

Een afstudeeronderzoek naar hoe het reflecteergedrag van de leerlingen uit de middenbouw van OBS de Feniks door de leerkrachten uit de middenbouw bevorderd kan worden.

Afstudeeronderzoek, Toegepaste Psychologie

Auteurs: Christie Maat & Sytske Wiegersma

Klas: TPV4

Studentnummers: 368200 & 369727

Opdrachtgever: Alyt Landman & Tea Jaarsma, obs de Feniks te Groningen

Afstudeerbegeleider: Margreet Luinge

Datum: 31 – 05 – 2021

School: Hanzehogeschool, Academie Sociale Studies

# Voorwoord

Voor u ligt het afstudeeronderzoek *‘Reflecteren kun je leren’* dat is uitgevoerd in het laatste halfjaar van de opleiding Toegepaste Psychologie aan de Hanzehogeschool in Groningen. In opdracht van Alyt Landman en Tea Jaarsma is dit onderzoek tot stand gekomen. Zij zijn beide werkzaam op obs de Feniks in Groningen. Dit is een openbare basisschool in de wijk Gravenburg. Op deze basisschool staan plezier, respect en jezelf leren kennen centraal.

Graag zouden wij Margreet Luinge willen bedanken voor haar begeleiding tijdens dit onderzoek. De overleggen en haar feedback op de geschreven stukken hebben ervoor gezorgd dat dit afstudeeronderzoek naar een hoger niveau is getild. Wij hebben de begeleiding als prettig ervaren en zijn blij dat het op deze manier is verlopen. Tevens zouden wij Alyt Landman en Tea Jaarsma willen bedanken voor hun uitgebreide gesprekken en samenwerking. Wij vonden het erg fijn dat de communicatie goed verliep en dat wij ondanks corona het onderzoek toch konden uitvoeren. De opdracht die wij hebben gekregen sloot goed aan op onze interesse in het gedrag van kinderen in het basisonderwijs.

Als laatste willen wij graag de respondenten die mee hebben geholpen aan dit onderzoek bedanken. De leerkrachten waren goed te bereiken en stonden open voor deelname aan het onderzoek. Ook willen we de leerlingen bedanken die mee hebben gedaan aan de groepsgesprekken. Zonder de respondenten hadden wij het onderzoek niet kunnen uitvoeren.

Wij hebben veel plezier gehad tijdens het uitvoeren van het onderzoek en zijn blij dat de onderlinge samenwerking goed verliep. Hierdoor hebben wij de scriptie op hele fijne manier kunnen schrijven.

Veel leesplezier toegewenst.

Christie Maat & Sytske Wiegersma

Groningen, 31 mei 2021

# Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Alyt Landman, voormalig directrice en Tea Jaarsma, intern begeleider van obs de Feniks in Groningen. Obs de Feniks is een openbare basisschool gelegen in de wijk Gravenburg. Op deze basisschool staan plezier, respect en jezelf leren kennen als kernwaarden centraal. Dit onderzoek is dan ook gericht op een van deze kernwaarden, namelijk op het bewust worden van je eigen kunnen. De vraag vanuit de opdrachtgever was om te gaan kijken hoe de reflectievaardigheid, op het gebied van lezen, van leerlingen uit de middenbouw bevorderd zou kunnen worden. Het doel van dit onderzoek was om op basis van gevonden resultaten een advies te schrijven.

Er is één hoofdvraag en drie deelvragen bedacht waar antwoord op is gegeven door middel van kwalitatief onderzoek. De hoofdvraag van het onderzoek luidde: ‘*Wat hebben de leerkrachten van obs de Feniks in Groningen nodig om de leerlingen uit de middenbouw te helpen hun reflectiegedrag wat betreft het schoolvak lezen, te bevorderen?’.* Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is er op verschillende manieren data verzameld. Voorafgaande aan het uitvoeren van het onderzoek is er literatuuronderzoek gedaan. Daarna is er geobserveerd tijdens de leeslessen in de middenbouw. Vervolgens hebben er interviews met leerkrachten en groepsgesprekken met leerlingen plaatsgevonden. Op basis van de observaties is de interview-guide tot stand gekomen. De groepsgesprekken zijn gebaseerd op de informatie uit de observaties en interviews. Door de verschillende onderzoeksmethodes in te zetten (triangulatie) is er een antwoord gevormd op de deelvragen en is de hoofdvraag beantwoord.

Uit de resultaten kwam naar voren dat het bestaande reflectie-schema niet werd gebruikt door leerkrachten, ze wisten wel welk schema er bedoeld werd. De definitie van reflecteren werd eenduidig door de leerkrachten beschreven, het reflecteren was volgens hen voornamelijk gericht op het terugkijken op de les. De leerlingen uit de middenbouw konden geen definitie geven van het woord ‘reflecteren’ en gaven ook aan dit niet in de les terug te zien. De leerkrachten waren tevreden met de leesmethode die in de middenbouw gebruikt worden, echter was het merendeel niet tevreden over het werkboek van de methode. Daarnaast gaven zij aan tijd te kort te ervaren om te reflecteren. Ook speelde de verschillende niