot het gebruik van het analyseformulier in de praktijk

- Alle leerkrachten geven aan dat ze vinden dat het analyseformulier hen meer informatie over het begrijpend lezen van kinderen geeft. Het geeft zicht op categorieën waarop een kind uitvalt. Bij sommige kinderen geeft het formulier heel duidelijk aan waar nog knelpunten zitten, en bij andere kinderen is dit minder duidelijk, omdat ze uitvallen op zeer diverse onderdelen.
- De duidelijkheid is soms afhankelijk van de hoeveelheid vragen die in een subcategorie vallen. Vier van de zes vragen fout in een categorie geeft een duidelijker beeld dan één van de twee vragen fout.
- De vertaalslag vanuit het analyseformulier richting de onderwijsbehoeften van leerlingen is voor sommige leerkrachten moeilijk te maken en anderen vinden dit goed te doen. Deze vertaalslag vanuit het analyseformulier lijkt afhankelijk van een aantal factoren zoals: de mate waarin men gewend is te werken via groepsplannen en het omschrijven van onderwijsbehoeften, de kennis van het begrijpend leesproces en het combineren van gegevens uit toetsen, observaties en gesprekken met kinderen.
- Een meerderheid van de leerkrachten zou het ondersteunend vinden als er een aantal concrete voorbeelden gegeven worden van didactische onderbehoeften aansluitend bij microniveau, mesoniveau en macroniveau, zoals ook gedaan in de groslijst vanuit de 1-zorgroute.
- Bijna alle leerkrachten willen gekoppeld aan het analyseformulier graag richtlijnen en ondersteunende adviezen die richting geven aan hun instructie en handelen in de groep. Concreet vertaald: Wat doe je met een kind dat uitvalt op.....? Welke instructie geef je deze kinderen? Welke materialen zet je in?
- De leerkrachten van de basisschool zouden het aanvullend vinden als, vanuit het analyseformulier, het mogelijk is om met de kinderen een aantal hoofdpunten te bekijken waar ze nog op uitvallen en hier samen een plan van aanpak op te maken.
- De leerkrachten van het SBO geven aan dat ze gewend zijn om onderwijsbehoeften van kinderen vanuit hun dagelijkse onderwijspraktijk te halen. Een moeilijkheid die zij ervaren is dat het voor sommige leerlingen soms nog moeilijk is om hun eigen denkproces te verwoorden. Een diagnostisch gesprek met leerlingen levert daardoor niet altijd extra informatie op.

Deelvraag 6: “Leidt het werken met een analyseformulier, aansluitend aan toetsing, ertoe dat leerkrachten meer zicht krijgen op kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van hun leerlingen?” kan positief beantwoord worden. Alle leerkrachten geven aan dat ze duidelijk meer zicht hebben op kwalitatieve productinformatie over het begrijpend lezen van hun leerlingen. Echter, de vertaalslag wat dit nu betekent voor hun handelen in de groep is niet voor iedereen duidelijk. Hieraan worden conclusies verbonden bij de beantwoording van mijn hoofdvraag. Dit gebeurt in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen

In het vorige hoofdstuk heb ik antwoord gegeven op de zes deelvragen. In dit hoofdstuk trek ik op basis van deze antwoorden conclusies, waardoor mijn hoofdvraag beantwoord wordt. Tevens worden er aanbevelingen voor de beroepspraktijk gedaan.

5.1 Conclusie

In de centrale onderzoeksvraag: *Welke kwalitatieve informatie over het begrijpend lezen van leerlingen kan er vanuit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito vastgelegd worden in een analyseformulier, dat leerkrachten richting geeft aan het onderwijsaanbod in begrijpend lezen?* draait het om de koppeling tussen twee componenten. Als eerste gaat het erom welke kwalitatieve informatie uit de begrijpend leestoetsen gehaald kan worden. Als tweede gaat het erom of zicht op deze kwalitatieve informatie richting geeft aan het onderwijsaanbod.

5.1.1 Kwalitatieve informatie

Marieke Tomesen, toetsdeskundige bij Cito, geeft in een e-mail aan dat het volgens Cito niet zinvol is om scores per type opgave te rapporten als een soort deoltoets (bijlage 13). Alle opgaves in de toetsen hebben een plaats op een uni-dimensionele meetschaal, die dezelfde vaardigheid meet: begrijpend lezen. Uit literatuuronderzoek blijkt dat deskundigen zoals Filipiak (2012) en van de Mortel & Förerr (2013) ook aangeven dat de LOVS toetsen Begrijpend Lezen van Cito bedoeld zijn om te signaleren en niet om te diagnosticeren. Uit deze toetsen kan weinig diagnostische informatie gehaald worden, omdat begrijpend lezen een actief denkproces is dat zich afspeelt in het hoofd van een leerling. De antwoorden die de leerlingen invullen zijn productgericht en evalueren niet de kwaliteit van het denkproces. Ook de leerkrachten van de basisschool en het SBO geven aan dat ze weinig procesinformatie uit de toetsen kunnen halen. Kwalitatieve informatie hoeft echter niet altijd procesgericht te zijn, maar kan ook productgericht zijn. De begrijpend leestoetsen kunnen volgens Van Vreckem wel gebruikt worden voor het verkrijgen van productinformatie door de vragen in te delen in categorieën waarop een vraag een beroep doet, zoals onderzocht en verantwoord in deelvraag 5. Een gedeelte van het antwoord op de centrale onderzoeksvraag is hiermee gegeven. De toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito kunnen gebruikt worden voor het verkrijgen van kwalitatieve productinformatie door het indelen van de vragen in (sub)categorieën.

5.1.2 Sturing aan onderwijsaanbod

De gegevens die volgen uit het analyseformulier zijn een productanalyse. Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat deze productanalyse niet voldoende is om gerichte sturing te geven aan het onderwijsaanbod, hun instructie en hun handelen. De productanalyse schept wel een beeld op welke categorieën kinderen uitvallen. Om echter handelingsgericht te kunnen werken en onderwijsbehoeften concreet te kunnen omschrijven, is het belangrijk om na te gaan wat de oorzaak is van het zwakke leesbegrip of uitval op bepaalde categorieën (van de Mortel & Förerr, 2010, 2013). Ligt het aan een zwak technisch leesniveau, weinig achtergrondkennis, beperkte woordenschat, niet goed toepassen van leesstrategieën of weinig meta-cognitieve sturing van het eigen leesproces? De oorzaken kunnen alleen achterhaald worden door de inzet van

verschillende soorten formatieve evaluaties zoals: gerichte observaties, vragenlijsten, resultaten van verwerkingen en in diagnostische gesprekken.

Uit bovenstaande gegevens kan ik concluderen dat een productgerichte analyse van de LOVS toetsen Begrijpend Lezen van Cito, onvoldoende specifieke informatie oplevert om tijdens instructie en begeleiding in te kunnen spelen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Er moet meer informatie verzameld worden om sturing te geven aan het onderwijsaanbod (Filipiak 2012, van de Mortel & Förner 2013). De eindconclusie van de onderzoeksvraag is dat er wel kwalitatieve informatie uit de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito gehaald kan worden, maar dat deze onvoldoende sturing geeft aan het onderwijsaanbod. Een logisch vervolgonderzoek zou dan ook zijn om te onderzoeken op welke wijze onderwijsbehoeften van kinderen bij begrijpend lezen wel helder worden en wat dit vraagt van leerkrachtcompetenties.

5.2 Aanbevelingen

Vanuit mijn onderzoek kan ik een aantal aanbevelingen doen.

Aanbeveling 1: Leerkrachten kunnen de analyseformulieren handelingsgericht gebruiken in de fase van 'waarnemen', bij het reflecteren op hun eigen handelen. Als er in bepaalde categorieën meerdere fouten zijn gemaakt door verschillende kinderen kan dit voor de leerkracht een signaal zijn om kritisch naar het eigen onderwijs te kijken:

- Schenkt de methode voldoende aandacht aan dit leerstofonderdeel?
- Heb ik als leerkracht dit onderdeel voldoende uitgediept?
- Is mijn instructie van voldoende kwaliteit geweest voor deze kinderen, aansluitend bij hun onderwijsbehoeften?

Aanbeveling 2: Het is belangrijk om naast de toetsen van begrijpend lezen ook de resultaten van de technische leestoetsen en de woordenschattoetsen (Vernooy, 2007) te leggen. Dit omdat vlot kunnen lezen en een goede woordenschat voorwaarden zijn voor een goed tekstbegrip.

Aanbeveling 3: Het is belangrijk dat leerkrachten beseffen dat bij het toetsen van leesbegrip er interactie is van talige, cognitieve en neurologische processen. De indeling in categorieën in het analyseformulier is met name gebaseerd op taalvaardigheden en taalbegrippen. De vragen zijn ingedeeld in de categorie waarop het meeste een beroep gedaan moet worden. Bij uitval op een bepaalde categorie is het daarom belangrijk, om in een diagnostisch gesprek met het kind te achterhalen waar in het proces het verkeerd gaat.

Aanbeveling 4: Om goed aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kinderen is informatie over deficiënties van begrijpend lezen van belang. Vernooy (2007) benadrukt echter dat het gevaar van een smalle focus op alleen tekorten is, dat het kan leiden tot verbrokkeld, betekenisloos taalonderwijs. Het oefenen van bepaalde factoren wordt dan een doel op zich, los van de functies die taal heeft. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten bewust de transfer maken naar betekenisvolle situaties, waar kinderen het geoefende nodig hebben met als doel generalisatie of flexibilisering van de opgedane kennis.

Aanbeveling 5: In maart 2013, toen mijn onderzoek ten einde liep, heb ik het boek ‘Grip op leesbegrip’ van Karin van de Mortel en Mariët Förrer (2013) gelezen. Dit boek sluit qua inhoud goed aan bij de inleiding en probleemstelling van mijn onderzoek. In dit boek worden concrete aanwijzingen gegeven hoe leerkrachten grip kunnen krijgen op de ontwikkeling van het leesbegrip bij kinderen, door zowel summatief als formatief te evalueren. Ze reiken praktische instructietechnieken en werkvormen aan om het denkproces van leerlingen tijdens de dagelijkse lessen te volgen, te ondersteunen en uit te lokken. Een logisch vervolgonderzoek zou zijn om te onderzoeken of deze instructietechnieken en werkvormen inderdaad leiden tot meer zicht op het denkproces van kinderen.

5.3 Kritische noot

Binnen dit onderzoek heb ik me meerdere keren vragen gesteld hoe ik ervoor kan zorgen dat mijn analyseformulier voldoende valide is om in te zetten in de praktijk. Als onderzoeker ben ik degene geweest die de vragen ingedeeld heeft in een categorie, op basis van meerdere onderzoeksmethodes, zoals verantwoord in deelvraag 5. Dit heb ik met de grootst mogelijke zorgvuldigheid gedaan. Dit neemt echter niet weg dat mijn mening subjectief is. Door de interactie van talige, cognitieve en neurologische processen om tot het goede antwoord te komen is het lastig om precies te bepalen in welke categorie een vraag thuishoort. De vraag is dan ook of alle vragen in de juiste categorie zijn ingedeeld of dat mijn interpretatie afwijkt van de werkelijke categorie waarop een kind een beroep heeft gedaan. Door de controlecheck met de taalspecialisten heb ik geprobeerd om de indeling in categorieën meer objectief en valide te maken.

Hoofdstuk 6: Reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik op het onderzoeksproces en mijn eigen ontwikkeling als persoon. Ik beseft dat onderzoek doen een intensief en waardevol traject is dat me de kans heeft gegeven om kennis toe te passen binnen nieuwe en complexe omstandigheden in mijn eigen beroepspraktijk. Het heeft me geleerd om kritisch na te denken en te reflecteren op mijn eigen handelen en mentale modellen. Maar het heeft ook gezorgd voor verschillende gevoelens, zowel positief als negatief.

Gedurende het eerste jaar van de opleiding heb ik ontdekt dat ik me prettig voel in situaties die zekerheid bieden, waar er één oplossing is voor een probleem, waar ik kan beredeneren en ideeën kan toepassen in de praktijk. Vaak zoek ik naar input die nauw aansluit bij mijn voorkeuren en sterke vaardigheden. Het leren is dan eigenlijk het uitvergroten van bestaande vaardigheden. Dit is geen echt leren, omdat er geen nieuwe kennis ontstaat (Hendriksen, 2005). In dit onderzoek wil ik ervoor zorgen dat ik wel echt leer. Ik heb er daarom bewust voor gekozen om mijn onderzoek over de grenzen van de klas heen te tillen en in een bredere context te plaatsen. Ook heb ik de keus gemaakt om veel met kwalitatieve data te werken en minder met de voor mij, vertrouwde, meetbare kwantitatieve data. In mei 2012 ben ik daarom tevreden en trots over de aard van mijn onderzoek en de wijze waarop ik dit ga doen. Ik heb het gevoel dat ik uit mijn comfortzone stap en iets nieuws ga ondernemen.

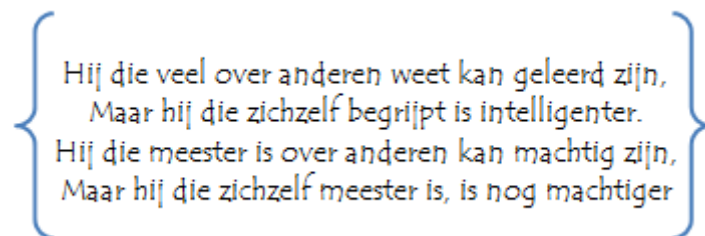
Als ik terugkijk op het onderzoek beseft ik dat mijn onderzoeksvraag en wijze van onderzoeken toch sterk beïnvloed zijn geweest door mijn 'blauwdruk' denken. Blauwdrukdenkers gaan er bij veranderingsprocessen sterk vanuit dat veranderingen rationeel kunnen worden ontworpen en dat het vooraf vastgestelde eindresultaat stap voor stap tot stand te brengen en te meten is (Caluwé & Vermaak, 2004). Achteraf bekeken heb ik dit ook zo toegepast bij mijn onderzoek. Het eindresultaat stond eigenlijk al van te voren vast: een analyseformulier ontwerpen van de Cito begrijpend leestoetsen. Vanuit dit kader ben ik gaan zoeken naar een onderzoeksvraag en deelvragen, die zowel pasten bij de aanleiding en de probleemstelling als het verwachte eindresultaat. Dit was een verkeerde volgorde van onderzoeken en diep van binnen voelde ik dat ook zo. Het bracht dan ook grote verwarring dat mijn onderzoeksvoorstel in mijn betoog als helder, concreet en duidelijk omschreven werd. Het was voor mezelf niet eens helder en concreet, waardoor ik moeite had met starten. Ik verloor de motivatie voor mijn onderzoek door deze gevoelens van verwarring en incompetentie. Op het moment dat ik dit herkende was ik boos op mezelf, dat ik weer in de valkuil van mijn eigen perfectionisme stapte. Deze bewustwording is voor mij de stap geweest om gewoon te beginnen met het onderzoek zoals beschreven in mijn onderzoeksvoorstel.

Ook het verdelen van het onderzoek in 'beheersbare' fases, is kenmerkend voor de blauwdrukdenker. Ik heb mijn hele leven lang alles beheersbaar proberen te maken door te analyseren en in hokjes te stoppen. Het hokje waar een probleem zich voordoet is het hokje waar een oplossing voor moet komen. Totdat ik me voor mijn artikel verdiepte in collectief leren

en de theorie van Peter Senge over systeemdenken. Bij systeemdenken is het belangrijk ik niet alleen de verschillende deelaspecten zie van een probleem, maar ook kijk naar de onderlinge samenhang ervan (Senge, 1992). Ik besepte dat het ontwerpen van een analyseformulier zich ook richt op een deelaspect. Maar tegelijkertijd besepte ik ook dat een probleem bij een bepaald deelaspect misschien wel veroorzaakt wordt door een ander deelaspect. Toegespitst op mijn onderzoek zou dit kunnen betekenen dat het probleem van moeite hebben met het formuleren van onderwijsbehoeften specifiek in de wijze zit, waarop leerkrachten evalueren via toetsgegevens. Het ontwerpen van een analyseformulier draagt dan niet bij aan een oplossing, maar versterkt deze wijze van evalueren en dus het probleem. Er rees bij mij ook de vraag of we taal zo moeten loskoppelen in apart te onderwijzen deelgebieden. Alsof het losse elementen zijn in plaats van een samenhangend geheel, genaamd taal. In mijn onderzoek heb ik te weinig oog gehad voor de onderlinge samenhang tussen het handelen van de leerkracht, vaardigheden van de leerling en tekstenmerken van toetsen. Ik heb me teveel gericht op de tekstenmerken van toetsen en te weinig gericht op de kern van het probleem: onderwijsbehoeften van leerlingen bij begrijpend lezen leren begrijpen en concreet omschrijven. Bij handelingsgericht werken is dit echter cruciaal om de cyclus van HGW goed te kunnen doorlopen. Mocht ik het onderzoek nogmaals doen dan zou ik me veel meer richten op het leren begrijpen van onderwijsbehoeften, in plaats van het analyseren van toetsen.

Eigenlijk ben ik onbewust onbekwaam geweest in het begin van mijn onderzoek. Ik ging er zonder enige twijfel van uit dat mijn aanpak in het onderzoek tot een positief effect zou leiden om zicht te krijgen op deficiënties bij begrijpend lezen. Gedurende het onderzoek werd ik bewust onbekwaam, door toenemende kennis en reflectie in dialoog met anderen, op mijn eigen mentale modellen. De wisseling van critical friends in mijn onderzoek hebben hier ook toe bijgedragen, doordat ik feedback kreeg vanuit een ander oogpunt. In het eerste jaar heb ik vooral feedback gekregen van critical friends, die op eenzelfde wijze denken als ik (blauwdruk). Dit jaar kreeg ik feedback van iemand die veel meer in staat is om zaken op zich af te laten komen en te ervaren wat dit met haar leerproces doet. Deze andere feedback heeft me echt aan het denken gezet. Onderzoeken is niet beheersbaar en in hokjes te stoppen. Onderzoeken is reflecteren, experimenteren, spiegelen, luisteren, ontwikkelen en uitwisselen. Ik ben tijdens het onderzoek toch in mijn 'oude blauwe' valkuil getrapt, maar ben me daar gedurende het onderzoek zelf bewust van geworden. Als ik achteraf nog een keer een keuze mocht maken voor een onderzoeksmethodologie zou ik voor actieonderzoek gaan. Actieonderzoek richt zich namelijk expliciet op het handelen van professionals in problematische praktijksituaties (de Lange e.a., 2011). Dit type onderzoek had beter bij mijn aanleiding en probleemstelling gepast, omdat het bij handelingsgericht werken draait om het handelen van de leerkracht in een complexe situatie. Actieonderzoek en handelingsgericht werken vullen elkaar dus goed aan.

Ik besef nu dat mijn gedrag pas echt verandert als ik leer; dat betekent dat ik mijn eigen disfuncties leer zien en me daardoor nieuwe vermogens eigen maak (Caluwé & Vermaak, 2004). Is het erg dat ik mijn doel niet heb bereikt? Vroeger zou ik dit met ja beantwoord hebben. Nu zeg ik : “Nee, de weg erheen is waardevoller en heeft me meer geleerd, dan het bereiken van mijn doel”.



Hij die veel over anderen weet kan geleerd zijn,
Maar hij die zichzelf begrijpt is intelligenter.
Hij die meester is over anderen kan machtig zijn,
Maar hij die zichzelf meester is, is nog machtiger

- Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003). *Learning Reading Strategies bij Triggering Motivation*. Educational Studies. Vol. 29 (4), pp. 387-388
- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Adema, E., Claasen, A. & van Oorschot, N. (2010). *Handreiking 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC-groep
- Bouwers, H., Goor, H. van (2001). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HB uitgevers.
- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Clijnen, A., Gijzen, W., Lange, S. de & Spaans, G. (2007). *1-zorgroute: naar handelingsgericht werken*. WSNS+ en KPC Groep.
- Cito, primair en speciaal onderwijs (2010). *Wetenschappelijke verantwoording: Begrijpend Lezen voor groep 3 tot en met 6*. Arnhem: CITO B.V.
- Cito, primair en speciaal onderwijs (2010). *Wetenschappelijke verantwoording: Begrijpend Lezen voor groep 7 en 8*. Arnhem: CITO B.V.
- Filipiak, P. (2006). De didactiek van het 'Hardopdenkend (voor)lezen'. *Jeugd in school en wereld*, 2006/02, pag. 20-23.
- Filipiak, P. (2012). E-reader: *Hardop denkend leren lezen: Achtergronden en verantwoording*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Fletcher, C.R. (1994). Levels of Representation in memory for discourse. In M.A. Gernsbacher (Ed). *Handbook of psycholinguistics* (pp. 589-607). New York, NY: Academic Press.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: H. Singer & R.B. Rudell (Eds.). *Theoretical Models and Processes in Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gough, P. B., (1972). One second of reading. In :J.F.Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.) *Language by ear and by the eye* (pp. 331-58). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hacquebord, H. & Sanders, M. (2010). Van PO naar VO: De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *Basisschool management*. 05/2010 pp. 4 -10.

- Hacquebord, H., Andringa, S., Linthorst, T., Pulles, M. & Stellingwerf B. (2005). *Diataal, internettaaltoetspakket voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Etoc/Rijksuniversiteit. Gedownload op 20-11-2012 via www.diataal.nl
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Kamalski, J. (2007). *Coherence marking, comprehension and persuasion. On the processing and representation of discourse*. Proefschrift Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Kintsch, W. (2004) The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5th Edition, International Reading Association.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up/up effects in comprehension. *Discourse Processes*, 39, pp. 125-128.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp. 293-323.
- Meijerink, H. (2009). Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen. Enschede.
- Ministerie van OCW, (2009). Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus. Enschede. Geraadpleegd op 12 december 2011 via www.taalenrekenen.nl
- Mommers, C. (2003). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *Jeugd in school en wereld*, 2003/01, pp. 11-14.
- Mortel, van de K., (2012). E-reader: *Grip krijgen op de ontwikkeling van leesbegrip*. Amersfoort: CPS. Gedownload op 2-01-2013 via www.cps.nl.
- Oosterloo, A. (2010). De begrijpend leesmethode los laten. *Tijdschrift taal*. Jaargang 1, nummer 1, pp. 19-25.
- Paepe, L. de, Desoete, A., Vreckem, C. van & Hove H. van, (2004). SIGnaal, 13. Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau.
- 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-Den Haag: Acco.
- Robbe, R. (2007). *Begrijpend lezen (serie Taal & Didactiek)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Sanders, T.J.M., Wijk, C. van (2002). Taal en de cognitieve processen van productie en verwerking. In T. Janssen (Ed.), *Taal in gebruik; Een inleiding in de taalwetenschap*, 45-59. Den Haag: Sdu.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individuals in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* XXI 21, 32-71.

Steensel, van R. (2007). *Salsaproject. Wat zeggen leestoetsen over het leesproces?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

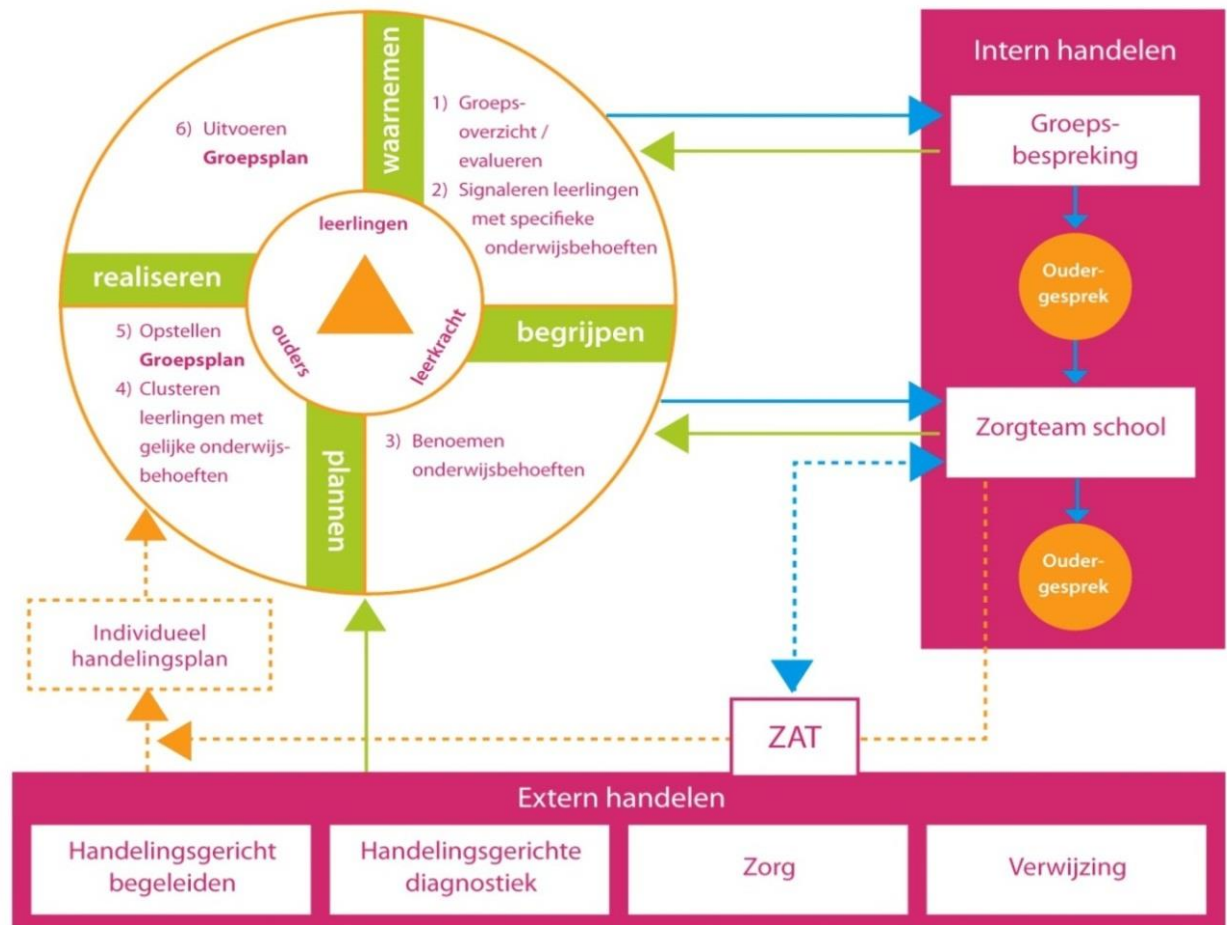
Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer*. Amersfoort: CPS. Onderwijsontwikkeling en advies. Gedownload op 21 augustus 2012 via www.makkelijklezenplein.nl

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Gedownload op 10 december 2011 via www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/watdoetertoe

Verschueren, K. & Koomen, H. (red.) (2007). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Apeldoorn: Garant.

VTBL, Vlaamse test begrijpend lezen

Bijlage 1: Cyclus van handelingsgericht werken op schoolniveau (Pameijer, Beukering & Lange de, 2011, p.72)



Bijlage 2: Enquete

Vraag #	Omschrijving	score							Gem.	Med.	Std. Dev
1	De kwantitatieve gegevens (produktinfo) van begrijpend lezen worden duidelijk aangeleverd door de vorige groepsleerkracht.	5	2	3	5	2	3	4	3,43	3,00	1,18
2	De kwalitatieve gegevens (procesinfo) van begrijpend lezen worden duidelijk aangeleverd door de vorige groepsleerkracht.	2	4	3	2	1	4	4	2,86	3,00	1,12
3	In het ontwikkelingsperspectief staan de onderwijsbehoeften die betrekking hebben op instructie van begrijpend lezen concreet omschreven.	2	2	3	1	3	2	4	2,43	2,00	0,90
4	In het ontwikkelingsperspectief staan de onderwijsbehoeften die betrekking hebben op de soort opdrachten voor begrijpend lezen concreet omschreven.	2	1	3	1	1	2	4	2,00	2,00	1,07
5	In het ontwikkelingsperspectief staan de onderwijsbehoeften die betrekking hebben op leerkrachtengedrag bij begrijpend lezen concreet omschreven.	2	1	2	1	1	3	4	2,00	2,00	1,07
6	In het ontwikkelingsperspectief staan de onderwijsbehoeften die betrekking hebben op feedback bij begrijpend lezen concreet omschreven.	2	3	2	1	2	3	4	2,43	2,00	0,90
7	In het ontwikkelingsperspectief staat informatie over leesstrategieën die kinderen wel/niet gebruiken.	2	1	2	4	1	3	4	2,43	2,00	1,18
8	In het ontwikkelingsperspectief staan hoge reële doelen voor leerlingen beschreven, vertaald in concrete tussendoelen.	2	2	3	1	3	4	4	2,71	3,00	1,03
9	In het ontwikkelingsperspectief staan de deelvaardigheden van begrijpend lezen waaraan de komende periode aandacht besteed dient te worden concreet omschreven.	2	1	2	1	2	2	1	1,57	2,00	0,49
10	In het ontwikkelingsperspectief staat het leerstofaanbod benoemd dat de komende periode voor begrijpend lezen cruciaal is.	2	1	2	1	1	2	4	1,86	2,00	0,99
11	Na de toetsperiode in december analyseer ik de begrijpend leestoetsen van CITO individueel per leerling bij leerlingen met een D- of E-score.	1	1	2	4	5	3	5	3,00	3,00	1,60
12	Ik ben in staat om een goede analyse te maken van de deelvaardigheden waarop kinderen op de begrijpend leestoets van CITO uitvallen.	1	1	3	4	2	2	3	2,29	2,00	1,03
13	Ik heb behoefte aan een analyse formulier voor de CITO begrijpend leestoetsen dat mij inzicht geeft op welke soort vragen en/of deelvaardigheden kinderen uitvallen.	5	5	5	5	5	5	5	5,00	5,00	0,00
14	Ik maak structureel gebruik van methodegebonden toetsen bij taal en begrijpend lezen om zicht te krijgen op beheerste en niet beheerste leerstof	1	1	2	1	1	3	4	1,86	1,00	1,12
15	Ik verkrijg gegevens over de onderwijsbehoeften van begrijpend lezen door gerichte observaties tijdens de lessen.	5	4	3	4	4	3	5	4,00	4,00	0,76
16	Uitkomsten van observaties hou ik schriftelijk bij	1	1	1	2	1	4	5	2,14	1,00	1,55
17	Ik voer tijdens de lessen van (taal) begrijpend lezen gesprekken met leerlingen om zo achter hun denkprocessen te komen.	3	2	3	5	4	2	4	3,29	3,00	1,03
18	Ik of anderen voeren buiten de lessen van (taal) begrijpend lezen diagnostische gesprekken met leerlingen t.a.v. begrijpend lezen.	1	4	2	5	2	2	3	2,71	2,00	1,28
19	Bij begrijpend lezen werk ik gedifferentieerd in verschillende subgroepen	5	4	2	5	4	4	4	4,00	4,00	0,93
20	Bij begrijpend lezen werk ik gedifferentieerd in meerdere zorgniveaus	5	1	3	4	4	4	4	3,57	4,00	1,18
21	Ik ben in staat om onderwijsbehoeften van leerlingen voor begrijpend lezen helder te omschrijven in concrete termen voor de volgende groepsleerkracht	2	2	3	4	4	2	3	2,86	3,00	0,83
22	Ik ben in staat om opbrengstgerichte doelen concreet te vertalen in tussendoelen die kinderen dienen te halen bij begrijpend lezen	2	2	2	4	3	2	3	2,57	2,00	0,73

Het hoogste gemiddelde komt voor bij vraag 13. Hier geeft iedereen hetzelfde antwoord. Het is duidelijk dat alle leerkrachten in de midden- en bovenbouw bij ons op school behoefte hebben aan een analyseformulier van de CITO begrijpend leestoetsen.

Het laagste gemiddelde komt voor bij vraag 9. Tevens is hier de één na laagste standaarddeviatie. Dit geeft aan dat er weinig spreiding in de antwoorden is. Men geeft aan dat er in de ontwikkelingsperspectieven bijna geen informatie staat over deelvaardigheden van begrijpend lezen. Het is goed om me af te vragen of leerkrachten die de enquêtes ingevuld hebben, voldoende weet hebben wat deelvaardigheden van begrijpend lezen zijn. Dit zal ik in een teambijeenkomst moeten controleren, nagaan.

Bijlage 3: Groslijst onderwijsbehoeften

Een onderwijsbehoefte bestaat uit twee delen:

- Welk doel streef je met een leerling na?
- Wat heeft de leerling (extra) nodig om dit doel te bereiken?

Voorbeeldzinnen Onderwijsbehoeften

Deze leerling heeft:

Instructie nodig:	- waarbij de leraar voordoet en hardop denkt - die de betekenis van keersommen verheldert - die haar sterke visuele kant benut ter compensatie van het zwakke gehoor - die vooral auditief is (hardop voorlezen, instructie binnen verhaal, liedje of rijmpje) - die verkort is (doelen, kernpunten, strategieën kort bespreken waarna de leerling zelf aan het werk kan) - die verlengd is (activerende basisvaardigheden, begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie) -
Opdrachten nodig...	- die op of net onder het niveau liggen zodat hij de komende maand vooral succeservaringen op kan doen - die op of net boven het niveau liggen zodat hij voldoende uitdaging krijgt - die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes - waarbij hij alleen de antwoorden hoeft in te vullen - met uitgewerkte voorbeelden -
(leer)activiteiten nodig...	- die aansluiten bij zijn belangstelling voor de natuur. - die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij direct feedback krijgt - die denkhandelingen concreet ondersteunen (bijv. getallenlijn) - die erop gericht zijn om de leertijd zo goed mogelijk te besteden - die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten - die hem uitdagen (uitbreiding, plustaken of verdieping) - die ruimte laten voor eigen inbreng en keuze -
Feedback nodig...	- die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt - waarbij inzet/inspanning wordt benadrukt (bijv. Je hebt 10 minuten zelfstandig gewerkt!") - waarbij de succeservaringen worden benadrukt - die in een grafiekje is weergegeven zodat hij zelf zijn vorderingen kan volgen en zich minder met andere kinderen gaat vergelijken -

Groepsgenoten nodig...	- met wie hij samenwerkend kan leren - die accepteren dat hij “anders” reageert in onverwachte situaties - die hem vragen mee te spelen in de pauze - die zijn clowneske gedrag negeren en niet lachen - die hem niet uitdagen -
Een leerkracht nodig...	- die de overgangen tussen activiteiten structureert - die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie) - die let op zijn taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem bespreekt - die vriendelijk en beslist is - die positieve interne attributies bij succes benadrukt - die situaties creëert waarin zijn sterke kanten naar voren komen - die doelgericht en flexibel kan differentiëren - die hem complimenteert met zijn inzet - die begrijpt waar hij moeite mee heeft - die een neutrale rustige, wat laconieke houding aanneemt - die steun biedt bij het omgaan met zijn vaak heftige emoties (en de strijd negeert die hij soms oproept) - die voorspelbaar is in zijn gedrag, houding en activiteiten aanbod - die hem voorbereidt op de leswisselingen -
Overige, zoals...	- een leeromgeving die... - ondersteuning nodig die.... -

Bijlage 4: Vragenlijst behoefte- en contextanalyse

De CITO begrijpend leestoets is een landelijk genormeerde toets en geeft een beeld over het leesvaardigheidsniveau van leerlingen op een bepaald tijdstip. De volgende vragen gaan over de begrijpend leestoets zoals je deze na de laatste toetsperiode daadwerkelijk in de praktijk gebruikt hebt als ondersteuning voor het invullen van het groepsplan en/of ontwikkelingsperspectief. Kom je woorden tegen met een * dan is er een verdere uitleg over het begrip in de woordenlijst opgenomen. Gegevens zullen anoniem verwerkt worden en na verwerking worden de vragenlijsten vernietigd. Het invullen van de vragenlijst duurt tussen de 15 en 30 minuten. De vragenlijsten mogen handmatig ingevuld worden en geretourneerd in mijn postvak of digitaal via mijn email-adres e.wijnen@sbohetmozaiek-sittard.nl.

Legenda A: In welke mate ben ik het eens, oneens met de stelling?

1. helemaal mee oneens
2. tamelijk mee oneens
3. beetje mee eens/beetje mee oneens
4. tamelijk mee eens
5. helemaal mee eens
6. weet ik niet

Legenda B: In welke mate vind ik dit belangrijk om te weten?

1. Heel onbelangrijk
2. Tamelijk onbelangrijk
3. Beetje belangrijk/beetje onbelangrijk
4. Tamelijk belangrijk
5. Heel belangrijk

vragen	A In welke mate ben ik het eens, oneens met de stelling?	B In welke mate vind ik dit belangrijk om te weten?	Opmerkingen, verdere uitleg
1. De gemaakte begrijpend leestoetsen geven mij voldoende informatie over groepspatronen en individuele patronen in de betreffende (sub)groep			

2. De gemaakte begrijpend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen waar specifieke problemen in de betreffende (sub)groep zitten			
3. De gemaakte begrijpend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen voor een passend onderwijsaanbod voor de komende periode in de betreffende groep			
4. De begrijpend leestoets geeft mij informatie over leesstrategieën* die een leerling inzet.			
5. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op microniveau*.			
6. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op mesoniveau*.			
7. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op macroniveau*.			
8. De begrijpend leestoets geeft mij informatie op welke (sub)categorieën kinderen uitvallen.			

De volgende vragen gaan over de (sub)categorieën. Indien er bij vraag 8 in de kolom A een 1,2 of 6 score is ingevuld hoeft hier de kolom A niet ingevuld te worden. Kolom B die vraagt of je het belangrijk vindt om te weten, wel graag invullen.

vragen	A In welke mate ben ik het eens, oneens met de stelling?	B In welke mate vind ik dit belangrijk om te weten?	Opmerkingen, verdere uitleg
9. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of kinderen letterlijke informatie kunnen vinden door vooruit te lezen in een tekst.			
10. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of kinderen letterlijke informatie kunnen vinden door terug te lezen in een tekst.			
11. De begrijpend leestoets geeft mij informatie over de woordenschat van leerlingen.			
12. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen verwijswaarden kunnen koppelen aan antecedenten*.			
13. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen signaalwoorden herkennen en gebruiken om afleidingen te maken in een tekst.			

14. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen de hoofgedachte uit een alinea kunnen halen			
15. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen figuurlijk taalgebruik begrijpen.			
16. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen interpersoonlijke inferenties* kunnen maken (verbanden leggen door zich in te leven in personen en sociale situaties, gekoppeld aan gevoelens).			
17. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen causale inferenties kunnen maken (oorzaak-gevolg, reden).			
18. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen temporele inferenties (tijdsvolgorde) kunnen maken.			
19. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen logische inferenties (volgt dwingend uit de tekst) kunnen maken.			
20. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of leerlingen het centrale thema herkennen in een tekst			
21. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of kinderen de structuur en opbouw van de tekst snappen.			

22. De begrijpend leestoets geeft mij informatie of kinderen de bedoeling van de schrijver begrijpen.			
---	--	--	--

Mis je nog zaken die betrekking hebben op begrijpend lezen en een relatie kunnen hebben met de CITO begrijpend leestoetsen en het invullen van het groepsplan of OWP? Heb je nog verdere algemene opmerkingen of aanvullingen?

leesstrategie	Strategie, hulpmiddel dat je inzet om een tekst beter te kunnen begrijpen. In onderstaande tabel kun je zien welke leesstrategieën Förrer en van de Mortel (2010) beschrijven. Sturingsstrategieën: Leesdoel bepalen Oriëntatie op de tekst Actualiseren van kennis en woordenschat Actief lezen door toepassen van leesstrategieën Controleren van begrip Toepassen van fix-up strategieën Controle bereiken leesdoel Leesstrategieën: Voorspellen Vragen stellen Visualiseren Verbinden Samenvatten Afleiden Herstelstrategieën: Langzamer lezen Aandachtiger lezen Hardop lezen Een stukje opnieuw lezen Een stukje verder lezen Naar de illustraties kijken Hulp vragen Het plannen, sturen, bewaken en corrigeren van je eigen leesproces, valt onder de metacognitieve strategieën. Zo zal een goede lezer als hij de tekst niet meer begrijpt een stukje opnieuw lezen, langzamer lezen, kijken naar de plaatjes, een woord opzoeken in het woordenboek e.d.
microniveau	Dit is het beschrijvende niveau en heeft betrekking op het verbaal begrip op woord- en zinsniveau. Het gaat het om het letterlijk begrijpen van woorden, woordgroepen en losse zinnen. Er wordt een groot beroep gedaan op lexicale kennis (betekenis van woorden), maar ook het begrijpen van figuurlijk taalgebruik, beeldspraak, voegwoorden en verwijswwoorden binnen 1 zin vallen hieronder. Leerlingen met een zwakke woordkennis, zwak taalbegrip of zwakke leestehniek ondervinden op dit niveau vaak moeilijkheden
mesoniveau	Dit is het structurerende niveau en heeft betrekking op het kunnen combineren van informatie uit verschillende zinnen binnen 1 alinea. Er wordt een beroep gedaan op het begrijpen van verbanden, maken van afleidingen en doorzien van tekstverbanden binnen een paragraaf. Het inzetten van eigen kennis over taal of kennis over de wereld is hierbij vaak noodzakelijk om de goede inferenties te kunnen maken.
macroniveau	Dit is het tekstuele niveau en heeft betrekking op begrip van de tekst in zijn geheel. Hieronder vallen zaken zoals: het vatten van de hoofdgedachte, de globale opbouw, de functie van de tekst, doel van de schrijver e.d.
antecedent	Datgene waar naar verwezen wordt. Voorbeeld: De jongen loopt op de straat. Hij gaat naar huis Verwijswoord = hij en het antecedent= de jongen
inferentie	Afleiding, verband tussen meerdere zinnen of woordgroepen, waarbij er eigen kennis gebruikt wordt.

Bijlage 5A: Spreadsheet stelling A

stelling A	omschrijving	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 1	De gemaakte begripdend leestoetsen geven mij voldoende informatie over groepspatronen en individuele patronen in de betreffende (sub)groep	2	1	2	3	3	1	2	2	2	0,76
vraag 2	De gemaakte begripdend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen waar specifieke problemen in de betreffende (sub)groep zitten	3	3	2	1	2	1	2	2	2	0,82
vraag 3	De gemaakte begripdend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen voor een passend onderwijsaanbod voor de komende periode in de betreffende groep	2	3	2	1	2	1	2	1,86	2	0,69
vraag 4	De begripdend leestoets geeft mij informatie over leesstrategieën* die een leerling inzet.	3	1	1	1	2	1	2	1,57	1	0,79
vraag 5	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op microniveau*.	4	5	3	1	4	1	3	3	3	1,53
vraag 6	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op mesoniveau*.	3	5	2	1	3	1	3	2,57	3	1,40
vraag 7	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op macroniveau*.	2	5	2	1	3	1	3	2,43	2	1,40
vraag 8	De begripdend leestoets geeft mij informatie op welke (sub)categorieën kinderen uitvallen.	3	4	1	1	3	1	3	2,29	3	1,25
stelling A	omschrijving subcategorieën	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N6	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 9	De begripdend leestoets geeft mij informatie of kinderen letterlijke informatie kunnen vinden door vooruit te lezen in een tekst.	3	5			4		2	3,5	3,5	1,29
vraag 10	De begripdend leestoets geeft mij informatie of kinderen letterlijke informatie kunnen vinden door terug te lezen in een tekst	3	5			4		2	3,5	3,5	1,29
vraag 11	De begripdend leestoets geeft mij informatie over de woordenschat van leerlingen.	3	5			3		2	3,25	3	1,26
vraag 12	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen verwijswaarden kunnen koppelen aan antecedenten*.	4	5			3		2	3,50	3,5	1,29
vraag 13	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen signaalwoorden herkennen en gebruiken om afleidingen te maken in een tekst.	2	5			3		1	2,75	2,5	1,71
vraag 14	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen de hoofgedachte uit een alinea kunnen halen	3	4			4		2	3,25	3,5	0,96
vraag 15	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen figuurlijk taalgebruik begrijpen.	3	5			2		2	3,00	2,5	1,41
vraag 16	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen interpersoonlijke inferenties* kunnen maken (verbanden leggen door zich in te leven in personen en sociale situaties, gekoppeld aan gevoelens).	2	4			3		1	2,50	2,5	1,29
vraag 17	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen causale inferenties kunnen maken (oorzaak-gevolg, reden).	3	5			3		3	3,50	3	1,00
vraag 18	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen temporele inferenties (tijdsvolgorde) kunnen maken.	2	4			3		2	2,75	2,5	0,96
vraag 19	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen logische inferenties (volgt dwingend uit de tekst) kunnen maken.	2	5			3		2	3	2,5	1,41
vraag 20	De begripdend leestoets geeft mij informatie of leerlingen het centrale thema herkennen in een tekst	2	4			4		1	2,75	3	1,50
vraag 21	De begripdend leestoets geeft mij informatie of kinderen de structuur en opbouw van de tekst snappen.	2	2			3		2	2,25	2	0,50
vraag 22	De begripdend leestoets geeft mij informatie of kinderen de bedoeling van de schrijver begrijpen.	2	3			3		2	2,5	2,5	0,58

Bijlage 5B: Spreadsheet stelling B

stelling B	omschrijving	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 1	De gemaakte begripend leestoetsen geven mij voldoende informatie over groepspatronen en individuele patronen in de betreffende (sub)groep	4	5	4	3	4	4	4	4	4	0,53
vraag 2	De gemaakte begripend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen waar specifieke problemen in de betreffende (sub)groep zitten	5	5	5	5	4	4	4	4,57	5	0,53
vraag 3	De gemaakte begripend leestoetsen geven mij voldoende aanwijzingen voor een passend onderwijsaanbod voor de komende periode in de betreffende groep	4	5	4	5	4	4	4	4,29	4	0,49
vraag 4	De begripend leestoets geeft mij informatie over leesstrategieën* die een leerling inzet.	4	5	4	5	4	4	4	4,29	4	0,49
vraag 5	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op microniveau*.	4	5	4	4	4	4	4	4,14	4	0,38
vraag 6	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op mesoniveau*.	4	5	5	4	4	4	4	4,29	4	0,49
vraag 7	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen tekstvragen kunnen beantwoorden op macroniveau*.	4	5	5	4	4	4	4	4,29	4	0,49
vraag 8	De begripend leestoets geeft mij informatie op welke (sub)categorieën kinderen uitvallen.	4	5	5	5	4	4	4	4,43	4	0,53
stelling B	omschrijving subcategorieën	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	Gem.	Med.	St. dev.
vraag 9	De begripend leestoets geeft mij informatie of kinderen letterlijke informatie kunnen vinden door vooruit te lezen in een tekst.	4	5	5	4	4	4	4	4,29	4	0,49
vraag 10	De begripend leestoets geeft mij informatie of kinderen letterlijke informatie kunnen vinden door terug te lezen in een tekst	4	5	5	4	5	4	4	4,43	4,5	0,55
vraag 11	De begripend leestoets geeft mij informatie over de woordenschat van leerlingen.	5	5	4	3	5	4	4	4,29	5	0,48
vraag 12	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen verwijswaarden kunnen koppelen aan antecedenten*.	5	5	4	4	4	4	4	4,29	4,5	0,52
vraag 13	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen signaalwoorden herkennen en gebruiken om afleidingen te maken in een tekst.	5	5	4	4	4	4	4	4,29	4,5	0,49
vraag 14	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen de hoofgedachte uit een alinea kunnen halen	5	5	5	4	4	4	4	4,43	4,5	0,53
vraag 15	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen figuurlijk taalgebruik begrijpen.	4	5	4	4	4	4	4	4,14	4	0,38
vraag 16	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen interpersoonlijke inferenties* kunnen maken (verbanden leggen door zich in te leven in personen en sociale situaties, gekoppeld aan gevoelens).	4	5	4	4	4	4	4	4,14	4	0,38
vraag 17	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen causale inferenties kunnen maken (oorzaak-gevolg, reden).	4	5	4	4	4	4	4	4,14	4	0,38
vraag 18	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen temporele inferenties (tijdsvolgorde) kunnen maken.	4	5	4	4	4	4	4	4,14	4	0,38
vraag 19	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen logische inferenties (volgt dwingend uit de tekst) kunnen maken.	4	5	4	4	4	4	4	4,14	4	0,38
vraag 20	De begripend leestoets geeft mij informatie of leerlingen het centrale thema herkennen in een tekst	4	5	3	4	4	4	4	4	4	0,58
vraag 21	De begripend leestoets geeft mij informatie of kinderen de structuur en opbouw van de tekst snappen.	4	5	3	4	4	4	4	4,00	4	0,58
vraag 22	De begripend leestoets geeft mij informatie of kinderen de bedoeling van de schrijver begrijpen.	4	5	4	4	4	4	4	4,14	4	0,38

Bijlage 6: Opmerkingen bij de vragenlijst

Bij de vragenlijsten is er de mogelijkheid om zelf opmerkingen toe te voegen. 4 respondenten hebben hiervan gebruik gemaakt. Deze opmerkingen zijn hier verzameld en per respondent in een andere kleur weergegeven.

1. Bovenstaande vind ik allemaal belangrijk om te weten. Nadruk dan wel maar op enkele onderdelen in groepsplan. Alleen moet je als je dit allemaal wil weten zelf gaan kijken welke vragen in de toets waarbij horen. Het zou fijn zijn om een analyse van de toets te kunnen maken.

2. Dit haal je er m.i. te weinig uit net zoals een hoop andere items die bij diverse vragen staan beschreven. Het zou m.i. handig zijn als er een analysemodel ontwikkeld zou worden zodat je de onderdelen die uitvallen of juist goed gaan er zo uit kunt halen.

3. Denk dat je de belangrijkste zaken benoemd hebt en dat het ondersteunend kan zijn als er een analyseformulier ontwikkeld wordt

Waar je nog verder naar zou kunnen kijken is het zorgvuldig lezen als strategie op zich. Dus of lln. in staat zijn bewust, langzaam, zorgvuldig te lezen en steeds bij te stellen als ze niet meer in staat zijn de tekst te volgen/te begrijpen zelf interventies naar leesbegrip of verwachtingen (wat moet je er zelf bij bedenken? Klopt het met dat wat ik verwacht had?) kunnen maken. Dit door opnieuw te gaan lezen en ieder stukje tot zich door te laten dringen. Kinderen met een vluchtige gehaaste werkhouding lezen "erover" heen. Kinderen met een geringe zelfsturing ook. Deze beginnen niet opnieuw te lezen bijvoorbeeld.

Bij de vragen of ik het belangrijk vind om te weten heb ik een aantal keren een 4 ingevuld. Dit niet omdat ik dit iets minder belangrijk vind om te weten want het is natuurlijk allemaal belangrijke relevante info maar omdat ik ook "bijvul" vanuit kennis opgedaan vanuit de lessen en uitgaande van de persoonskenmerken van het kind. In de lessen en instructies en samen bezig zijn met een tekst zie ik ook (voor een gedeelte) waar belangrijke denkstappen niet worden genomen of waar inzicht ontbreekt.

Op macroniveau is het erg moeilijk te duiden waar precies de denkfout zit omdat hier natuurlijk allerlei denkprocessen een rol spelen ; soms door elkaar heen. Dit is ook vanuit de lessen moeizaam te achterhalen omdat het ook nog eens afhankelijk is van het niveau van de tekst

Voor het maken van mijn groepsplan zou ik het fijn vinden om bovenstaande zaken terug te zien in een analyseschema. Zou kan ik per kind en vervolgens per subgroep zien waar de kinderen op uitvallen.

Echter ben ik van mening dat de Taaltrapeze methode die wij hanteren bovenstaande zaken lang niet allemaal dekt en dat er dus extra materiaal zou moeten worden ingezet om dit te kunnen oefenen met de kinderen. Nieuwsbegrip helpt daar wel al enorm bij!

Bijlage 7: E-mails begrijpend leesexperts

Hieronder volgt eerst de betreffende mail die ik naar 7 experts gestuurd heb. Naar Hilde Hacquebord is een mail gestuurd die een klein beetje afwijkt van de andere mail, omdat in die mail gerefereerd wordt naar Diataal. Deze mail vermeld ik apart bij het antwoord van Hilde Hacquebord. Van de zeven experts hebben er 5 mijn mail beantwoord. De antwoorden die ze gegeven hebben zijn te vinden in deze bijlage. In de antwoorden heb ik met een gele markeerstift de informatie die voor deelvraag 5 van belang is gemarkeerd.

Beste.....

Mijn naam is Esther Wijnen-Roos en ik volg op dit moment de opleiding Master Sen. Mijn praktijkgericht onderzoek richt zich op begrijpend lezen.

Uit onderzoek van de inspectie blijkt dat scholen die systematisch hun toetsgegevens van begrijpend lezen analyseren en gebruiken betere resultaten halen. Als methode-onafhankelijke toets gebruiken wij de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (2011). De toetsen worden op dit moment alleen gebruikt om kwantitatieve gegevens te verzamelen. Vanuit directie is mij de vraag gesteld of ik wil onderzoeken of het mogelijk is, vanuit de gemaakte toetsen LOVS Begrijpend Lezen van groep 5 tot en met 8, een verdere analyse te maken van de vaardigheden van leerlingen. Deze analyse kan sturing geven aan het op maat aanbieden van een onderwijsaanbod in begrijpend lezen. Hierdoor kunnen de toetsen niet alleen gebruikt worden voor het verzamelen van kwantitatieve gegevens, maar leveren ze ook kwalitatieve gegevens op. In het kader van opbrengstgericht werken zijn kwalitatieve gegevens waardevol.

Voor het ontwerp van een analyseformulier is het nodig dat ik in me in de oriëntatiefase breed oriënteer welke facetten in het ontwerp van belang kunnen zijn. De expertise van deskundigen op het gebied van begrijpend lezen kunnen me daarbij goed op weg helpen. Ik zou het waarderen als u de volgende vragen wil beantwoorden:

- 1. Welke vaardigheden en deelvaardigheden van begrijpend lezen van leerlingen kunnen we meten met behulp van de toetsen van LOVS Begrijpend Lezen?*
- 2. Welke kwalitatieve informatie kunnen we halen uit de ingevulde toets van een individuele leerling?*

Een reactie op bovenstaande vragen kan gestuurd worden naar wijnenroos@home.nl

Alvast bedankt voor uw medewerking

*Vriendelijke groet,
Esther Wijnen-Roos*

Antwoord van Paul Filipiak

Beste Esther,

Hier mijn reactie. Probeer de kwestie in het brede perspectief te plaatsen van een teamopvatting over goed leesonderwijs. Gebruik de know how en intuïtie van het team. En bekijk hoe de aard van de CITO-toetsen op het vlak van lezen daar bij past. Ik mail daarvoor het eerste hoofdstuk van een brochure die ik schreef voor Onderwijs Maak Je Samen (www.onderwijsmaakjesamen.nl).

Leg het team de volgende keuzen voor: Meer werk maken van het idee om de CITO-toetsen (2011) serieuzer te nemen, omdat de opvatting over begrijpend lezen zoals die in de CITO-toetsen naar voren komt strookt met de opvatting die in het team leeft. De collega's hebben het idee dat de manier waarop CITO het begrijpend lezen toetst kinderen motiveert voor het begrijpend lezen en dat dit 'Opbrengstgericht toetsen' wat oplevert. En de collega's hebben het idee dat er diagnostische informatie te onttrekken is aan de CITO-toetsen voor begrijpend lezen. Of:

De CITO-toetsen voor begrijpend lezen minder serieus nemen, omdat het eigenlijk van huis uit signalerende en geen diagnostische toetsen zijn die van buitenaf aan scholen worden opgelegd. Met het idee dat het eigenlijk productgerichte toetsen zijn, waaruit je niet zo veel diagnostische informatie over de leesqualiteit van leerlingen kunt halen. En dat ze eigenlijk niet passen bij de manier waarop in het team over begrijpend lezen wordt gedacht. Je zorgt er in dit geval voor dat je zo weinig mogelijk tijd besteed aan betreffende verplichting en er meer tijd over blijft voor procesmatige hulp en diagnostiek voor leerlingen bij het begrijpend lezen.

De keuze hangt samen met je opvatting over de aard van begrijpend lezen en de effecten op de leesmotivatie van de leerlingen. Je moet dus eerst stil staan bij de aard en opzet van het begrijpend lezen in de school.

In de bijlage dus wat informatie. Tussen de regels door zul je merken waar mijn voorkeur naar uit gaat. Maar de toetscultuur in Nederland is thans nog erg sterk en meestal gaat het om productgericht toetsen, waaruit je weinig tot geen diagnostische informatie kunt halen. Het idee van opbrengstgericht lesgeven blijft overigens belangrijk. Maar over de invulling daarvan is discussie nodig.

Mail me gerust als je nog vragen hebt,

Met vriendelijke groet,

Paul Filipiak

Hieronder volgt een stuk van het hoofdstuk dat Paul Filipiak mij heeft doen toekomen en waar ik informatie uitgehaald heb.

Discussie over Cito-leestoetsen

De oude TBL van het CITO stelt leerlingen onder andere vragen ná het lezen. Het gaat om het werken met teksten, met na de tekst de achterafvragen, waar een leesdeskundige als Richard Allington (4) in Amerika negatief over is; vragen waarop je de tekst niet hebt gelezen, waardoor je eigenlijk de tekst opnieuw moet gaan lezen op een heel specifieke wijze (het vinden van antwoorden op onverwachte vragen van een ander). Een leeswijze die we in het dagelijks leven niet vaak toepassen, want voor betekenisvol lezen bedenken we meestal zelf eigen nieuwsgierige vragen en bouwen bij een tekst onze eigen betekenis op en wisselen die met anderen uit. Ook blijkt uit onderzoek dat 80% van ons dagelijks lezen bestaat uit het lezen van korte teksten. We gaven dit al eerder aan (In: 3). Het lezen van testen beschouwen Harvey en Goudvis (3) zelfs als een apart leesgenre. Voor Amerika zijn ze verder bezorgd over de toenemende hoeveelheid tijd en energie die besteed moet worden aan toetsen en toetsvoorbereiding. Er is in dat land een uitgebreide toetsindustrie ontstaan. En er ontstaat het risico dat de testen het leerplan gaan bepalen. We moeten daar ook voor Nederland ook eens goed over doorspreken, waarbij het opbrengstgericht werken belangrijk blijft.

Ook de nieuwe toetsen begrijpend lezen van CITO lijken niet te appelleren op de procesmatige en strategische manier waarop met begrijpend lezen in nieuwe methoden voor begrijpend lezen wordt omgegaan; ze worden niet direct gemeten, maar volgens CITO wel indirect. De nieuwe TBL-toetsen lijken dus niet op een directe wijze met het procesmatige model van lezen te werken, waarbij je om goed te lezen voor, tijdens en na het lezen op bijzondere manier moet nadenken. Hierbij gebruik je leesstrategieën. Daardoor krijg je grip op de tekst en kun je, indien dit je leesdoel is, ook beter onverwachte vragen over de tekst beantwoorden. Zou CITO ook meer procesmatig moeten toetsen en is dat mogelijk op een betrouwbare en praktisch haalbare wijze, aansluitend bij de diversiteit aan leesmethoden in Nederland?

De manier van toetsen bij teksten in de oude (en de nieuwe) TBL zou misschien passen in een zaakvakmethode, waarbij leerlingen een tekst moet lezen met het leesdoel om er van te leren en dat toets je dus met de betreffende bijzondere onverwachte gesloten 'vragen achteraf' (het 'beruchte' tekstverklaren). De productgerichte opvatting over lezen, het achteraf beantwoorden van vragen van anderen, is ook in veel scholen nog dominant.

De vraag is of dit een genuanceerde opvatting is die leidt tot goed begrijpend lezen.

Het zou verder een gelegenheids (verlegenheids) redenering kunnen zijn te beweren, dat leerlingen die met procesmatige methoden begrijpend leren lezen, ook de toetsen van de TBL goed moeten kunnen maken. Daar zijn in onderzoek echter overigens wél aanwijzingen voor (In: 3). Er zou ook onderzocht of verklaard moeten worden of ze voldoende aansluiten bij recente opvattingen over leren lezen en of de opgaven een betrouwbare representatie vormen van zinvol begrijpend lezen en het ook leesmotiverend werkt. We nemen altijd aan dat CITO daar heel goed over nagedacht heeft en dat de toetsen valide en betrouwbaar zouden moeten zijn. Maar wie checkt dat? De COTAN?

Op zijn minst moet onderzocht worden of en welke discrepantie er bestaat tussen de CITO - toetsen voor begrijpend lezen en de manier waarop het begrijpend lezen in recente leesmethoden is uitgewerkt en wordt getoetst. Er wordt namelijk in de onderwijspraktijk vaak een discrepantie geconstateerd tussen de resultaten op methodegebonden en methodeonafhankelijke leestoetsen. Misschien is dit onvermijdelijk.

Dat heeft onder andere te maken met de grote diversiteit aan methoden in Nederland. Is het inderdaad zo, dat als deze methoden worden gevolgd, de leerlingen goed scoren op de toetsen begrijpend lezen van het CITO? Of wordt in de methodegebonden criteriumtoetsen (uiteraard?) iets anders gemeten dan hetgeen de leerlingen volgens CITO moeten laten zien? Is het dan juist niet aan de leesmethoden om vooral denkprocessen te toetsen en aan een methode-onafhankelijke toets productgericht te toetsen?

Het lijkt er op dat ook de nieuwe CITO-toetsen voor begrijpend lezen weer anders toetsen dan de leerlingen gewend zijn (net als in de oude versie) en dat er dan wellicht toch weer geoefend moet worden op toetsvaardigheid. De enige oplossing voor scholen wordt dan om tijd uit te trekken voor toetstraining. Harvey en Goudvis (3) vinden het lezen, zoals opgemerkt, dan ook een apart leesgenre. Moeten we daar blij mee zijn? We willen nog wel eens discussiëren voeren over de vraag of de methodegebonden toetsen niet de processen moeten toetsen en ook een beetje het effect van het doorlopen van die processen en de CITO toetsen alleen de leesdoelen. Maar toetst CITO de leesdoelen die in leesmethoden worden onderwezen?

We zijn ook vooral geïnteresseerd in dat wat u uiteindelijk zult gaan doen met de toetsen en de toetsgegevens van methodeonafhankelijke en methodegebonden toetsen. Veel CITO-toetsen leveren eigenlijk weinig inhoudelijke informatie op om passend onderwijs te bieden, maar daar zijn de toetsen waarschijnlijk ook niet voor bedoeld. Dat moet dan ook niet gesuggereerd worden; het gaat immers alleen om signalering. Omdat productgerichte Cito-leestoetsen nog wel lang in zwang zullen blijven, komen we er niet onderuit om het zogenoemde CITO-lezen als een apart leesgenre met de leerlingen te oefenen.

Antwoord van Kees Vernooy

Dag collega,

Begrijpend lezen is een complexe zaak. Om de Cito toets te kunnen maken, is meer nodig dan het analyseren van de Citotoets Begrijpend lezen. Om deze toets te kunnen maken moet je:

- Vlot en vloeiend teksten kunnen lezen;
- Beschikken over een goede voorkennis/woordenschat
- Vaardig zijn in het aanpakken van teksten (werkhouding).

Dit kun je niet meten met de cito-toets zelf. In de praktijk gaan leerlingen met de huidige methoden voor begrijpend lezen niet begrijpend lezen. Leesstrategieën zijn een middel om teksten beter te begrijpen, maar als je onvoldoende vlot kan lezen en niet beschikt over een goede woordenschat, kan je niet met dit middel werken.

Mijn adviezen:

1. Houd het technisch lezen ook in de bovenbouw op peil. Op veel scholen doet men dit niet, wat terugvallen in de leesvaardigheid tot gevolg heeft met als gevolg: slechter begrijpend lezen. In Nederland vergeet men dat kinderen na groep 6 instructie nodig hebben om langere teksten c.q. teksten met een moeilijkere woordenschat te begrijpen..
2. Besteed veel aandacht aan woordenschat voorkennis. Bijvoorbeeld met Nieuwsbegrip. Waarom? Het belangrijkste van Nieuwsbegrip vind ik dat er alledaagse woordenschat aan de orde komt. Zorg ook dat er een stilleesbeleid is, o.a. met informatieve boeken. In feite zijn technisch lezen en woordenschat de belangrijkste voorspellers voor begrijpend lezen.
3. Besteed vanaf het begin groep 6 met je team expliciete aandacht aan het omgaan met langere teksten die dikwijls ook moeilijkere woordenschat bevatten. Denk aan de kennisgebieden. Maak van de lessen in de kennisgebieden begrijpend leeslessen.
4. Laat leerlingen ook in duo's aan teksten werken. Dan gaan ze dieper op de tekst in.
5. Tot slot: laat leerkrachten steeds modelen hoe ze zelf teksten aanpakken. Daar steken leerlingen veel van op.

Ik sluit voor je bij:

1. Een recente pp over Opbrengstgericht begrijpend lezen
2. Een recente pp over woordenschat

Ik hoor wel of jullie hiermee iets kunnen. Houd me van jullie resultaten op de hoogte.

Met vriendelijke groet,

Kees

Antwoord Karin van de Mortel

Dag mevrouw

U stelt een aantal vragen waarvan de beantwoording inhoudelijk te veel vraagt.

Uw opdracht is zeer relevant en inderdaad is er meer onder de zon dan de Cito BL.

Ik heb een boek over dit onderwerp geschreven; begin februari komt het uit: Grip op Leesbegrip. Ik wil u geen boek aanpraten, maar het onderwerp is zo omvangrijk om dit 'even' via de mail te doen; er bereiken mij te veel van dergelijke omvangrijke vragen.

U kunt kosteloos mijn e-book over dit onderwerp downloaden en doet u dat ook met de notitie over Vloeiend Lezen. Dit laatste heeft ook alles met uw onderwerp te maken.

De bestanden kunt u vinden op de website van CPS.

Ik wens u veel succes. Vriendelijke groet.

Hieronder volgen een aantal pagina's uit het e-boek van Karin van de Mortel. Met een gele markeerstift heb ik de passages gemarkeerd die van belang zijn voor de beantwoording van deelvraag 5.



Karin van de Mortel,
taal- en leesexpert
bij CPS

© CPS Onderwijsontwikkeling
en advies, oktober 2012
Alle rechten voorbehouden.



Grip krijgen op de ontwikkeling van leesbegrip

Een leerkracht die zijn leerlingen optimaal wil ondersteunen in de ontwikkeling van lezen heeft het knap lastig.
Cito-toetsen geven weliswaar een helder beeld van de denkvaardigheid van leerlingen, maar bieden geen diagnostische ondersteuning.
Hoe krijgt u zicht op de leesontwikkeling van leerlingen zodat u tijdig bij kunt sturen? Ofwel: hoe krijgt u grip op lezen met begrip?

Ik vertel u graag meer over instructietechnieken die leerkrachten informatie geven over de ontwikkeling van het leesbegrip van hun leerlingen. De leerkracht kan daarmee de instructie veel beter afstemmen op de leerlingen. Bovendien krijgen leerlingen zelf zicht op wat er goed gaat en waar nog meer oefening nodig is. En dat motiveert!

Ten behoeve van de leesbaarheid heb ik voor de termen 'hij' en 'zijn' gekozen. Maar natuurlijk kan hier ook 'zij' en 'haar' worden gelezen.

E-BOOK

GRIP KRIJGEN OP DE ONTWIKKELING VAN LEESBEGRIP



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies



De streefdoelen
zijn aangegeven,
maar de
bewegwijzering is
onvolledig.

Lezen, denken, begrijpen!

Lezen en begrijpen wat je leest zijn belangrijke vaardigheden. Leerkrachten hebben behoefte aan inzicht in de ontwikkeling van het leesbegrip van hun leerlingen zodat ze de instructie en begeleiding af kunnen stemmen op de onderwijsbehoefte.

Meestal gebruiken scholen de Cito-toetsen Begrijpend lezen om het niveau vast te stellen. Het onderwijsveld klaagt hierover: de Cito-toetsen sluiten niet aan op de methode, de leerlingen struikelen over de opgavevormen en diagnostische analyses zijn nauwelijks te maken.

Nu zijn de Cito-toetsen Begrijpend Lezen niet diagnostisch bedoeld. Ze meten geen leesstrategieën en ze zijn niet ontwikkeld om aan te sluiten op welke methode dan ook. De toetsen meten de denkvaardigheid van leerlingen ten opzichte van landelijke gemiddelden. Het is goed om hier regelmatig een beeld van te krijgen, want schoolteams streven ernaar dat leerlingen de referentieniveaus halen. Het punt is alleen dat de streefdoelen van de referentieniveaus wel zijn aangegeven, maar dat de bewegwijzering onvolledig is.

Hoe krijgt u dan wel zicht op de leesontwikkeling van leerlingen?

E-BOOK

GRIP KRIJGEN OP DE ONTWIKKELING VAN LEESBEGRIP



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies



Summatieve toetsen
stellen vast
in hoeverre
een doel is bereikt.
Ze bieden geen
'bewegwijzering'.

Waarom de bestaande toetsen te weinig informatie opleveren

Dat is te verklaren door het verschil uit te leggen tussen summatieve en formatieve evaluatie.

Een summatieve evaluatie stelt vast in hoeverre een doel is bereikt.

Een summatieve evaluatie vindt vaak plaats aan het einde van een periode, bijvoorbeeld aan het einde van een blok leerstof. Het zijn toetsen die meten wat leerlingen hebben geleerd en wat ze kunnen toepassen, vaak uitgedrukt in een cijfer. De leerling, de leerkracht, het schoolteam, de ouders en andere betrokkenen weten hoe er is gescoord. Bij een genormeerde toets wordt bovendien duidelijk hoe de leerlingen presteren ten opzichte van de normgroep.

Summatieve toetsen zijn nodig, maar het beeld dat ze opleveren is niet volledig genoeg om de instructiepraktijk te ondersteunen.

E-BOOK

GRIP KRIJGEN OP DE ONTWIKKELING VAN LEESBEGRIP



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies



Formatieve evaluatie
levert informatie op
om bij te kunnen
sturen.

Bij een formatieve evaluatie wordt informatie verzameld om te bepalen welke vervolgactie nodig is om leerlingen het doel te laten bereiken.

Formatieve evaluatie is van groot belang: het biedt leerkrachten informatie om de instructie, begeleiding en leerstof af te kunnen stemmen op de leerlingen. Formatieve evaluatie stelt leerkrachten in staat om snel te handelen, bijvoorbeeld om in geval van stagnaties verdere problemen te kunnen voorkomen.

E-BOOK

GRIP KRIJGEN OP DE ONTWIKKELING VAN LEESBEGRIP

Antwoord van Christel van Vreckem

Dag mevrouw

Het is een aantal jaren geleden dat ik nog met de LOVS-toetsen werkte. Het is zeker mogelijk om de LOVS-toetsen kwalitatief te analyseren. Ik meen me te herinneren dat bepaalde vragen aan de categorieën verbaal begrip, causale inferenties, logische inferenties, anaforische inferenties en interpreteren op macroniveau konden gekoppeld worden. Daarnaast wordt er, dacht ik, ook gepeild naar woordenschatkennis, evenals naar feiten die onthouden moeten worden. Om een volledig en correct antwoord te kunnen geven, is het noodzakelijk om alle vragen uit elke tekst goed te analyseren en na te denken wat precies gemeten wordt met die bepaalde vraag.

Bij de VTBL hebben we de classificatie van onze vragen meegenomen in onze normering, waardoor we kunnen werken met grensscores (scores < pc. 10). Dit geeft een iets meer betrouwbaar houvast voor het trekken van conclusies over welke denkcategorieën al dan niet beheerst zijn, met het oog op individualisatie.

Ik wens u alvast veel succes met uw onderzoek!

Vriendelijke groet

Christel Van Vreckem

Mail gestuurd naar Hilde Hacquebord

Beste mevrouw Hacquebord,

Mijn naam is Esther Wijnen-Roos en ik volg op dit moment de opleiding Master Sen. Mijn praktijkgericht onderzoek richt zich op begrijpend lezen.

Uit onderzoek van de inspectie blijkt dat scholen die systematisch hun toetsgegevens van begrijpend lezen analyseren en gebruiken betere resultaten halen. Als methode-onafhankelijke toets gebruiken wij de toetsen LOVS Begrijpend Lezen van Cito (2011). De toetsen worden op dit moment alleen gebruikt om kwantitatieve gegevens te verzamelen. Vanuit directie is mij de vraag gesteld of ik wil onderzoeken of het mogelijk is, vanuit de gemaakte toetsen LOVS Begrijpend Lezen van groep 5 tot en met 8, een verdere analyse te maken van de vaardigheden van leerlingen. Deze analyse kan sturing geven aan het op maat aanbieden van een onderwijsaanbod in begrijpend lezen. Hierdoor kunnen de toetsen niet alleen gebruikt worden voor het verzamelen van kwantitatieve gegevens, maar leveren ze ook kwalitatieve gegevens op. In het kader van opbrengstgericht werken zijn kwalitatieve gegevens waardevol.

Voor het ontwerp van een analyseformulier is het nodig dat ik in me in de oriëntatiefase breed oriënteer welke facetten in het ontwerp van belang kunnen zijn. De expertise van deskundigen op het gebied van begrijpend lezen kunnen me daarbij goed op weg helpen. U heeft een nieuw leerlingvolgsysteem voor groep 6, 7 en 8 ontworpen waarmee begrijpend lezen en de taalontwikkeling van kinderen gemeten kan worden, te weten Diataal. Met behulp van Diataal kunnen lezers ingedeeld worden in lezersprofielen en wordt het duidelijk met welk onderdeel van het leesproces leerlingen moeite hebben. Ik zou het waarderen als u de volgende vragen wil beantwoorden:

1. Welke vaardigheden en deelvaardigheden van begrijpend lezen van leerlingen kunnen we meten met behulp van de toetsen van LOVS Begrijpend Lezen?
2. Welke kwalitatieve informatie kunnen we halen uit de ingevulde toets van een individuele leerling?

Een reactie op bovenstaande vragen kan gestuurd worden naar wijnenroos@home.nl

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Vriendelijke groet,
Esther Wijnen-Roos
Antwoord van Hilde Haquebord

Antwoord van Hilde Hacquebord

Beste Esther,

Ik vind het erg interessant waar je mee bezig bent, en ik denk inderdaad dat Diataal geschikt(er) is voor opbrengstgericht werken, precies om de redenen die jezelf aangeeft.

Ik hoop dat je er begrip voor hebt dat ik geen antwoord kan geven op de manier waarop je dezelfde inhoudelijke informatie uit de Cito LOVS kunt halen (als dat al mogelijk zou zijn....), ik ken deze toetsen daarvoor niet goed genoeg. Ik zou zeggen..... waarom stappen jullie niet over op Diataal? Dan heb je alles wat je nodig hebt, en een volwaardig alternatief voor Cito-LOVS.

Als je wilt sturen we je wat meer achtergrondinformatie!

Je kunt ook eens bellen met Femke van der Honing (cc), zij doet op dit moment ontwikkelingsonderzoek voor Diataal in het basisonderwijs, en wellicht is het nog een optie dat je daarin participeert, en de toetsen van Diataal gratis uit kunt proberen?!

hartelijke groet,
Hilde Hacquebord

Bijlage 8: Codering documentanalyse

Hieronder volgen de fragmenten die ik gebruikt hebt voor het aanvullen van de (taal)vaardigheden bij de vragen op tekstniveau. Onder deze fragmenten volgt de tabel die ik gemaakt heb naar aanleiding van deze fragmenten

Fragment 1:

☐ Begrijpend lezen: cognitie en taal

Begrijpend lezen is een complex, multifactorieel proces (Van Vreckem, De Paepe & Desoete, 2001). Het steunt op een aantal vaardigheden, waaronder decodeervaardigheid, taalbegrip en een voldoende grote woordenschat, syntactische vaardigheden, achtergrondkennis van het onderwerp van de tekst en algemeen cognitieve vaardigheden, zoals informatieve elementen met elkaar in verband kunnen brengen (Boonman et al., 1995; Dymock, 1999). Begrijpend lezen bestaat uit meer dan alleen maar algemeen cognitieve verwerkingsprocessen. Ook de taal speelt een belangrijke rol.

Een tekst met begrip lezen, impliceert dat je uiteindelijk tot een cognitieve representatie van de tekst komt (Vonk & Noordman, 1991). Een dergelijke mentale representatie ontstaat door cognitieve verwerkingsprocessen op verschillende niveaus. De lezer bouwt een mentale representatie op van de oppervlaktestructuur (text surface) van de tekst, waardoor een letterlijke reproductie mogelijk wordt. Daarnaast kan een propositionele representatie van de inhoud van de tekst ontstaan, die parafraseren van de tekst toelaat. Ten slotte bouwt de lezer een mentaal model van het onderwerp of de beschreven situatie op, waarbij het infereren van informatie optreedt (Schnotz, 1996). Infereren staat voor het afleiden van informatie, conclusies trekken tegen de achtergrond van de informatie in de tekst en de kennis van de lezer. Door het infereren bevat de cognitieve representatie die een lezer uiteindelijk van een gelezen tekst heeft, meer dan wat er in de tekst staat. Door inferentie ontstaat een meer samenhangende en/of vollediger representatie van de tekst (Vonk & Noordman, 1991; Reitsma & Walraven, 1991). We komen hier verder nog op terug.

Fragment 2:

Talrijke auteurs vestigen ook de aandacht op de linguïstische aspecten van het leesproces. Om een zin met begrip te kunnen lezen, maakt een lezer gebruik van syntactische en semantische aanwijzingen. Vooral bij het opbouwen van microproposities doet de lezer een beroep op zijn woordenschat en kennis van de zinsbouw (Bouwers & van Goor, 2001). Vanuit linguïstisch standpunt is de meest elementaire bouwsteen van begrijpend lezen niet de zin, maar het woord (het woord in tekstverband). Bouwers en van Goor (2001) onderscheiden bij het lezen van een woord dan ook drie stappen: (1) het herkennen of het decoderen, (2) het relateren aan de beschikbare woordenschat of het toekennen van betekenis, en (3) het integreren van het woord in wat tot dan werd gelezen. Kent de lezer het woord niet, dan probeert hij de betekenis af te leiden uit de context. Als dat lukt, heeft de lezer een nieuw woord of een nieuwe betekenis geleerd. Ook dat is infereren. Vonk (1991) haalt het volgende voorbeeld aan: In een tekst over de gemeenteraadsverkiezingen begrijpt een lezer dat 'stemmen' niets te maken heeft met het op de juiste toon brengen van een muziekinstrument. Als de lezer het woord 'stemmen' in de gegeven leessituatie niet meteen begrijpt, kan de context helpen om de juiste betekenis af te leiden.

Fragment 3:

Voor het begrijpend lezen op zins- en tekstniveau zijn verwijswwoorden en signaalwoorden essentieel. Ze helpen om een tekst beter te doorgronden en de samenhang beter te zien (opbouw van proposities). Signaalwoorden kunnen wijzen op een volgorde in de tijd (vroeger, eerst, daarna, enz.), een opsomming (ten eerste, ook, daarnaast, enz.), een vergelijking of een tegenstelling (maar, daarentegen, in tegenstelling tot, enz.), een voorbeeld (bijvoorbeeld, zo, zoals, enz.), een samenvatting (kortom, dus, daarom, enz.). Verwijswwoorden of anafora verwijzen naar elementen die op een andere plaats in de tekst zijn genoemd (antecedenten) (Poignie & Vandromme, 1999).

Fragment 4:

Toegepast op begrijpend lezen kan er iets fout gaan omdat de lezer de tekst onvoldoende nauwkeurig heeft gelezen (opnamefase), omdat de lezer zijn voorkennis onvoldoende heeft gebruikt (geheugen in de verwerkingsfase), geen relaties heeft gelegd tussen elementen (relateren in de verwerkingsfase), niet tot echt logisch denken is gekomen (logische bewijsvoering) of de tekst niet heeft overstegen (hypothetisch denken, bijvoorbeeld 'Hoe zou het verhaal verder gaan?'). Het kan echter ook gaan om egocentrische of impulsieve antwoorden (weergavefase), waardoor kinderen vraagjes niet doordacht beantwoorden. Uit de cognitieve kaart kunnen we gebruikmaken van de parameter complexiteitsniveau om een onderscheid te maken tussen begrijpend lezen op microniveau (zinsniveau), mesoniveau (paragraafniveau) en macroniveau (tekstniveau).

Fragment 5:

Drops indeling (in De Wandel, 1994) komt sterk overeen met die van Wesdorp (zie Figuur 6). Een eerste deelvaardigheid is het begrijpen van de betekenis van woorden en woordgroepen in de gegeven context. Vervolgens heeft hij het over het trekken van conclusies uit de combinatie van impliciete en expliciete tekstgegevens. Verder komt het herkennen van het expliciet geformuleerde of het impliciet aanwezige centrale thema in een zin, alinea of hoofdstuk aan bod, en bij gebrek daaraan het herkennen van een ander centraal ordeningsprincipe (bijvoorbeeld chronologie). Een vierde deelvaardigheid is dan weer het leggen van de juiste relaties tussen ondersteunende details en het centrale thema. Verder noemt Drop het herkennen en beoordelen van de bedoeling en het opzet van de schrijver, het trekken van conclusies op grond van tekstgegevens in combinatie met gegevens buiten de tekst en het toepassen van tekstgegevens op situaties buiten de tekst.

Fragment 6:

Met verbaal begrip verwijst Hoeks naar de kennis in verband met concepten die met een woord worden aangeduid. Het gaat niet om woordenschat zoals in traditionele woordenschattests wordt getoetst, niet om kennis van woorden met een vaste, onveranderlijke betekenis. Van dergelijke woorden bestaat er slechts een beperkt aantal (bijvoorbeeld

Fragment 7:

- Woordbetekenissen worden opgebouwd door confrontatie met het woord in steeds wisselende context en in relatie met andere woordbetekenissen.
- Ondanks wisselende contexten, leert de lezer een betekeniskern vasthouden die zich op de duur gaat aftekenen. Dit vraagt nauwkeurigheid.
- De lezer leert flexibel omgaan met variatie en nuanceringen in woordbetekenissen. Een woord laat interpretatie toe.

Een lezer moet woorden bij het lezen dan ook de juiste betekenis geven, rekening houdend met de ongeveer vaste betekeniskern en met de context.

Fragment 8:

Een lezer maakt inferenties naar aanleiding van wat hij leest: hij maakt gevolgtrekkingen, vult hiaten in de tekst aan, maakt impliciete informatie expliciet, enz. Hij leidt informatie af uitgaande van de informatie die al in de tekst is gegeven en tegen de achtergrond van de voorkennis die hij heeft (Vonk & Noordman, 1991). Er worden twee types inferenties onderscheiden.

Tot de eerste categorie behoren de zogenaamde elaboratieve inferenties. De Wandel (1994) definieert ze als inferenties waar elementen afkomstig uit de voorkennis van de lezer, worden toegevoegd aan de informatie in de tekst. Elaboratieve inferenties hebben tot doel besluiten te trekken uit het gelezene en informatie van het gelezene toe te passen in andere dan de leessituatie.

Er zijn vier soorten elaboratieve inferenties: instrumentele, causale, categorale en logische inferenties. Instrumentele inferenties zijn verwijzingen van de handeling naar het instrument waarmee de handeling wordt uitgevoerd. De lezer moet impliciet vermelde middel-doelrelaties zoeken. Bij causale inferenties gaat het om het duiden of zoeken van impliciet vermelde oorzaak-gevolgrelaties. Categorale inferenties zijn aan de orde als de lezer een begrip in een bepaald ordeningskader plaatst. Hij deelt begrippen in klassen in. Logische inferenties ten slotte hebben te maken met het logisch redeneren (Boonman et al., in De Wandel, 1994).

Fragment 9:

De overbruggingsinferenties vormen een tweede categorie. Het zijn inferenties waarbij een koppeling wordt gemaakt met informatie uit vorige zinnen. Deze inferenties zijn bedoeld om een minimale coherentie tussen de tekstuele informatie te creëren (Boonman et al., 1995). Ze hebben een brugfunctie tussen tekstelementen die niet expliciet aan elkaar gekoppeld zijn. De lezer moet de relatie zelf vinden (De Wandel, 1994).

Bij de overbruggingsinferenties onderscheiden we twee soorten: *given new* inferenties en anaforische. Bij *given new* inferenties is het uitgangspunt dat elke andere zin een nieuwe gedachte inhoudt. In de tweede zin wordt een nieuw element toegevoegd aan de eerder vermelde gedachte. Anaforische inferenties verwijzen naar een element dat al werd vernoemd (antecedent) (De Wandel, 1994). In het programma *Verwijswoorden* van Aarnoutse, Roelofs

en Driessen (1989) komen de volgende types anaforische inferenties voor: persoonlijke voornaamwoorden, aanwijzende voornaamwoorden, bijwoordelijke voornaamwoorden van plaats, synoniemen en abstracties, rekenkundige anafora, gesubstantiveerde bijvoeglijke naamwoorden en inclusieve anafora (Roelofs, Aarnoutse, & Voeten, 1991).

Bij begrijpend lezen is het ten slotte van belang de tekststructuur nauwgezet te bekijken. Zoals eerder gesteld, onderscheiden we tekstbegrip op micro- en macroniveau. Bouwers en van Goor (1993) voegen daar het mesoniveau aan toe. Het begrijpen van een tekst in zijn geheel verwijst naar tekstbegrip op macroniveau, het begrijpen van een alinea naar tekstbegrip op mesoniveau en het begrijpen van woorden en zinnen naar tekstbegrip op microniveau.

Fragment 10:

Bij verbaal begrip - het eerste denkniveau - gaat het om het taalbegrip in relatie tot begrijpend lezen. Het niveau van de woordenschatkennis in de traditionele betekenis van het woord wordt overstegen. Een lezer kan de betekenis van een woord, een zin of een uitdrukking uit de tekst duiden via woordanalyse, het geven van een synoniem of tegenstelling, het geven van een omschrijving of via het maken of aanduiden van een passende tekening. Een verdere onderverdeling op microniveau leidt tot drie subcategorieën: woorden, zinnen en beeldspraak. Een eerste subcategorie vormen de complexe woorden. Hieronder vallen onder andere het begrijpen van betekenism nuances (bijvoorbeeld de trappen van vergelijking, woorden met een verwante betekenis zoals 'stoel, zetel en ligstoel', woorden met gradatieverschil in betekenis zoals 'zwaar en loodzwaar'), het begrijpen van woordbetekenissen op het morfologische niveau (bijvoorbeeld voor- en achtervoegsels, zoals in 'onrust' en 'berust') en het begrijpen van woordbetekenissen op het syntactische niveau (bijvoorbeeld homoniemen zoals 'bord, bank' of homofonen zoals 'kan'). Een tweede subcategorie bestaat uit relaties op zinsniveau. Voorbeelden hiervan zijn het begrijpen van voegwoorden in samengestelde zinnen (bijvoorbeeld 'Hij koopt een wagen en/of een bromfiets. Hij koopt geen wagen noch/maar een bromfiets.') en het koppelen van antecedenten aan verwijswaarden (anafora) in één zin (bijvoorbeeld 'De jongen die daar loopt, heet Jan.'). Een derde subcategorie betreft het begrijpen van beeldspraak en figuurlijke taal, zoals in uitdrukkingen, vergelijkingen en metaforen (bijvoorbeeld 'Hij zag groen van angst.').

Fragment 11:

Het tweede denkniveau omvat interpretatie. We definiëren interpretatie als het leggen van relaties in een tekst. Er zijn twee niveaus te onderscheiden: (a) het mesoniveau, waarbij relaties worden gelegd tussen impliciete tekstgebonden gegevens in een paragraaf, en (b) het macroniveau, waarbij het gaat om analyse en synthese op het niveau van de tekst.

Operationalisering van het mesoniveau leidt tot twee categorieën: elaboratieve inferenties en overbruggingsinferenties. De elaboratieve inferenties worden onderverdeeld in vier soorten: instrumentele inferenties (bijvoorbeeld 'Mama poetst de vloer. Wat heeft mama hiervoor nodig?'), causale inferenties (bijvoorbeeld 'De ziekenwagen rijdt zeer snel door de straten. Waarom?'), categorale inferenties (bijvoorbeeld 'Die boer kweekt varkens. Welke dieren zou hij nog kunnen hebben?'), en logische inferenties (bijvoorbeeld 'De kinderen maken een sneeuwman. Welk jaargetijde is het nu?'). Verder zijn er twee soorten

Fragment 12:

zijn er?'. Voorbeelden van anaforen zijn persoonlijke voornaamwoorden (bijvoorbeeld 'Jan is ziek. Hij gaat vandaag niet naar school. '), aanwijzende voornaamwoorden (bijvoorbeeld: 'Jan is ziek. Die jongen kan vandaag niet naar school. '), bijwoordelijke voornaamwoorden van plaats (bijvoorbeeld 'Mama kocht een nieuwe kast. Daarop zet ze haar mooiste vaas. '), bezittelijke voornaamwoorden (bijvoorbeeld 'Jan is ontgoocheld. Zijn schoolresultaten zijn niet goed. '), synoniemen en abstracties (bijvoorbeeld 'Die boer kweekt varkens. De verkoop van de zwijnen/dieren brengt hem jaarlijks een aardig centje op'), rekenkundige anafora (bijvoorbeeld 'De toeschouwers waren over het algemeen tevreden over de show. De meeste hadden zich goed vermaakt. '), gesubstantiveerde bijvoeglijke naamwoorden (bijvoorbeeld 'Die rozen zijn prachtig. De rode vind ik de mooiste. ') en inclusieve anafora (bijvoorbeeld: 'Dit idee ...').

Operationalisering van interpretatie op het macroniveau leidt tot analyse en synthese. Het gaat om het leggen van verbanden in de tekst. De relaties moeten dus in een groter gebied, de tekst als systeem, worden gelegd. Enkele voorbeelden: het karakter van een personage beschrijven, een titel geven aan een tekst, de volgorde bepalen van enkele citaten uit de tekst, de hoofdgedachte zoeken, een impliciet vermeld thema vinden, de titel van de tekst verklaren, enz.

Tabel met vaardigheden en factoren die meespelen bij lezen met begrip.

De geel gemarkeerde begrippen zijn tekstafhankelijk en kunnen leiden tot productinformatie over het leesbegrip van kinderen.

Algemene vaardigheden begrijpend lezen	• decodeervaardigheden • woordenschat • taalbegrip • syntactische kennis • semantische kennis • algemene cognitieve kennis • achtergrondkennis • motivatie	Fouten kunnen ontstaan door: ➤ onnauwkeurig lezen ➤ onvoldoende activeren voorkennis ➤ geen verbanden leggen ➤ niet logisch denken ➤ impulsief, sturen eigen leesgedrag niet
Specifieke tekstafhankelijke vaardigheden bij begrijpend lezen	• begrijpen betekenis van woorden en woordgroepen in de context: verbaal begrip • trekken van conclusie uit impliciete en expliciete tekstgegevens: infereren • herkennen centrale thema • leggen van de juiste relaties tussen ondersteunende details en centrale thema • bedoeling van de schrijver herkennen	
Vormen van representaties van een tekst	• oppervlaktestructuur (surface code): letterlijke reproductie van de tekst • representatie van de inhoud van de tekst (textbase) • infereren van informatie (situation model); toevoegen eigen kennis	• zinsniveau, microniveau • paragraafniveau, mesoniveau • tekstniveau, macroniveau
Linguïstische aspecten	• syntactische en semantische aanwijzingen zijn nodig bij het opbouwen van microproposities • woordenschat en kennis van zinsbouw • herkennen en decoderen • relateren aan beschikbare woordenschat • integreren van het woord in datgene wat tot nu toe gelezen werd • afleiden betekenis uit de context	

Essentiële soorten woorden	• verwijswwoorden • signaalwoorden	Signaalwoorden: ➤ volgorde in tijd ➤ opsomming ➤ vergelijking ➤ tegenstelling ➤ voorbeeld ➤ samenvatting verwijswwoorden: Anafora die verwijst naar elementen genoemd op ander plek in de tekst: ➤
Afleidingen, verbanden	• elaboratieve inferenties: afleidingen maken uitgaande van informatie in de tekst en tegen de achtergrond van eigen kennis • overbruggingsinferenties Koppelen van informatie van zinnen om een coherentie tussen de tekstuele informatie te creëren.	Soorten elaboratieve inferenties: ➤ instrumentele ➤ causale ➤ categorale ➤ logische soorten overbruggingsinferenties: ➤ given new ➤ anaforische
Verbaal begrip	• kennis in verband met concepten die met een woord worden aangeduid • geven van de juiste betekenis aan een woord rekening houdend met de context • taalbegrip in relatie tot begrijpend lezen	Niveaus van verbaal begrip: ➤ microniveau: woorden en zinnen ➤ mesoniveau: relaties op zinsniveau; voegwoorden, verwijswwoorden ➤ begrijpen beeldspraak en figuurlijk taalgebruik
Verbaal begrip op microniveau	Kennis van woorden en begrippen • gebruik maken van woordanalyse • gebruik maken of geven van een synoniem • gebruik maken of geven van een tegenstelling • geven van een passende omschrijving • aanduiden van een passende tekening bij een woord • begrijpen van betekenisnuances bij trappen van vergelijking	Relaties binnen één zin • afleiden van woorden en begrippen uit de context van één zin • begrijpen van voegwoorden in samengestelde zinnen • koppelen van verwijswwoorden aan antecedenten in één zin • herkennen en gebruiken van signaalwoorden in samengestelde zinnen

Verbaal begrip op microniveau	• begrijpen van betekenisnuances bij woorden met een verwante betekenis • begrijpen van woorden met een gradatieverschil in betekenis • begrijpen woordbetekenissen op het morfologisch niveau (vervoegingen, voor- en achtervoegsels) • begrijpen woordbetekenissen op het syntactisch niveau (zinsniveau, homoniemen en homofonen) Kennis van woordgroepen • kennis van zinsdelen, woordgroepen • kennis van grammaticale volgorde • kennis van vaste verbindingen van woorden die bij elkaar horen (werkwoord met voorzetsels, vaste uitdrukkingen)	
Verbaal begrip mesoniveau	• herkennen signaalwoorden tussen meerdere zinnen • herkennen anaforen, verwijswaarden in meerdere zinnen (persoonlijke voornaamwoorden, aanwijzende voornaamwoorden, bijwoordelijke voornaamwoorden van plaats e.d.)	

Bijlage 9: controlecheck

Vraag	Persoon 1	Persoon 2	Persoon 3
M5 Start vraag 9	- Tekst- en kennisgebaseerd - Door een stuk terug te lezen kom je achter een gedeelte van het antwoord, maar je moet ook eigen kennis toevoegen door het leggen van de juiste koppeling: reden. - Vragen over gebeurtenis verhaal - mesoniveau	- Tekst- en kennisgebaseerd - Sturen eigen leesgedrag (metacognitie) door teruglezen en dan verbanden te leggen naar een reden. - Mesoniveau	- Tekst- en kennisgebaseerd - Koppeling woorden “niet in orde”- “storingsdienst”. Deze mogen verondersteld bekend te zijn in groep 5. ‘Waarom’ vraagt naar een reden. Ook het signaalwoord ‘omdat’ in de antwoorden geeft deze reden aan - mesoniveau
Conclusie, M5 Start, vraag 9: Deze vraag is een tekst -en kennisgebaseerde vraag op mesoniveau die een beroep doet op: teruglezen, koppeling van woordbegrippen en daarna het leggen van het verband tussen zinnen door een reden. Daarom vermelden als causale inferentie			
M5 Start vraag 23	- Tekstgebaseerd - Specifiek expliciet inhoudselement: naam van degene die het feestje geeft achterhalen. Dit staat duidelijk in de tekst. - Mesoniveau	- Tekstgebaseerd - Herleiden van een naam die duidelijk genoemd staat in de tekst door het maken van een koppeling tussen : “hij naar een verjaardag gaat” en “Nadia heeft de hele klas uitgenodigd”. - Mesoniveau	- Duidelijk tekstgebaseerd - Inhoudselement; herleiden van de naam van degene die de uitnodiging voor het feestje heeft gegeven. Staat expliciet in de tekst. “Nadia heeft de hele klas uitgenodigd”. - Mesoniveau
Conclusie M5 Start, vraag 23: Deze vraag is duidelijk een tekstgebaseerde vraag, die vraagt naar een specifiek inhoudselement: de naam van een persoon. Dit dan ook zo vermelden in het analyseformulier in plaats van “letterlijk teruglezen”. Specifiek inhoudselement: naam.			

M5 V1 vraag 10	• Tekstgebaseerd • Letterlijk lezen • mesoniveau: relatie tussen 2 zinnen die verbonden worden door het woord “toen” . Het woord “trouwden” staat letterlijk in de tekst. Kinderen moeten de koppeling leggen tussen “iets vieren” en “40 jaar geleden” en “Toen trouwden ze”. • Herleiden expliciete inhoudselement: gebeurtenis en tijd herleiden.	• Tekstgebaseerd • In regel 2 wordt gepraat over iets te vieren en pas in regel 40 komt de uitleg wat er te vieren is. Je moet de hele tekst dus gelezen hebben om het antwoord te geven. • Volgens mij is dit dus macroniveau. • Herleiden van een gebeurtenis.	• Tekstgebaseerd • De moeilijkheid zit hem in het feit dat er in regel 2 iets geschreven is, wat pas in regel 39 en 40 uitgelegd wordt. Het staat er wel letterlijk in. Het middenstuk gaat heel gedetailleerd in op de wijze waarop ze iets gevierd hebben. Er is dan nog echter steeds niet duidelijk wat er gevierd wordt • In tekst staat niets van jarig zijn of 30 jaar getrouwd zijn. Het element van 40 jaar geleden trouwen is het enige inhoudselement wat wel terug te vinden is. • Mesoniveau
Conclusie, M5 V1, vraag 10 : Deze vraag is een vraag op mesoniveau die vraagt naar een specifiek inhoudselement van een gebeurtenis. Deze koppeling kan gemaakt worden door 3 zinnen die verspreid staan in de tekst met elkaar te verbinden. “iets te vieren”- “hoe het 40 jaar geleden was”- “Toen trouwden opa en oma”. De details gegeven in de andere drie antwoorden zijn niet terug te vinden in de tekst. Zetten onder: mesoniveau; specifiek inhoudselement			
M5 V2 vraag 4	• Tekstgebaseerd • Mesoniveau; kinderen kunnen de regels voor en na regel 4 gebruiken om het woord “altijd” te plaatsen. • Tevens een koppeling tussen: “niet voor de eerste keer” en “altijd”.	• Tekstgebaseerd • microniveau, want uit het woord “altijd” uit regel 4 kun je afleiden dat iets al meerdere keren gebeurd is. Het woord altijd doet een beroep op woordkennis, woordbegrip. • een woord als “altijd” moet in groep 5 beheerd zijn, waardoor het antwoord uit de tekst gehaald kan worden.	• Tekst- en kennisgebaseerd • microniveau, het is een afleiding, want dat kun je al horen aan de vraag: “Uit welk woord kun je afleiden...”. Het doet een beroep op woordkennis, diepte van de woordenschat. Altijd is meer dan vaak. • Uit de regels voor en na staat nergens iets over de hoeveelheid keren dat Hoja naar de molen geweest is. Daarom kan een mesoniveau niet.
Conclusie, M5 V2, vraag 4: Deze vraag doet een beroep op een woordbegrip als “altijd”. Het staat letterlijk in de tekst in één zin en is een veelvoorkomend woord. Het valt daarom onder tekstgebaseerd, microniveau: woordenschat, betekenis			

M5 V2 vraag 12	Ttekst- en kennisgebaseerd - Het woord 'onhandig' in het antwoord moet gekoppeld worden aan 'sukkel' in de tekst. Kinderen moeten eigen kennis inzetten, meerdere woorden koppelen aan het woord sukkel. - Microniveau	- Tekst- en kennisgebaseerd - Microniveau - Koppelen van het woord 'onhandig' en 'sukkel' aan elkaar. Deze vraag doet ook weer een beroep op de diepte van de woordenschat. - Eigenlijk is het een soort synoniem zoeken.	- Tekstgebaseerd - In de tekst staat letterlijk het woord sukkel. - Onhandigheid is een eigenschap, soort synoniem, van een sukkel, waardoor ze het antwoord dus in de tekst kunnen vinden - Microniveau omdat het antwoord in 1 zin te vinden is.
Conclusie M5 V2, vraag 12: Deze vraag doet een beroep op een koppeling tussen de woorden 'onhandig' en 'sukkel'. Daarom is het een tekst- en kennisgebaseerde vraag die valt onder woordkennis, synoniemen.			
M6 start vraag 6	- Tekstgebaseerd - Gaat over een relatie tussen zinnen, dus het is mesoniveau. - Het gaat eigenlijk over het bijvoegen van een signaalwoord, voegwoord tussen 2 zinnen in.	- Tekstgebaseerd - Er dient gebruik gemaakt te worden van syntactische kennis. Als je de woorden invult, dan vallen 2 woorden al af, omdat deze niet passen in de zinsbouw van de zin. - Woord dat ingevuld moet worden is al gegeven en is een signaalwoord.	- Tekstgebaseerd - Kinderen dienen de relatie tussen het woord 'drie' in de eerste zin en de opsomming van drie voorbeelden in de volgende zin te herkennen. Mesoniveau. - Gaat over invullen juiste signaalwoord.
Conclusie, M6 Start, vraag 6: Deze vraag is een tekstgebaseerde vraag op mesoniveau die een beroep doet op: het letterlijk kritisch lezen en daarna het leggen van het verband tussen zinnen door het invullen van een signaalwoord. Het invullen van het signaalwoord is het belangrijkste. Daarom tekstgebaseerde vraag op mesoniveau in de categorie signaalwoord.			

M6 Start vraag 16	• Tekstgebaseerd • Relatie tussen meerdere zinnen, dus mesoniveau. • Als kinderen eigen kennis gaan toevoegen dat prinsessen in sprookjes vaak jongemannen betoveren, kunnen ze makkelijk het verkeerde antwoord geven. • In de tekst is niet af te leiden dat de prinses hem betoverd heeft. Wel dat ze zo mooi is als kersenvloesem en ze samen heel gelukkig zijn.	• Tekstgebaseerd • Mesoniveau • Er wordt gevraagd naar een reden, die in de eerste zin in de volgende alinea pas gegeven wordt. • Staat letterlijk: “Drie jaar later dacht Hoeri ineens weer aan zijn broer”. • Letterlijk doorlezen.	• Tekstgebaseerd • Mesoniveau • Het gevaar in deze vraag zit hem erin. dat kinderen niet ver genoeg door lezen naar de laatste alinea. Dan kunnen ze eigen kennis over sprookjes gaan toevoegen, waardoor ze denken dat de prinses Hoeri betoverd heeft. • In de tekst staat echter duidelijk: “dacht hij ineens weer aan zijn broer”, dus dit is tekstgebaseerd
Conclusie, M6 Start, vraag 16: Deze vraag is een tekstgebaseerde vraag op mesoniveau, die vraagt naar een reden. Er dient goed vooruitgelezen te worden om de reden te vinden. Daarom in de categorie: letterlijk lezen: reden, oorzaak, tegenstelling			
M6 V1 vraag 6	• Tekst- en kennisgebaseerd • Er moet heel duidelijk eigen kennis geactiveerd worden om de vraag te kunnen beantwoorden. • Het is een vraag op mesoniveau omdat je alleen de eerste twee alinea's nodig hebt om je voorkennis te activeren. In de eerste alinea staat de plek waar het zich afspeelt: een vissersdorp in India. In de tweede alinea staat dat de vader van Freddy geen eigen boot heeft en moet werken voor andere vissers.	• Tekst- en kennisgebaseerd • Kennis van armoede in India en het onderwijs in India, wordt hierbij verondersteld. • Er wordt gevraagd naar een reden, dus het is een causale inferentie die er gemaakt moet worden	• tekst- en kennisgebaseerd • Kinderen moeten veel eigen kennis hebben om deze vraag te kunnen beantwoorden. Ze moeten kennis hebben over de armoede in India en dat niet alle kinderen daar naar school kunnen omdat ze moeten helpen de kost te verdienen • Er wordt gevraagd naar een reden, dus hij valt onder causale inferentie. Ik twijfel tussen macro en mesoniveau. Op basis van eigen kennis kun je met alleen de eerste en tweede alinea de vraag ook beantwoorden.
Conclusie, M6 V1, vraag 6: Het is een tekst- en kennisgebaseerde vraag waar veel kennis over de wereld verondersteld wordt. Er wordt gevraagd naar een reden, dus er is sprake van een causale inferentie. Omdat deze inferentie op basis van de eerste twee alinea's gemaakt kan worden valt hij onder mesoniveau.			

M6 V1 vraag 7	• Tekstgebaseerd • Gaat over een relatie tussen zinnen, dus het is mesoniveau • In de vraagstelling staat 'waarom', wat erop duidt dat er gevraagd wordt naar een reden. • Het woord 'vooral' geeft aan dat er meerdere redenen kunnen zijn, maar er maar één de hoofdreden is. Dat moeten kinderen opmaken uit de tekst	• Tekst- en kennisgebaseerd • Kinderen moeten kennis van de wereld gebruiken om de koppeling te maken dat Freddy's vader weinig geld heeft en dat Freddy daarom graag wat extra geld verdienen wil. • Kinderen die de vorige vraag goed beantwoord hebben er profijt van bij deze vraag. In de tekst staat wel gegeven: "Dan kun je wat geld verdienen".	• Tekstgebaseerd • Er staat letterlijk in de tekst: "Dan kun je wat geld verdienen". De reden waarom wordt dus letterlijk door de hoofdpersoon gezegd. • mesoniveau
Conclusie, M6 V1, vraag 7: Deze vraag is een tekstgebaseerde vraag op mesoniveau die een beroep doet op: het nauwkeurig lezen en zoeken naar de hoofdreden. Daarom tekstgebaseerde vraag op mesoniveau in de categorie: letterlijk lezen; reden			
M6 V2 vraag 4	• tekst- en kennisgebaseerd • Het is eigenlijk een vraag over een chronologische volgorde waarin iets heeft plaatsgevonden • Er moet ook gebruik gemaakt worden van de woordgroepen "scheelde maar twee uur" en "was hem dus net maar voor geweest". Signaalwoord dus slaat terug op die twee uur. • Mesoniveau, omdat er een relatie moet worden gelegd tussen meerdere zinnen.	• tekst- en kennisgebaseerd • Het woordje "Het" dat in de vraag staat verwijst terug naar het woord "octrooi" in de tekst. Dit verwijfswoord moeten kinderen herkennen om de vraag goed te kunnen beantwoorden • Mesoniveau, want er moeten meerdere zinnen gekoppeld worden.	• tekst- en kennisgebaseerd • De betekenis van octrooi moet bekend zijn om de vraag te kunnen beantwoorden • In de tekst zelf staat het signaalstukje 'dus maar net'. • Kinderen moeten en de zinnen ervoor goed lezen en de zinnen erna en dan ook nog eigen kennis toevoegen over het woord octrooi, om de vraag goed te kunnen beantwoorden. Pittige vraag.
Conclusie, M6 V2, vraag 4: Deze vraag is een tekst- en kennisgebaseerde vraag op mesoniveau, die opgelost kan worden door goed terug en vooruit te lezen. Tevens dient er gebruik gemaakt te worden van een signaalwoord in de tekst en verwijfswoord in de vraag. In de categorie: woord toevoegen door herkennen signaalwoord, verwijfswoord.			

M6 V2 vraag 25	• tekst- en kennisgebaseerd • Zowel in alinea 1, als 2 als 3 wordt een gedeelte uitgelegd op welke wijze insecten een lichtbron als richtingwijzer gebruiken. Je kunt de vraag niet beantwoorden als je één van de alinea's niet begrijpt. • Alle alinea's dienen aan elkaar gekoppeld te worden, waardoor het een vraag op macroniveau wordt • Er moet een verband tussen oorzaak (lichtbron als richtingwijzer) en gevolg (rondjes om lamp vliegen) gemaakt worden	• tekst- en kennisgebaseerd • Macroniveau omdat de betekenis van de gehele tekst begrepen moet zijn om deze vraag te kunnen beantwoorden. • De vraagstelling van "Waarom" impliceert een causale inferentie	• tekst- en kennisgebaseerd • Eigenlijk is deze vraag de hoofdvraag waarop de gehele tekst antwoord geeft. Het is dus een vraag op macroniveau. • De kinderen moeten de hele tekst begrijpen om een goed antwoord te kunnen geven. Er staan in de hele tekst aanwijzingen voor het goede antwoord: "de zon en maan steeds aan dezelfde kant van hun lichaam houden", "Ze houden de lamp tijdens het vliegen zo goed mogelijk op dezelfde plek. Hierdoor gaan ze rondjes vliegen.", "Als je de zon steeds aan je rechterhand houdt loop je in een rechte lijn". • De termen waarom en omdat in de vraagstelling en in de antwoorden geven aan dat het om een reden gaat
Conclusie, M6 V2, vraag 25: Het is een tekst- en kennisgebaseerde vraag op macroniveau. De gehele tekst moet begrepen zijn om het goede antwoord te kunnen geven. Er wordt gevraagd naar een reden. Daarom plaatsen in de categorie: causale inferentie.			
M7 Start vraag 6	• Tekstgebaseerd • Het woordje "het" is een verwijswoord. • Het lastige bij deze vraag is dat het verwijswoord voorwaarts wordt uitgelegd. Pas als je verder leest kom je erachter dat dit slaat op de laatste dag dat Jorg zijn moeder gezien heeft. • Het gaat om een relatie tussen zinnen dus is het op mesoniveau.	• Tekstgebaseerd • Het gaat over het herleiden van een dag die expliciet in de tekst genoemd is. De moeilijkheid zit hem erin dat er een gebeurtenis aan deze dag gekoppeld moet worden. • Het woord "Het" kan duidelijk vervangen worden door "De dag dat Jorg zijn moeder voor het laatst gezien had.....was een maandag." Het gaat dus over een verwijzrelatie.	• Tekstgebaseerd • In de tekst staat letterlijk de koppeling: "Het was een maandag." en "Dinsdag toen ze opstond was hij weg." • De moeilijkheid zit hem erin dat tussen de eerste en laatste zin, 8 andere zinnen geschreven zijn. Kinderen die niet ver genoeg vooruit lezen hebben de kans de juiste koppeling niet te maken. • Het is een relatie tussen zinnen, dus op een mesoniveau.
Conclusie, M7 Start, vraag 6: Dit is een tekstgebaseerde vraag op mesoniveau, die een beroep doet op een voorwaartse verwijzrelatie.			

M7 Start vraag 9	• Tekst- en kennisgebaseerd • Er wordt gevraagd naar wat een persoon doet, maar deze doet niet iets concreets, geen handeling. • Het gaat erom dat de lezer aanvoelt, doorziet wat de bedoeling van Marjolein is. Dit is abstract en hiervoor is eigen kennis vereist. • Het gaat om het aanvoelen, kunnen plaatsen van de bedoeling van een ander.	• Tekst- en kennisgebaseerd • Mesoniveau • Het gaat over pragmatisch taalgebruik: wat wordt er mee bedoeld in deze situatie? • Voor het interpreteren van pragmatisch taalgebruik is eigen kennis nodig.	• Tekst- en kennisgebaseerd • Het gaat over relaties, taalgebruik, gevoel tussen 2 personen. Kinderen moeten dit aanvoelen, waardoor er dus eigen kennis en ervaringen ingezet moeten worden • Kinderen moeten wel de betekenis van het figuurlijk taalgebruik: "Iemand door hebben" kennen. In principe is dit taalgebruik dat in groep 7 bekend moet zijn. • Het gaat over een alinea, dus is het mesoniveau.
Conclusie, M7 Start, vraag 9: Deze vraag is een tekst- en kennisgebaseerde vraag op mesoniveau, die met name een beroep doet op pragmatisch taalgebruik. Het gaat om het aanvoelen, kunnen plaatsen van de bedoeling van de woorden van een ander. Daarom hoort deze vraag bij interpersoonlijke inferenties.			
M7 V1 Vraag 10	• Tekstgebaseerd • Synoniem zoeken voor het woord kortom, dus micorniveau • Door gebruik te maken van het stuk tekst ervoor in regel 26 tot en met 31, waar een opsomming plaatsvindt, weet de lezer dat het om een conclusie gaat.	• Tekst en kennisgebaseerd • Het vraagt taalgevoel van kinderen waarvoor ook weer heel duidelijk eigen kennis nodig is. • Kortom geeft een conclusie weer en kinderen moeten dat uit eigen kennis weten. Het is moeilijk uit de tekst te halen. Het woord kortom is een signaalwoord	• Tekst en kennisgebaseerd • Er wordt duidelijk gevraagd naar een synoniem. • Kortom en dus worden in de klas aangeleerd als een signaalwoord. Ik vind het echter een groter beroep doen op woordenschat en taalgevoel van kinderen. • micorniveau
Conclusie, M7 V1, vraag 10: Deze vraag is tekst- en kennisgebaseerd en valt onder de categorie woordbegrip synoniem			

M7 V1 Vraag 22	• Tekst- en kennisgebaseerd • mesoniveau • Er wordt verwacht dat kinderen gebruik maken van kennis van de eigenschappen van water • De woorden ‘giet water in de bovenste beker’ geven als aan dat antwoord a niet kan • Het is een logische inferentie door een aantal woorden in de tekst	• Tekstgebaseerd • Mesoniveau • De woorden van hoog naar laag geven de aanwijzing dat de bekers ook op verschillende hoogtes geplaatst moeten worden. • Daarnaast wordt er ook nog gezegd: Giet water in de bovenste beker	• Tekst en kennisgebaseerd • Er wordt van kinderen verwacht dat ze weten dat water alleen van boven naar beneden kan stromen • In de tekst zelf staan een aantal signaalwoorden zoals bovenste beker en van hoog naar laag. Hieruit kunnen de kinderen afleiden dat de bekers op verschillende hoogtes gezet moeten worden •
Conclusie, M7 V1, vraag 22: Deze vraag is tekst- en kennisgebaseerd op mesoniveau en valt onder de categorie een woord invullen door een logische inferentie te maken.			
M7 V2 Vraag 19	• Tekst- en kennisgebaseerd • mesoniveau • Het gaat om een causale inferentie omdat in de vraagstelling het woord Waarom staat • De kinderen moeten zelf het verband leggen tussen zin 8 en 9 en zin 14. Hiervoor moeten ze dus goed teruglezen. De relatie is niet vanuit de tekst te beantwoorden.	• Tekst- en kennisgebaseerd • mesoniveau • Kinderen moeten goed teruglezen om deze vraag te kunnen beantwoorden en moeten zelf het verband zoeken tussen zeven jaar groeien en dan uitvallen • Ze moeten eigen kennis inzetten om de vraag te kunnen beantwoorden	• Tekst en kennisgebaseerd • Het woord waarom geeft aan dat het om een oorzaak-gevolg gaat • Deze oorzaak gevolg wordt niet expliciet genoemd in de tekst maar moeten de kinderen vanuit eigen kennis maken
Conclusie, M7 V2, vraag 19: Deze vraag is tekst- en kennisgebaseerd op mesoniveau en valt onder causale inferentie			

Bijlage 10: Prototype analyseformulier na aanpassing

Groep 5	M 5 start		M5 vervolg 1		M5 vervolg 2	
Categorieën	tekst	tekst en kennis	tekst	tekst en kennis	tekst	tekst en kennis
<i>Kennis van woorden, woordgroepen en begrippen</i>						
woordenschat, betekenis	8	11			4	
woordenschat synoniemen		21		8		12
beeldspraak			18			
<i>Microniveau: relaties binnen 1 zin</i>						
letterlijk lezen, detail zoeken	19		13, 14, 19			
specifiek inhoudselement: naam	23					
interpersoonlijke inferentie						11
<i>Mesovragen: relaties tussen zinnen en tekstdelen</i>						
husseltekst	1, 2, 3, 4		1, 2, 3, 4, 5, 6		1, 2	
zin toevoegen		18			18	
letterlijk lezen, detail zoeken	13		16, 17, 25		5, 14	
letterlijk lezen: reden, oorzaak, tegenstelling			7, 22, 23		8, 9, 24	
specifiek inhoudselement: gebeurtenis, plaats			10		7	
signaalwoord gebruiken voor leggen verband	14, 20					
hoofdgedachte, titel alinea		7				22
verwijswoorden	24		15		13, 16	
logische inferentie				12		6, 21
causale inferentie		9, 15, 16, 17		11, 24		10, 17, 20, 23
interpersoonlijke inferentie		12, 25				15
<i>Macrosvragen: betrekking hebbend op hele tekst</i>						
centrale thema tekst herkennen; titel bepalen		6, 10, 22		9, 21		
invullen zin door verbinden meerdere zinnen in tekst		5				3, 25
soort tekst herkennen				20		19

Groep 6	M 6 start		M6 vervolg 1		M6 vervolg 2	
Categorieën	tekst	tekst en kennis	tekst	tekst en kennis	tekst	tekst en kennis
<i>Kennis van woorden, woordgroepen en begrippen</i>						
woordenschat, betekenis	4	11	18, 24	11		8, 11, 12,
woordbegrip: betekenisnuance						19
beeldspraak		9				
<i>Microniveau: relaties binnen 1 zin</i>						
mening herkennen				5	22	
specifiek inhoudselement: tijd	22					
woord toevoegen bij specifiek inhoudselement: tijd				4		
<i>Mesovragen: relaties tussen zinnen en tekstdelen</i>						
toevoegen woord (en)	1, 2, 3, 17,	18, 19, 20	1, 2, 12, 13, 14, 15			13, 16
toevoegen woord of zin door herkennen signaalwoord, verwijswoord			16, 25	3	2, 15	4
toevoegen woord door tegenstelling					14	
zin toevoegen		13				
letterlijk lezen: detail zoeken	25		17			
letterlijk lezen: reden, oorzaak, tegenstelling	7, 10, 16		7		9, 18	
signaalwoord, verwijswoord gebruiken voor leggen verband	6, 15		8		3	
hoofdgedachte, titel alinea		24		10		5, 20
verwijswoorden	12, 23	8	22, 23	21	7, 10, 23	
causale inferentie		14		6, 19		24
interpersoonlijke inferentie				9, 20		
inleiding herkennen					1	
<i>Macrovragen: betrekking hebbend op hele tekst</i>						
centrale thema tekst herkennen; titel bepalen		5, 21				6
opbouw tekst herkennen						17
bedoeling schrijver						21
causale inferentie						25

Groep 7	M7 start		M7 vervolg 1		M7 vervolg 2	
Categorieën	tekst	tekst en kennis	tekst	tekst en kennis	tekst	tekst en kennis
<i>Kennis van woorden, woordgroepen en begrippen</i>						
woordenschat, betekenis	20					24
woordbegrip synoniem		5, 23		10, 15		13, 28
beeldspraak		7, 14, 15		13		15
<i>Microniveau: relaties binnen 1 zin</i>						
mening herkennen	11				29	
woord toevoegen						3
Signaalwoord: causaal verband	2					
<i>Mesovragen: relaties tussen zinnen en tekstdelen</i>						
woord toevoegen of zin door gebruiken signaalwoorden, verwijswwoorden			17, 18, 30		7, 8,	5
zin, woord toevoegen: logische inferentie				12, 22, 24, 28, 29		4, 9, 10, 25
woord toevoegen door hoofdgedachte alinea						6
afleiden van woordbegrip				20, 27		
letterlijk lezen: detail zoeken	1, 3				20	
letterlijk lezen: reden, oorzaak, gevolg,	13		25		14, 16	
Signaalwoord invullen			14, 21			
hoofdgedachte, titel alinea		16, 18, 19, 22, 24		9		
verwijswoorden	6	12	3, 5, 6		22	
causale inferentie		17, 25		2, 7, 26,		18, 19, 21, 26
interpersoonlijke inferentie		8, 9				
temporele inferentie				19		
opsomming herkennen				8		
sfeerbeschrijving herkennen						11
vergelijking herkennen						2
koppelen informatie van 2 alinea's						27
<i>Macrosvragen: betrekking hebbend op hele tekst</i>						
centrale thema tekst herkennen; titel bepalen		4, 10, 21		1, 11, 23		1, 12, 17
bedoelingschrijver				4		23
interpersoonlijke inferentie				16		
logische inferentie						30

Bijlage 11: Uitwerking semigestructureerde groepsinterviews

Groepsinterview op een reguliere basisschool met drie leerkrachten van groep 5, 6 en 7

Interviewer (I): Fijn, dat jullie willen meewerken aan mijn onderzoek. Ik ben niet op zoek naar sociaal wenselijke antwoorden, maar het gaat echt om jullie mening. Er zijn dus ook geen goede of foute antwoorden. Het gaat er mij om dat ik op zoek ben naar hoe we het beste achter onderwijsbehoeften van leerlingen bij begrijpend lezen kunnen komen en of mijn analyseformulier daar bij kan helpen. Heeft dit analyseformulier geen meerwaarde, dan mag dit ook naar voren gebracht worden. Ook dat hoort bij onderzoek doen.

Ik heb jullie de vragen alvast gestuurd, zodat jullie hier alvast over konden nadenken, maar ook dat de rode draad van het interview bekend is.

I: Op welke manier bepaal je nu op dit moment de onderwijsbehoeften van leerlingen, die de doelen voor begrijpend lezen niet halen, ten behoeve van je groepsplan?

Twee van de drie leerkrachten geven aan nog niet met een groepsplan te werken, omdat hier nog een eigen keuze vrijheid in is. Met rekenen en technisch lezen zijn ze de afgelopen periode wel aan de slag gegaan met groepsplannen en begrijpend lezen staat op de planning

Leerkracht 1: Ik werk wel al met een groepsplan voor begrijpend lezen, maar dan komen we meteen bij het eerste punt: Om onderwijsbehoeften van leerlingen goed in beeld te krijgen hebben wij nog geen richtlijnen hoe we dit goed kunnen doen.

I: Denk je dat je met de juiste instrumenten dit dan wel boven tafel krijgt of vind je het zelf moeilijk in het kijken naar de kinderen tijdens de lessen?

Leerkracht 1: De materie van begrijpend lezen is sowieso lastige materie om grip op te krijgen, maar je kunt altijd werken via bepaalde ankerpunten waarlangs je begrijpend lezen zou kunnen leggen. Wij hebben op school een cultuur van dialoog aangaan met kinderen, waardoor je wel bepaalde zaken kunt aanraken.

I: De dialoog met kinderen gebeurt dat tijdens de lessen of buiten de lessen. Dus gebeurt dit in de verlengde instructie of begeleide inoefening of in de extra bloktijd?

Leerkracht 1: Gebeurt soms tijdens de lessen maar meestal in de bloktijd. Dan roep ik kinderen bij me en ga met hun een gesprekje aan. Maar dan is het vaak als reactie op een les die we gedaan hebben en waarvan de kinderen ook zelf onderkennen dat ze hierbij moeilijkheden ervaren. Samen bekijken we dan waar die moeilijkheden vandaan komen. Maar dat gebeurt niet vanuit een tastbaar verankerd plaatje van hier en daar bevraag ik het kind op. En ik kan wel wat dingen noemen waarop ik het kind bevraag, maar dan zit ik nog niet op de specifiek inhoud van begrijpend lezen, maar meer in de voorwaardensfeer van de manier van lezen. Bij ons op school wordt met name in groep 4 veel nadruk gelegd op technisch lezen en dan met name tempo, tempo, tempo..... Wij beginnen pas met formeel begrijpend lezen in groep 5. Wij volgen hierin als school de gedachte dat eerst het technisch lezen goed moet zitten eer je met begrijpend lezen kunt beginnen. Zelf heb ik veel meer het gevoel

dat dit hand-in-hand zou moeten lopen. Hierdoor is het lezen in groep 4 uitvergroot belangrijk en zijn er veel techniekjes en aansporingen om vooral maar het tempo van lezen goed te krijgen. Daarna komt de vertaalslag naar het functioneel lezen, waarbij de kinderen moeten leren om hun tempo aan te passen aan hun manier van lezen om de inhoud van de tekst te kunnen begrijpen

I: Zit er in de methode “Lekker lezen” in groep 4 niet ook een stukje begrijpend lezen door middel van vragen over de tekst?

Leerkracht 1: Ja, dat klopt. De methode is destijds bewust gekozen omdat dit facet mee speelt. De functionaliteit van de teksten was daar heel belangrijk in samen met de inhoudelijke vragen over de tekst. Toch blijft het bij de verwerking van de tekst met name gaan over het technisch lezen op tempo.

I: Naar leerkracht 2 en 3. Ondanks het feit dat jullie nog niet met groepsplannen werken bij begrijpend lezen, zullen jullie ook zicht op onderwijsbehoeften van leerlingen moeten krijgen om het onderwijsaanbod te laten aansluiten. Hoe doen jullie dit?

Leerkracht 2: Ik denk dat het in grote lijnen op hetzelfde neerkomt als wat leerkracht 1 gezegd heeft. Wij hebben nog niet de juiste tools om dit heel bewust en specifiek te doen. Als je bijvoorbeeld een toets van rekenen hebt kun je naderhand heel goed zien: die heeft nog moeite met procenten en bij dit kind lukt het cijferen nog niet goed. Het is bij rekenen ook veel gemakkelijker om daar meteen goed op in te spelen. Bij begrijpend lezen vind ik dat veel complexer. Ik kan 100 teksten met een kind oefenen, maar dat betekent niet dat een kind daardoor beter gaat begrijpen lezen. Zo werkt dat bij begrijpend lezen niet.

I: Komt dat door het feit dat rekenen veel meer lineair is opgebouwd en begrijpend lezen concentrisch, waardoor je veel meer vaardigheden tegelijkertijd nodig hebt?

Leerkracht 2: ja, dat denk ik wel.

I: En dat maakt het natuurlijk dan ook veel lastiger om die onderwijsbehoeften goed in kaart te brengen?

Leerkracht 2: Ja, dat klopt. Ik kan best aan de hand van een methodegebonden toets zoals Nieuwbegrips een analyse maken. Uit deze analyse blijkt dan dat een kind moeite heeft met de verwijswoorden. Maar dat zijn maar kleine aanwijzingen in het hele begrijpend leesproces. Je doet toch ook heel veel op gevoel.

Leerkracht 1: Dan kom je eigenlijk ook uit bij de strategieën, die je een stukje bieden van het houvast. Dit is echter maar een beperkt stukje en nog moeilijk te analyseren.

I: Daarbij zijn de leesstrategieën eigenlijk een middel om de tekst beter te kunnen begrijpen en geen doel wat kinderen moeten halen bij begrijpend lezen

Leerkracht 1: Precies. En leerlingen moeten zich eerst eens bewust worden van alle middelen die je kunnen helpen om een tekst beter te begrijpen.

Leerkracht 3: Eigenlijk werk ik hetzelfde. Ik doe veel op gevoel en de methodegebonden toetsen

werken vaak als leidraad in je aanpak richting de kinderen.

I: Ik wil graag even samenvatten of ik alles goed begrepen heb.

Bij begrijpend lezen is het nog geen verplichting om met groepsplannen te werken. Leerkracht 1 doet dat wel al en leerkracht 2 en 3 nog niet. Op het moment dat jullie met begrijpend lezen aan de gang gaan zijn de toetsen van nieuwsbegrip eigenlijk de ankerpunten waarvan je zegt: "Daar vallen de kinderen nog op uit". De rest doen jullie nog veel op gevoel van wat jullie ervaren in de groep of tijdens een dialoog met kinderen.

Alle leerkrachten geven aan dat dit goed is samengevat

I: Op welke wijze gebruik je de uitkomsten van de CITO begrijpend leestoetsen om kinderen in een bepaald spoor te plaatsen. Is het bij jullie zo dat kinderen met een e of d score altijd in de verlengde instructiegroep zitten en extra leertijd krijgen in de bloktijd. Of dat kinderen met een a-score de verkorte route mogen volgen en snel zelfstandig aan de slag mogen?

Leerkracht 1: Nee, dat is niet per definitie zo. De scores van de Citotoets worden altijd naast methodegebonden toetsen gelegd, maar ook naast observaties van bijvoorbeeld de wereld-oriënterende vakken. Deze gegevens spelen een rol wie je op een gegeven moment in een bepaald groepje of spoor zet.

I; Dus het kan zijn dat kinderen die een lagere citoscore hebben, maar het goed doen op de methodegebonden toetsen bijvoorbeeld in de basisinstructiegroep zitten?

Leerkracht 1: ja, dat klopt.

I: Gebeurt dat ook op deze wijze bij jou (leerkracht 3)?

Leerkracht 3: Ik heb op dit moment voor kinderen die een lage citoscore hebben een individueel handelingsplan gemaakt. Ik werk op dit moment met twee extra groepen: 1 groep die de citotoets laag gemaakt hebben, maar goed scoren op de methodegebonden toetsen en 1 groep die zowel laag scoort op de cito als op de methodegebonden toetsen.

I: Bij die laatste groep kinderen komt het beeld dat je hebt veel meer overeen.

Leerkracht 3: Ja, dat klopt. Daarnaast heb ik ook nog kinderen in de groep die de Cito wel goed gemaakt hebben , maar uitvallen op de methodegebonden toetsen. Die pak ik soms ook mee in een extra groepje.

I; En dat doe je allemaal in de extra leertijd in de bloktijd?

Leerkracht 3: Je, dat klopt. Dan krijgen de kinderen als groepje extra instructie. Hierdoor heb ik dus geen tijd meer om individuele gesprekken met kinderen te voeren.

Leerkracht 1: Probeer je binnen je gewone lessen dan ook nog te differentiëren op basis van die groepjes?

Leerkracht 3: Nee, ik probeer in de gewone lessen zoveel mogelijk te doen zodat ze alle onderdelen krijgen. Omdat we pas starten in groep 5 met begrijpend lezen is eigenlijk alles nog nieuw voor ze. Ik

merk ook dat de hele groep, ook de sterke kinderen, nog niet alles alleen kunnen of alles snappen. We zijn nu met die sleutelschema's bezig en dat is echt moeilijk. Ik heb vandaag heel duidelijk instructie en uitleg hierover gegeven en zelf mijn hele goede leerlingen zeggen: "Ik snap het niet." Dan moet ik echt stapje voor stapje de hele groep begeleiden. De goede leerlingen die met de andere opdrachten sneller klaar zijn, krijgen wel nog een andere opdracht. In de bloktijd pak ik het instructieaspect dan met de zwakkere leerlingen nogmaals terug, zodat deze daarover nog een extra instructiemoment krijgen. Tevens zet ik dan ook de Cito-hulpboeken begrijpend lezen in.

I: Dus, in principe moeten de resultaten van de Cito begrijpend leestoets overeenkomen met het beeld dat je hebt van de leerling in de klas. Daarnaast worden methodegebonden toetsen ernaast gelegd en op basis van dit totaalbeeld worden kinderen ingedeeld in een bepaalde subgroep.

Leerkrachten 3: Ja, dat is de wijze waarop ik dat nu doe.

I: Leerkracht 2, gebeurt dit ook zo bij jou?

Leerkracht 2: Ja, dat gebeurt precies hetzelfde. Er is 1 klein verschil in de uitvoering. Ik heb geen bloktijd extra voor begrijpend lezen, omdat dit jaar de keus gemaakt is voor extra bloktijd voor rekenen, spelling en gesprekje met kinderen. Ik begeleid de kinderen die dat nodig hebben in de verlengde instructie en bij de begeleide inoefening.

Leerkracht 1: Ook ik heb extra bloktijd voor begrijpend lezen. Daarnaast heb ik vanaf de kerst een technische leesles ingewisseld voor een extra begrijpend leesles, om extra tijd te creëren. Plus dat ik heel bewust de transfer maak naar andere tekstmomenten binnen taal en de wereld-oriënterende vakken.

I: Dat betekent dat de strategieën die je kinderen in de begrijpend les aanbiedt, ze die ook moeten toepassen bij andere teksten?

Leerkracht 1: Ja dat klopt.

I: Levert het analyseformulier een beter beeld voor je op, waarop een leerling uitvalt? Brengt het je helderheid over de uitval? Heeft het meerwaarde voor je onderwijspraktijk?

Leerkracht 2: Ik heb van een bepaalde leerling een toets begrijpend lezen gepakt en ben gaan turven en ik vind dat je een mooi beeld krijgt op welk vlak dit kind uitvalt. Het is wel afhankelijk van het aantal vragen dat in een categorie zit. Op het moment dat hier bij bijvoorbeeld de microvragen 1 van de 2 vragen goed is, dan zegt mij dit weinig tot helemaal niks. Bij de mesovragen vallen er 25 van de 35 vragen uit, dan geeft mij dit wel een bepaald beeld. Ook bij de onderverdeling van de mesovragen in bepaalde categorieën speelt dit. 3 van de 6 vragen in een bepaalde categorie fout geeft wel beeld dat een kind dit nog niet voldoende beheerst; 1 van de 2 weer veel minder. Ik vind het op zich een welkome aanvulling om dit te doen, maar dan wel met name bij de d en e leerlingen. Zo gebruiken we dit ook bij rekenen en dan ook nog voor de risicovolle c-leerlingen.

I: Bedankt. En wat vind je van de verdeling in tekstvragen en tekst- en kennisgebaseerde vragen. Heeft dat nog meerwaarde voor je? Bij de tekstvragen gaat het echt om het begrijpen van de tekst en de andere vragen doen ook een beroep op het inzetten van eigen kennis.

Leerkracht 1: Wij hebben al enigszins geleerd om daar zo naar te kijken omdat wij een tijd lang met de DLE-toets van begrijpend lezen gewerkt hebben. Die ging ook uit van wat je letterlijk terug kan vinden in een toets en waarbij je verbanden en eigen kennis moet inzetten. Bij dit formulier zit dezelfde gedachte erachter, dus dat is goed te plaatsen.

I: Eigenlijk wordt er dus door leerkracht 2 gezegd: Het heeft voor mij wel meerwaarde, maar dan moeten er wel voldoende vragen in de categorieën aan bod komen?

Leerkracht 2: Ja, maar wat ik moeilijker vind is hoe ga ik daar dadelijk met de kinderen precies mee aan de slag. Hoe is de vertaalslag naar de onderwijsbehoeften. Daar heb ik nu nog geen vulling bij. Ik heb het stukje theorie gelezen, maar dat moet eerst goed bezinken.

I: Maar zou dit je wel sturing kunnen geven voor de wijze waarop je een diagnostisch gesprek met een kind aangaat? Of voor het zoeken van passende teksten voor bij het diagnostisch gesprek?

Leerkracht 2: Een gesprek aangaan met het kind daar geeft het wel sturing aan, maar passende teksten dat vind ik weer een ander verhaal.

Leerkracht 1: Ik vind zelf het abstractieniveau nog te hoog liggen. Ik haal er wel bepaalde informatie uit, maar ik zou graag wat meer instrumenten willen hebben om het bruggetje naar de kinderen te kunnen maken. Dat je met de kinderen op een aantal hoofdpunten kunt bekijken waar ze nog op uitvallen. Dat je concrete ankerpunten hebt die kinderen herkennen en je daar samen met kinderen een bepaald plan op kunt zetten.

I: Dus je zegt eigenlijk dat er een vertaalslag gemaakt zou moeten worden richting de kinderen?

Leerkracht 1: Ja. Als je een instrument wilt maken wat handzaam is, dan zal het hele plaatje compleet moeten zijn bij wat je inventariseert aan informatie. In dit geval ontkomt je er dus niet aan om de categorieën uit te splitsen. Maar hier achteraan zou een logisch bruggetje moeten komen van: Zitten er vooral veel fouten in.....dan zou je als leerkracht.....". Dus eigenlijk moet de vertaalslag komen voor wat dat betekent voor je instructie en je handelen in de groep. En daarna komt er ook nog welk geschikt oefenmateriaal zou je hieraan moeten of kunnen koppelen.

I: Dus samengevat zeg je eigenlijk: Bij dit analyseformulier wil je graag ondersteunde adviezen, richtlijnen en materialen hebben die je richting geven aan: Wat doe je met een kind dat uitvalt op microniveau? Of met een kind dat uitvalt op causale inferenties?

I; Leerkracht 2, heb jij nog opmerkingen of aanvullingen. Heeft het voor jou een duidelijker beeld opgeleverd?

Leerkracht 3: Ik heb het ingevuld en ik vind het heel opvallend dat alle antwoorden die fout waren alleen op mesoniveau waren. Het gaf dus wel een typisch beeld van het kind. Het is een kind dat geen sterke lezer is en bij de w.o-vakken ook niet echt sterk is.

I: Alle vragen op macroniveau heeft hij goed beantwoord. Dat betekent dat hij de grote lijn van de tekst dus hier wel doorzien heeft.

Leerkracht 3: Ja, dat klopt, maar in de Start zijn dit wel maar 4 vragen. Die heeft hij wel allemaal goed

gemaakt.

I: Welke andere instrumenten zul je altijd mede moeten blijven inzetten?

Leerkracht 2: Ik denk dat leerkracht 1 het meeste al heeft genoemd. Je eigen observaties in de klas, maar waar ik ook veel profijt van heb zijn de bloklessen van Nieuwsbegrip. Die worden elke zes weken afgenomen en daar komt dan uit op welke leesstrategie kinderen uitvallen

I: Die observaties in de groep, doen jullie die ook op gevoel of hebben jullie van tevoren observatiepunten waarop je specifiek gaat letten?

Leerkracht 2: Die observaties zijn niet zo fijnmazig, maar doe je grofmazig op gevoel. Het is niet zo specifiek als een bloktoets

Leerkracht 1: Ik betrap mezelf er ook op dat ik hooguit soms een link leg naar de strategieën die behandeld zijn, maar meestal gaat het over attitudekwesties, dan wat anders. Het gaat dan vaak over het tempo van het lezen

Leerkracht 2: Vaak heeft dat ook te maken de discipline.

Leerkracht 1: Ja, maar ook de weerstand tegen de lange teksten.

Leerkracht 2: Ja, waarschijnlijk bedoelen we hetzelfde.

Leerkracht 2: Als ik het klas breed pak wordt er minder sterk gepresteerd op de Cito toetsen dan op de bloktoetsen. En ik heb nu de indruk dat zich dat nu bijtrekt doordat ik de nieuwsbegrip teksten nu ook kaal zonder tussenkopjes en plaatjes aanbiedt in een hele sobere lay-out. De weerstand was in het begin mega en dat is één van de factoren die voor mij op die momenten goed te peilen is. Is het die weerstand, waardoor ze meteen blokkeren bij het aangaan of is het dat niet.

I: Is het dan de weerstand om altijd hetzelfde te moeten doen via het stappenplan of iets anders?

Leerkracht 1: Nee, het is de weerstand tegen veel letters bij elkaar. Het verschil tussen cito en nieuwsbegrip is heel groot met de mooie onderverdeling in stukken met subkopjes en plaatjes en de mooie lay-out bij nieuwsbegrip. Dan zijn de kinderen veel sneller geneigd om daadwerkelijk te zoeken. Ook kom je dan met kinderen veel sneller tot de kern van de zaak waar ze verkeerde interpretaties maken. Bij de grote lappen tekst van Cito proef ik duidelijk dat kinderen van te voren al blokkeren bij het zien van zoveel tekst bij elkaar.

Leerkracht 3: En nu oefen je dit dus door bij de nieuwsbegripteksten de kopjes en leuke dingen weg te laten en de tekst te versoberen?

Leerkracht 1: Ik doe het op dit moment bijvoorbeeld zo dat ze zelf de tekst in alinea's moeten verdelen, zelf een tussenkop moeten verzinnen, markeren tot waar de inleiding loopt. En ik vraag ook naar het scannend lezen in het begin om al merktekentjes te maken bij stukken of zinnen waarvan ze denken: Dat zou wel eens belangrijk kunnen zijn." Dat ze ook bezig zijn tijdens het lezen.

Leerkracht 2: Ja, dat doe ik ook altijd. Eerst de tekst voor jezelf lezen, maar wel een potlood erbij pakken. De moeilijke woorden onderstrepen, stukjes die je niet snapt geef dat even aan. En dat

bedoel ik eigenlijk ook met discipline, jij noemt dat weerstand. Dat kinderen denken: Ik heb het wel gelezen en wat streepjes gezet, maar ik ga nu aan de vragen beginnen”, zonder zich echt afgevraagd te hebben of ze de tekst begrepen hebben .

Leerkracht 1: Ik vond het heel typisch dat er in mijn groep van 27 kinderen , een stuk of 6 á 7 kinderen bij waren die nog helemaal niet het besef hebben dat ze ook echt daadwerkelijk bevraagd gaan worden op de inhoud van de tekst. Dat ze niet in de gaten hebben dat ze heel veel van de informatie toch terug kunnen vinden of in elk geval ze op het spoor kunnen zetten om daarvoor de tekst te gebruiken. Ze lezen dan scannend een tekst en menen dan de vragen op basis van de gegeven antwoorden te kunnen beantwoorden. Ze kiezen dan vaak antwoorden vanuit hun eigen referentiekader, zonder de link te leggen naar de tekst.

I; Ze denken dan vanuit eigen kennis een vraag te kunnen beantwoorden. Ze denken dan : “Oh dat weet ik al!”

Leerkracht 1: Nee, dat niet eens. Ze hebben echt het besef soms niet van de link van de vragen met de tekst.

Leerkracht 3: Oh, ik dacht dat dat alleen bij mij in de groep was. Ik moet kinderen echt zeggen: Alles wat je nu vraagt kun je terugvinden in de tekst, door goed te lezen.

Leerkracht 2: Nu is dat bij jou in de groep ook zo, dat veel letterlijk terug te vinden is in de tekst. Bij mij al een stuk minder omdat ze toch veel meer moeten beantwoorden vanuit eigen kennis of logisch beredeneren

Leerkracht 1: Dat is bij mij ook zo. Maar ze hebben echt het besef niet dat in de tekst aanwijzingen staan die ze op het spoor van het goede antwoord kunnen zetten en de vraag gerelateerd is aan de tekst.

I; Even samenvatten naar vraag 5. Wat je altijd zult moeten blijven inzetten zijn methodegebonden toetsen, bloктоetsen, observaties. Deze observaties worden nog niet gedaan volgens vaste ankerpunten, maar veel op gevoel. Uit de bloктоetsen komen wel aanwijzingen waaruit je het gesprek met het kind kunt aangaan.

Leerkrachten beamen dat dit goed is samengevat

I: Als laatste vraag: Heeft nog iemand opmerkingen, aanvulling voor mijn analyseformulier? Het is me bij vraag 3 al duidelijk geworden dat er een vertaalslag, een bruggetje gemaakt moet worden naar de kinderen. Wat betekent het nu als een kind uitvalt op....?

Leerkracht 1: Het zou handig zijn als er vanuit het analyseformulier, een aantal specifieke onderwijsbehoeften concreet beschreven zijn, die gerelateerd zijn aan het begrijpend leesproces.

I: Dan komt je eigenlijk uit op de deelvaardigheden van begrijpend lezen zoals woordenschat, kennis van de wereld, motivatie. Ik ga thuis nadenken of en hoe ik dit kan vormgeven.

Ik wil jullie bedanken voor de tijd die jullie vrijgemaakt hebben. Als het onderzoek is afgerond krijgen jullie de resultaten en mogen jullie het boek Grip op leesbegrip van mij lenen.

Interview met 4 groepsleerkrachten van mijn eigen beroepspraktijk.

Het interview zou eerst plaatsvinden met 5 collega's, maar 1 leerkracht heeft zich afgemeld in verband met een andere belangrijke afspraak.

Interviewer (I): Fijn, dat jullie willen meewerken aan mijn onderzoek. Ik ben niet op zoek naar sociaal wenselijke antwoorden, maar het gaat echt om jullie mening. Er zijn dus ook geen goede of foute antwoorden. Het gaat er mij om dat ik op zoek ben naar hoe we het beste achter onderwijsbehoeften van leerlingen bij begrijpend lezen kunnen komen en of mijn analyseformulier daar bij kan helpen. Heeft dit analyseformulier geen meerwaarde, dan mag dit ook naar voren gebracht worden. Ook dat hoort bij onderzoek doen.

Ik heb jullie de vragen alvast gestuurd, zodat jullie hier alvast over konden nadenken, maar ook dat de rode draad van het interview bekend is.

I: Op welke manier bepaal je nu op dit moment de onderwijsbehoeften van leerlingen, die de doelen voor begrijpend lezen niet halen, ten behoeve van je groepsplan?

Leerkracht 1: Voor sommige kinderen die heel zwak scoren op de Cito bekijk ik ook wel eens de type vragen die ze fout gemaakt hebben, om vanuit daar ook onderwijsbehoeften te kunnen bepalen. Maar ik bepaal al heel veel onderwijsbehoeften vanuit datgene wat ik zie en ervaar in de les. Binnen enkele weken heb ik al vrij snel door dat sommige kinderen niet nauwkeurig lezen, ze moeite hebben met figuurlijk taalgebruik, beeldspraak, geen signaalwoorden herkennen, geen oorzaak-gevolg herkennen en nog meer van deze categorieën. Door in mijn instructie veel voor te doen en te modelleren en kinderen daarna te laten nadoen kan ik soms ook al meteen de vinger op de zere plek leggen. Met name bij het aanleren van leesstrategieën, die ondersteunend zijn voor het begripsmatige van een tekst, zie ik soms dat kinderen hierop uitvallen. Door dan gerichte instructie hierop te geven zie ik bij sommige een duidelijke vooruitgang. "Oh, zit dat zo, moet ik dit zo aanpakken". Als leerlingen de leesstrategie eenmaal kunnen hanteren dan zijn sommige ook in staat dit toe te passen bij moeilijkere teksten.

Leerkracht 4: Maar dat oefen je niet met ze met taaltrapeze, neem ik aan?

Leerkracht 1: Nee, maar ik geef ook maar twee keer taaltrapeze en de andere twee keer, puur echt strategiegebruik. Maar zelfs daarmee lukt het vaak nog niet om het overdrachtelijk te maken, om de transfer naar ander vakken te maken. Ze kunnen het dan wel vaak in de kleine stukjes in de strategieboekjes, maar vallen dan uit als de teksten langer, complexer worden of als ze dit moeten toepassen in een andere les waarbij er een beroep gedaan wordt op begrijpend lezen. Ik weet dan soms niet waardoor dit komt. Ik vind dit dan ook één van de moeilijkste vakken om te achterhalen waardoor dit komt, omdat er allerlei denkprocessen door elkaar heen lopen.

Leerkracht 2: Uiteraard ook uit observaties in de lessen, maar ik bekijk na elke toets ook altijd wat voor een soort fouten kinderen gemaakt hebben, door zelf het toetsboekje erbij te pakken. Ik heb een heel divers niveau van eind groep 3 tot en met midden groep 7. En dit moet ik dus ook in mijn onderwijsaanbod laten terugkomen. Om tegemoet te komen aan verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen analyseer ik dus altijd de teksten die kinderen gemaakt hebben

I: Heb je dan ook gesprekjes met kinderen, of doe je alles op basis van de toetsen die je analyseert en zaken die je opvallen binnen je lessen?

Leerkracht 2: Ja, natuurlijk ga je ook het gesprek met kinderen aan. Met name wanneer me zaken niet duidelijk zijn dan haal ik kinderen naar mijn instructietafel en dan zeg ik tegen hun: Kom, dan doen we dit even samen. Door dan gerichte vragen te stellen kom je ook vaak achter denkprocessen van kinderen.

Leerkracht 3: Bij mij loopt het niveau ook ver uit elkaar van eind groep 3 tot en met midden groep 6. Ik haal ook veel informatie over onderwijsbehoeften uit het dagelijks werken met de kinderen, uit gesprekken en observaties. Misschien is dit helemaal je vraag niet, maar ik mis een beetje de basis van onderop. Dat het voor jullie in de bovenbouw ook niet zo veel wordt. Ik snap naar aanleiding van de analyseformulieren die je gemaakt hebt hoeveel kinderen al moeten kennen en kunnen als ze een toets moeten halen van groep 6 of hoger. Ik snap nu hoe moeilijk het voor jullie moet zijn om alles bij te trekken omdat er aan de onderkant te weinig basis gelegd wordt. Er is onvoldoende basis.

Leerkracht 2: Er is geen methode voor, dus je doet constant een heleboel vanuit jezelf en je hoopt dat dat genoeg is.

Leerkracht 3: Ja, dat klopt, Nu ik er zelf mee te maken hebt blijkt dus dat het proces nog veel verder gaat dan ik gedacht had. De prioriteit ligt bij ons in de groep heel erg bij het technisch lezen, maar niet eens bij het inhoudelijk lezen. Dat is nog een stap erna. Misschien zou het beter zijn als je het toch wat meer met elkaar verbindt.

I; Als je het hand in hand laat lopen?

Leerkracht 4: Voorheen hadden we dat. Lezen en begrijpend lezen zat toen in één methode. Nu met taaltrapeze is de nadruk heel erg gelegd op woordenschat ontwikkeling en komt er veel te weinig begrijpend lezen aan bod.

I: Het heeft natuurlijk ook te maken met een schoolafpraak die we gemaakt hebben dat technisch lezen prioriteit heeft. Terwijl ik zelf denk als je met herhaald lezen gaat werken, kun je prima aan het technisch leesniveau van de zwakkere leerlingen werken en daaraan gekoppeld later in de week een begrijpend leesactiviteit.

Leerkracht 4: Dat is ook wat we in het begin toen we met SLIM werkten deden. Op het einde van een leesboekje moesten de kinderen altijd een wie-wat-waar schema of presentatie maken en hier uitleg over geven. Waar ging het verhaal over? Wat is het belangrijkste? Wat gebeurde er? Wie waren de hoofdpersonen?

I: En dan maak je dus de link voor kinderen dat ze snappen: Ik moet goed technisch kunnen lezen zodat ik straks het verhaal of de tekst die ik lees ook goed begrijp?

Leerkracht 4: Ja, precies. Uit de presentatie van de kinderen van Wie-wat-waar haal ik zelf veel informatie uit. Wie heeft de tekst wel begrepen en wie niet? Wie kan hoofdzaken onderscheiden van bijzaken? Wie herkent de hoofdpersoon wel en niet? Bij de nieuwsbegrip lessen, waar ik een zeer divers niveau heb, komen kinderen heel anders uit de bloktoetsen dan ze uit de Cito toetsen komen. Leerlingen met een Cito niveau van M5 die het geweldig doen op de bloktoetsen en daar negen van

de tien goed hebben, maar ook kinderen van een M7-M8 niveau die de plank helemaal misslaan met de Bloktoets. En dan ligt het toch vaak aan het onderwerp. Als je dan het gesprek aangaat met kinderen geven kinderen zelf ook aan: “Ja, maar ik weet hier helemaal niks van.”

I: Leerkracht 4, kan ik bij jou opschrijven dat jij vanuit je technische leeslessen een begripsmatige component Wie-wat-waar-wanneer aan toevoegt, waaruit je procesinformatie voor het begrijpend lezen haalt?

Leerkracht 4: Ja, klopt:

Leerkracht 2: Maar, nu hoor je dus eigenlijk dat we het allemaal op een andere manier doen. Het heeft wel allemaal raakvlakken met elkaar, maar iedereen doet het toch weer net wat anders

Leerkracht 4: Ja. Ik geef heel bewust drie keer per week taaltrapeze, want dat is de schoolafpraak, maar ik zie ook dat ik daarmee mijn doelen voor begrijpend lezen niet mee bereik, omdat er te weinig aanbod in taaltrapeze zit. Er worden te weinig leesstrategieën mee geoefend. Voorheen deed ik dat met de boekjes van ‘opa’, maar die mochten van de inspecteur niet meer omdat ze verouderd waren. Deze waren wel heel goed voor het trainen van de leesstrategieën. Nu doe ik dat niet meer en ik zie dat kinderen tekort schieten. De startmodule van Cito snappen ze en maken ze vaak wel aardig, maar in vervolg twee lopen ze vaak vast door de complexiteit van de vragen en de teksten.

I: Zeggen jullie nu eigenlijk allemaal dat jullie vanuit Taaltrapeze geen onderwijsbehoeften van leerlingen voor begrijpend lezen eruit kunnen halen, omdat dit onderdeel er te weinig in voor komt?

In koor leerkracht 2,3,4: Ja, precies

Leerkracht 3: Het zit in elk geval veel te weinig erin om goed in te kunnen oefenen.

Leerkracht 1: Wat ik uit taaltrapeze wel haal is de woordenschat. Ik gebruik taaltrapeze echt puur voor de woordenschat, wat natuurlijk wel een onderdeel is wat hoort bij begrijpend lezen. Onderdelen zoals signaalwoorden en verwijswaarden komen er veel te weinig in voor.

Leerkracht 4: Ja daar gebruik ik taaltrapeze ook voor.

I: Bij mij in de groep is de woordenschat die aangeboden wordt in taaltrapeze onder het niveau van de kinderen, omdat ik dit jaar veel TL leerlingen heb.

Leerkracht 3: En dan zie je dus duidelijk dat Taaltrapeze een methode is die geschreven is voor het speciaal onderwijs en daardoor in de bovenbouw niet voldoende aanbiedt.

Leerkracht 2: Ik vind bij mij ook dat er te makkelijk en te weinig wordt aangeboden met betrekking tot begrijpend lezen. We krijgen hooguit wat vragen zoals: Wat voor een soort tekst is het?

Leerkracht 4: Ik merk bij mij in de klas dat je op een gegeven moment ertegen aan gaat lopen dat leerlingen hun denkproces soms ook niet kunnen verwoorden. Dat wat je ze aangeleerd hebt (bijvoorbeeld 1 zin teruglezen of 1 zin vooruit lezen) hanteren ze dan heel erg star en strak. Ze zullen dan niet twee zinnen teruglezen of vooruit lezen als dat nodig zou zijn. Daar zijn ze zichzelf niet bewust van. Deze kinderen zijn erg stappenplan afhankelijk

I: Dus eigenlijk zeg je het verwoorden van het denkproces van leerlingen zelf, kunnen deze leerlingen soms niet, waardoor het voor jou als leerkracht moeilijk is om achter hun onderwijsbehoeften te komen?

Leerkracht 4: Ja, precies

Leerkracht 2: Dat herken ik. Ik leer de kinderen een stappenplan aan en dat stappenplan is voor kinderen dan ook echt de stappen die ze nemen. Dus als daar staat 1 regel terug lezen, lezen de kinderen bij mij ook echt maar 1 regel terug.

Leerkracht 4: Op het moment dat kinderen hoger komen met begrijpend lezen, moet je het stappenplan ook steeds verder gaan uitbreiden om te komen tot goede leesstrategieën en een goede tekstaanpak. Waar ik zelf altijd op inzet is taalwerk, dit is gericht op figuurlijk taalgebruik. Dat gebruik ik standaard in mijn computertijd.

Leerkracht 1: Ja, dat snap ik, maar ik denk dat in de hogere groepen dit nog veel complexer is. Als ik op groep 7 en 8 niveau strategiegebruik moet oefenen, dan is dat een heel ander verhaal dan dit verhaal. Logische zaken afleiden, de hoofdgedachte eruit halen is dan iets waar ik me veel op richt met de kinderen. Daarom is het ook niet te behappen als je teveel niveaus in je groep hebt.

Leerkracht 3: Maar ik heb wel kinderen in de klas die dit aanbod eigenlijk wel moeten hebben. Voor ons is het dan heel belangrijk dat we wel weten wat wordt hier verwacht van kinderen. Je moet heel helder hebben welk stukje waarbij hoort en wanneer aangeboden moet worden. En dat wordt me wel duidelijk vanuit het analyseformulier.

I: Dus eigenlijk bedoel je dat je de leerlijnen van begrijpend lezen helder moet hebben? Als de leerlijn niet helder is weet je als leerkracht ook niet welk doel een leerling behalen moet en wordt het moeilijk om onderwijsbehoeften te bepalen=

Leerkracht 3: Klopt. En die leerlijn is er niet voldoende.

Leerkracht 4: We zijn met name aan de voorwaarden bezig. De voorwaarde woordenschat, de voorwaarde stappenplan, de voorwaarde strategiegebruik. En dan moet het geïntegreerd worden en moet het kind het allemaal integreren. En dat is vaak heel moeilijk

Leerkracht 2: Jij praat over voorwaarden. Ik heb kinderen die op een M5 of M6 niveau functioneren op begrijpend lezen, maar die met de woordenschat aanbod krijgen op M4 niveau van taaltrapeze. Eigenlijk sluit dit dan niet aan.

Leerkracht 4: Dat herken ik. Ik werk in taaltrapeze 6 en ik heb kinderen die op groep 8 niveau functioneren. Die kinderen biedt ik te weinig aan, waardoor ze de toets niet halen. Ik heb ze eigenlijk te weinig aangeboden, waardoor ze de toets ook niet halen.

Leerkracht 1: Eigenlijk zou je op groep 8 niveau moeilijke teksten moeten gaan oefenen.

I: Doen jullie ook de bloктоetsen van Nieuwsbegrip?

Leerkracht 4: Ja, ik wel, maar zoals ik al zei, zit daar een enorm groot verschil in hoe de kinderen

erop presteren: Daar haal je ook heel veel informatie uit, absoluut!

Leerkracht 2: Ik niet altijd.

Leerkracht 4: Ik zou er eigenlijk wel voor zijn om Nieuwsbegrip XI aan te schaffen .

Leerkracht 2: Ik vind de opdrachten van Nieuwsbegrip vaak waardeloos.

I: Ja, dat herken ik wel. Opdracht 1 heb ik altijd al mondeling gedaan en opdracht 4 is altijd een creatieve opdracht. Eigenlijk draait het om opdracht 2, want dat is de instructieopdracht.

Leerkracht 2: Opdracht 4 is vaak een bezighoud opdracht.

Leerkracht 4: Ik maak van te voren altijd een synoniemenlijst van de moeilijke woorden, die ik samen met de kinderen bespreek. Daarna kijk ik het filmpje

Leerkracht 2: Oh, jij bekijkt eerst het filmpje. Ik sluit altijd af met het filmpje.

I: Begrijpend leesspecialisten zeggen: `Als het kind niet genoeg voorkennis heeft van een onderwerp van een tekst is het bijna onmogelijk om een tekst goed te begrijpen. Dus je moet altijd voorkennis over een onderwerp voeden, aanvullen, voordat je een tekst gaat lezen met kinderen. Ik wil nu graag door naar vraag 3. Heeft het analyse formulier meerwaarde voor je onderwijspraktijk? Vind je het geschikt voor het bepalen van de onderwijsbehoeften van kinderen?

Leerkracht 3: Wat ik zelf heel erg prettig vond, omdat ik niet op zo'n hoog niveau werk met de rest, dat ik helder krijg door het analyseformulier wat er verwacht wordt van kinderen. Ik weet nu veel gerichter waar ik met een aantal kinderen aandacht aan moet besteden.

I: Dus het geeft jou echt handreikingen om jouw onderwijsaanbod te kunnen gaan bepalen voor sommige kinderen?

Leerkracht 4: Ja, en we missen de leerlijn van begrijpend lezen nog, dus ik kan toch een stukje die leerlijn uit de analyseformulieren halen.

Leerkracht 2: Ik sluit me hierbij aan. Ik zou wel graag wat uitleg over sommige begrippen willen hebben, maar kan het meeste heel goed plaatsen. Ik denk ook als ik hier de punten uit haal waarop een kind uitvalt het veel korter omschreven kan worden in een ontwikkelingsperspectief

Leerkracht 4: Ik denk wel dat het belangrijk is om vanuit de analyse verder te gaan. Anders krijgen we weer de opsomming waarop kinderen uitvallen en daar heb je niet altijd wat aan. Dit is duidelijke productinformatie en dat zul je moeten combineren met de rest van gegevens die je hebt.

Leerkracht 2: Nee, het zegt inderdaad niks over taakaanpak en werkhouding van een kind.

Leerkracht 4: Kijk, ik heb bijvoorbeeld hier een kind, die valt uit op alle verwijswwoorden. Dat kan ik natuurlijk aangeven in het ontwikkelingsperspectief.

I: Maar je moet dus ook weten waarom. Kan hij het niet terugvinden of weet hij niet wat een verwijswoord is? Leest hij niet voldoende vooruit of terug of heeft hij niet door wat een

verwijswoord is.

Leerkracht 4: Ja, maar dat haal je niet meteen uit een analyseformulier, maar je kunt hier wel aanwijzingen uit krijgen om hier verder naar te gaan kijken.

I: Begrijp ik nu goed dat het analyseformulier voor jou een aanwijzing kan zijn om een gericht gesprek met een kind aan te gaan over: Wat doe je nu eigenlijk? Misschien raadt hij wel uit eigen kennis.

Leerkracht 4: Ja, dat klopt

Leerkracht 2: Het zou mooi zijn als hieraan gekoppeld een vervolg is dat zicht geeft op hoe je instructie moet uitzien. Wat betekent het als een kind uitvalt op microniveau?

Leerkracht 4: en dan zou er eigenlijk nog een mooi groepsoverzicht bij moeten zodat je meteen beeld hebt van je hele groep.

Leerkracht 1: Ik zie heel veel hier in de lijst terug van wat ik aanbied in de lessen. Voor de PDD nosser is het zich inleven in andere persoonlijkheden natuurlijk heel erg moeilijk.

Leerkracht 2: Toch hoeft dat niet altijd, want ik heb hier een leerling die deze inferenties wel allemaal goed doet.

Leerkracht 1: Maar je zou natuurlijk wel kunnen verwachten dat een leerling met Ass daar moeite mee kan hebben. De meeste onderdelen die genoemd worden in het analyseformulier, zoals causaal verband, opsommingen, verwijs- en signaalwoorden, inferenties maken, de hoofdgedachte bepalen enzovoort zie ik helemaal terug in de instructie in mijn lessen.

Leerkracht 2: Maar hoe doen jullie dit dan? Hebben jullie daar aparte materialen voor, want in Taaltapeze komt dit erg weinig naar voren.

Leerkracht 1: Daar hebben we strategieboekjes voor, waar deze onderdelen los in geoefend worden. Zo is er bijvoorbeeld een strategieboek signaalwoorden waar de meest voorkomende signaalwoorden in geoefend worden zoals, middel-doel, oorzaak-gevolg, opsomming, conclusie en samenvatting, tegenstelling e.d. Dit vraagt wel een bepaald niveau van denken van kinderen om de transfer naar grotere stukken tekst te maken. Dat krijg je de kinderen geleerd door dit via het directe instructiemodel expliciet in te slijpen.

Leerkracht 4: Maar er zit geen lijn in de wijze waarop wij dit aanbieden. Het is vaak ad hoc werk vanuit een persoonlijke leerkracht.

Leerkracht 1: Nou nee, ik vind het geen ad hoc werk. Ik pak dit toch wel heel erg eruit en terug in alle taallessen. Ik zie bijvoorbeeld bij de twee leerlingen waarvoor ik het analyseformulier heb ingevuld dat ze allebei nog uitvallen op oorzaak-gevolg, terwijl ik dat wel heb aangeboden. Dat is voor mij een signaal dat ik een bepaalde actie in mijn instructie moet ondernemen. Ik vind het ontworpen analyseformulier een duidelijk beeld hierover geeft. Je kunt dit formulier ook gebruiken door je af te vragen: "Wat is gemeenschappelijk in mijn groep? Waar vallen de meeste kinderen nog op uit en wat beheersen de meeste kinderen wel." Dat doen we bij rekenen ook zo. Het grootste probleem bij begripend lezen is dat de afgelopen jaren iedereen aandacht hieraan besteedt op zijn eigen wijze.

Leerkracht 2,3,4: Ja, dat klopt. Dat is wat wij ook zeggen.

Leerkracht 4: Wij in de bovenbouw proberen heel vaak het laatste stukje nog erin te krijgen voordat de kinderen van school af gaan. En zo zou het niet moeten gaan.

Leerkracht 2: Nee, dat klopt. Als ik bekijk wat de kinderen eigenlijk moeten kennen en kunnen vanuit de analyseformulieren dan kan ik me voorstellen dat er een groot hiaat ligt als ze naar de bovenbouw komen. Dit zijn onderdelen die ze bij mij niet aangeboden hebben gekregen.

Leerkracht 4: Ik denk dat in ons aanbod nog heel veel te halen valt. Wij werken nog steeds met losse onderdelen technisch lezen, spelling en begrijpend lezen, die onvoldoende met elkaar verbonden zijn. Daardoor missen we bepaalde onderdelen die we niet aanbieden. In een basisschoolmethode zitten deze onderdelen veelmeer geïntegreerd binnen een methode.

Leerkracht 1: De inspecteur die na de vakantie komt, zal inderdaad met name gaan zitten op de doorgaande lijn. Waar is de doorgaande lijn? Want de les die hij bij leerkracht 2 ziet is anders opgebouwd dan de les die hij bij mij te zien krijgt, doordat we die doorgaande lijn missen.

Leerkracht 2: Het is voor mij niet mogelijk om een perfecte les te geven, omdat ik nooit tegemoet kan komen aan zoveel verschillende onderwijsbehoeften in zoveel niveaus.

I: Je zou eigenlijk als school zijnde een goed begrijpend leesbeleid moeten hebben en niet als individuele leerkracht een goede les kunnen geven.

Leerkracht 2: Precies

Leerkracht 3: Ik kan me herinneren toen ik een jaar een connect-groep gehad heb voor technische lezen, dat mijn begrijpend leesresultaten heel erg omhoog schoten. In het connect lezen zitten heel duidelijk begrijpend leesstrategieën verweven. Hoe denk jij dat het verder gaat? Wat zou er kunnen gebeuren? Hierdoor gaan kinderen echt nadenken over de tekst. Ze moeten zich dan inleven in een tekst en meedenken met de tekst, waardoor de betrokkenheid groter is. Het was wel een lager niveau, maar het had wel een positieve uitwerking op de begrijpend leesresultaten.

Leerkracht 4: Ik merk nu heel duidelijk met 3 keer Taaltrapeze en één keer Nieuwsbegrip dat mijn kinderen het daarmee niet redden. Maar ik doe zoals afgesproken op schoolniveau. Daardoor kan ik nu wel zeggen: Kijk, dit heb ik gedaan en dit is het resultaat. Nu ga ik het op mijn manier doen en dan is dit het resultaat.

Leerkracht 1: Ik vind het resultaat ook heel erg afhankelijk van de leeshouding. Ze lezen niet bewust, dus daar heb ik heel veel tijd en energie in gestoken om ze dat aan te leren. Het strategiegebruik helpt kinderen, die van nature niet zo'n goed taalgevoel hebben. Die hebben hier houvast aan, een basis waarop ze terug kunnen vallen.

I: Ik ga het gesprek afronden. Heeft één van jullie nog adviezen, tips, suggesties met betrekking tot mijn analyseformulieren? Ik weet dat jullie graag de brug naar: Wat betekent het nou als een kind uitvalt op...."willen hebben. Maar dat moet ik in een vervolgonderzoek plaatsen.

Leerkracht 4: Misschien dat het handig is om sommige standaard onderwijsbehoeften al concreet te

formuleren die aansluiten bij uitval op een bepaald niveau of bepaalde categorie.

Leerkracht 2: Als dat zou kunnen zou dat heel fijn zijn, want dan krijg je ook wat meer uniformiteit bij het omschrijven van de onderwijsbehoeften in het ontwikkelingsperspectief. Het is ook handig als we daar dan materiaal bij hebben, want dat vind ik wel noodzakelijk als vervolgstap na het invullen van het analyse formulier

I: Samengevat zeggen jullie dus eigenlijk dat het analyse formulier zeker helpend is in het zicht krijgen op kwalitatieve productinformatie, maar om de vertaalslag richting je onderwijsaanbod te maken, moet er nog een vervolg op komen. In dit vervolg moet er gekeken worden of er standaard concrete onderwijsbehoeften beschreven kunnen worden die aansluiten op uitval op micro-, meso- en macroniveau en moet er gekeken worden welke onderwijsmaterialen hiervoor geschikt zijn.

Bijlage 12: Samenvatting groepsinterview basisschool

Op welke manier bepaal je nu op dit moment de onderwijsbehoeften van leerlingen, die de doelen voor begrijpend lezen niet halen, ten behoeve van je groepsplan?

- Bij begrijpend lezen is het nog geen verplichting om met groepsplannen te werken. Leerkracht 1 doet dat wel al en leerkracht 2 en 3 nog niet.
- De toetsen van Nieuwsbegrip zijn eigenlijk de ankerpunten waarop de leerkrachten zeggen: "Daar vallen de kinderen nog op uit".
- Voor de rest wordt er nog veel hulp geboden op gevoel, van wat de leerkrachten ervaren in de groep of tijdens een dialoog met kinderen.
- Het omschrijven van didactische onderwijsbehoeften wordt nog als moeilijk ervaren. Temeer omdat er ook vaak attitudeproblemen bij leerlingen zijn, die doorwerken in de toetsresultaten en die weinig zeggen over het eigenlijke begrip van lezen.

Op welke wijze gebruik je de uitkomsten van de Cito begrijpend leestoets om kinderen een bepaald aanbod te geven?

- De resultaten van de Cito begrijpend leestoets zijn niet volledig bepalend voor het plaatsen van een leerling in een bepaalde groep. Methodegebonden toetsen worden naast de Cito toets gelegd, net zoals het beeld dat de leerkracht van de leerling heeft tijdens het werken in de klas, bij bijvoorbeeld de wereldoriënterende vakken. Op basis van dit totaalbeeld worden kinderen ingedeeld in een bepaalde subgroep.
- Zo zijn er subgroepen met leerlingen die een zwakke score hebben op de Cito toetsen maar goed scoren op de methodegebonden toetsen. Een andere subgroep is een groep die op beide toetsen laag scoren.

Heeft het analyse formulier meerwaarde voor jou in je onderwijspraktijk? Vind je het analyseformulier geschikt om (mede) te gebruiken in je onderwijspraktijk voor het bepalen van het onderwijsaanbod aan je leerlingen? Heb je nog aanvullingen, opmerkingen?

- Alle drie de leerkrachten geven aan dat ze vinden dat het analyseformulier hen informatie over het begrijpend lezen van kinderen geeft. Het geeft zicht op categorieën waarop een kind uitvalt. Bij sommige kinderen geeft het formulier heel duidelijk aan waar nog knelpunten zitten, en bij andere kinderen is dit minder duidelijk, omdat ze uitvallen op zeer diverse onderdelen.
- De duidelijkheid is soms afhankelijk van de hoeveelheid vragen die in een subcategorie vallen. Vier van de zes vragen fout in een categorie geeft meer beeld dan één van de twee vragen fout.
- Tevens blijft de vertaalslag vanuit het analyseformulier richting de onderwijsbehoeften van leerlingen moeilijk te maken. Het zou handig zijn als er vanuit het analyseformulier, een aantal specifieke onderwijsbehoeften concreet beschreven zijn, die gerelateerd zijn aan het begrijpend leesproces.
- Leerkrachten willen gekoppeld aan het analyseformulier graag richtlijnen en ondersteunende adviezen die richting geven aan hun instructie en handelen in de groep. Concreet vertaald: Wat doe je met een kind dat uitvalt op.....? Welke instructie geef je deze kinderen? Welke materialen zet je in?
- Ook zouden ze het aanvullend vinden als, vanuit het analyseformulier, het mogelijk is om met de kinderen op een aantal hoofdpunten te bekijken waar ze nog op uitvallen en hier samen een plan van aanpak op te maken.

Welke andere 'meetinstrumenten' zul altijd moeten blijven inzetten, naast een eventueel analyseformulier, om zicht te krijgen op het leesbegrip van kinderen?

- Andere meetinstrumenten die altijd ingezet zullen moeten blijven zijn: observaties, diagnostische gesprekken en methodegebonden toetsen. Uit de bloktoetsen komen wel aanwijzingen waaruit je het gesprek met het kind kunt aangaan.
- De observaties worden nog niet gedaan volgens vaste ankerpunten, maar veel op gevoel.

Samenvatting groepsinterview SBO

In mijn eigen beroepspraktijk heb ik de leerkrachten twee leidende vragen gestuurd, omdat de andere vragen in mijn eigen beroepspraktijk al helder zijn.

Op welke manier bepaal je nu op dit moment de onderwijsbehoeften van leerlingen, die de doelen voor begrijpend lezen niet halen, ten behoeve van je groepsplan?

- Veel onderwijsbehoeften worden bepaald in het dagelijks werken met de kinderen in de klas.
- Alle leerkrachten geven aan gericht te observeren, gesprekken met kinderen aan te gaan en kinderen tijdens de les te bevragen.
- Eén leerkracht geeft aan van de zwakke lezers altijd de toetsboekjes stuk voor stuk te analyseren, naar type fouten.
- Twee leerkrachten geven aan dit bij sommige leerlingen te doen, maar niet structureel.
- Alle leerkrachten geven aan dat ze vinden dat er vanuit Taaltrapeze, de taalmethode, onvoldoende onderwijsbehoeften gehaald kunnen worden voor begrijpend lezen. Dit komt omdat dit onderdeel te weinig aan bod komt.
- Eén leerkracht geeft aan Taaltrapeze heel duidelijk te gebruiken voor woordenschat, wat natuurlijk wel aansluit bij begrijpend lezen.
- Eén leerkracht geeft aan dat ze vanuit het technisch lezen, een begripsmatige component: wie-wat-waar-hoe-wanneer, toevoegt. Vanuit de presentaties van kinderen van deze component haalt zij ook onderwijsbehoeften van leerlingen.
- Een moeilijkheid waar alle leerkrachten tegen aan lopen is dat er sommige leerlingen zijn die moeite hebben met het verbaliseren van hun eigen denkproces. Deze leerlingen krijgen niet onder woorden gebracht wat ze op welke doen, waardoor een diagnostisch gesprek dan ook niet altijd voldoende oplevert.
- Twee van de vier leerkrachten geven aan de bloktoetsen van Nieuwsbegrip te gebruiken voor het helder krijgen van vaardigheden van leerlingen.

Heeft het analyse formulier meerwaarde voor jou in je onderwijspraktijk? Vind je het analyseformulier geschikt om (mede) te gebruiken in je onderwijspraktijk voor het bepalen van het onderwijsaanbod aan je leerlingen? Heb je nog aanvullingen, opmerkingen?

- Alle leerkrachten geven aan dat ze vinden dat het analyseformulier zicht geeft op kwalitatieve productinformatie over het begrijpend lezen van leerlingen.
- Twee leerkrachten geven aan dat ze vinden dat ze nu beter zicht hebben op welke vaardigheden verwacht worden van leerlingen in een bepaald niveau. Het geeft een stukje zicht op een leerlijn waar ze zich niet voldoende van bewust zijn.
- Volgens alle leerkrachten kan het analyseformulier aanwijzingen geven om een gericht diagnostisch gesprek met een kind aan te gaan.
- Eén leerkracht geeft aan dat ze precies die items terugvindt in de lijst waar ze in de strategielessen aandacht aan besteedt. Het geeft voor haar zicht erop wie transfer kan maken naar complexere teksten en wie niet. Dat geeft sturing aan haar onderwijsaanbod.
- Het formulier kan ook gebruikt worden om te bekijken waar de groep sterk en zwak in is. Wat is het gemeenschappelijke in je groep, waaraan je nog extra aandacht aan moet besteden?
- Aanvullend op de analyseformulieren moet er een vervolg komen dat richting geeft aan het concreet handelen in de groep.
- Er kan bekeken worden of er standaard concrete onderwijsbehoeften beschreven kunnen worden die aansluiten op uitval op micro-, meso- en macroniveau.
- Een andere aanvulling die moet volgen is dat er gekeken wordt welke onderwijsmaterialen bij welke uitval geschikt zijn, zodat leerkrachten deze bewust kunnen inzetten.

Bijlage 13: E-mail Marieke Tomesen

Hieronder volgt de mail zoals ik die gekregen heb van Marieke Tomesen, toetsdeskundige bij Cito.

Voor de opleiding van mijn master Sen ga ik onderzoek doen welke bijdrage de CITO begrijpend leestoetsen kunnen leveren aan het helder krijgen van de onderwijsbehoeften van leerlingen bij begrijpend lezen op onze SBO school. Naar aanleiding van documentonderzoek heb ik een aantal vragen.

1. In de wetenschappelijke verantwoording ' Begrijpend lezen voor groep 3 tot ment 6' (2010, Feenstra, Kamphuis, Kleintjes & Krom) staat op bladzijde 25 tabel 3.4 met procentuele aantallen over opgaventypen die tekstgebaseerd zijn en opgaventypen die tekst - en kennisgebaseerd zijn. De verdeling van de vragen in de modules M4 Start, M6 start en M6 vervolg 2 komen niet overeen met het totaal aantal vragen zoals gesteld. Zo zijn er in de module M4 start 26 vragen verdeeld, terwijl er maar 25 vragen in totaal zijn. Voor M6 start zijn er 27 vragen verdeeld en voor' M6 vervolg 2' zelfs 28 vragen verdeeld, terwijl ook hier maar 25 vragen in totaal zijn. Is het mogelijk de goede verdeling alsnog te krijgen?

Reactie: Dit heeft ermee te maken dat sommige vragen in twee categorieën zijn ingedeeld.

2. Graag wil ik weten welke vragen, van de modules M5 en M6, van tabel 3.4 op bladzijde 25 onder welke categorie vallen.
Concreet bedoel ik hiermee:
 - Welke 11 vragen van de M5 start module zijn tekstgebaseerd en vallen onder betekenis en inhoud?
 - Welke vraag van de M5 start module is tekstgebaseerd en valt onder opbouw en structuur
 - Welke 8 vragen van de M5 start module zijn tekst- en kennisgebaseerd en vallen onder betekenis en inhoud?
 - Welke 5 vragen van de M5 start module zijn tekst- en kennisgebaseerd en vallen onder opbouw en structuur.Dit op dezelfde wijze voor de andere modules van M5 en M6.

Reactie: Deze indeling geven we helaas niet weg.

3. Is er ook een wetenschappelijke verantwoording geschreven voor begrijpend lezen voor groep 7 & 8? Zo ja, zou ik deze verantwoording dan kunnen krijgen en mogen gebruiken als documentonderzoek voor mijn Master Sen?

Reactie: Jazeker is deze er. Hij is alleen nog niet geplaatst op toetswijzer.kennisnet.nl. Dit zal zo spoedig mogelijk gebeuren. Ik stuur je hierbij de wetenschappelijke verantwoording als pdf-document.

4. LOVS Begrijpend lezen heeft twee hoofddoelen en een nevendoel. De hoofddoelen zijn niveaubepaling en progressiebepaling. Het nevendoel is het selecteren van passend leesmateriaal door het hanteren van de CLIB-score. Is het mogelijk om uit de CITO toetsen ook informatie te halen op welke deelgebieden kinderen progressie gemaakt hebben, kijkende naar de verdeling zoals vermeld in tabel 3.4 op bladzijde 25.

Reactie: Dit is vooralsnog niet mogelijk. De reden is dat deze deelgebieden heel erg nauw met elkaar samenhangen. Zie hiervoor ook een stukje uit de toetsmappen Begrijpend lezen:

Alle opgaven – van welke vorm, van welk opgaventype dan ook – hebben een plaats op de meetschaal Begrijpend lezen. De opgaven van de toetsen Begrijpend lezen vormen, zoals dat heet, een unidimensionele meetschaal: de opgaven meten een en dezelfde vaardigheid. Een vaardigheid waaraan we in het primair onderwijs de naam Begrijpend lezen hebben gegeven. Het is niet zo dat de opgaven van één (sub)type systematisch op een bepaald deel van de schaal liggen en de opgaven van een ander (sub)type op een ander deel van de schaal. Uit de schaal kan dus ook niet afgeleid worden dat bijvoorbeeld het tweede (sub)type opgaven moeilijker is dan het eerste (sub)type. We vinden het dan ook niet zinvol om scores per opgaventype te rapporteren als een soort deelttoets, en om de scores van een leerling te presenteren als een niveau-indicatie van een onderliggende deelvaardigheid van het begrijpend lezen.

We hebben de opgaven hierboven desondanks ingedeeld in opgaventypen, omdat een dergelijke indeling ons er in de ontwikkelingsfase van de toetsen – met name tijdens het construeren van de opgaven – van verzekert dat de vaardigheid Begrijpend lezen in al zijn facetten en van alle kanten belicht wordt.

We zijn momenteel bezig met de ontwikkeling van nieuwe toetsen Begrijpend lezen. We bekijken daar opnieuw de mogelijkheden om deelscores te rapporteren. We weten dat de behoefte van scholen hierin erg groot is.

5. Is het mogelijk een analyse te maken van de soort vragen waarop een kind uitvalt bij de CITO-toetsen? Zo ja, op welke wijze?

Reactie: zijn mijn reactie bij punt 4. Wat we aanraden is om een diagnostisch gesprek met de leerling te voeren om erachter te komen hoe hij/zij een tekst aanpakt. Dan is te zien of de leerling van strategieën gebruik maakt en of dit efficiënt gebeurt.

6. Op welke wijze kunnen de Begrijpend leestoetsen van CITO bijdragen aan het helder krijgen van onderwijsbehoeften van kinderen bij begrijpend lezen?

Reactie: Dit kan met vervolgonderzoek, zoals een diagnostisch gesprek. Ook is het nuttig de resultaten van de toetsen Begrijpend lezen naast die van Technisch lezen, Begrijpend luisteren en Woordenschat te leggen.

Een reactie op bovenstaande vragen kan gestuurd worden naar wijnenroos@home.nl. Voor verdere vragen ben ik ook telefonisch bereikbaar op telefoonnummer: 046-4748431 of 06-81050298

Alvast vriendelijk bedankt voor jullie medewerking.

Esther Wijnen
SBO Het mozaïek Sittard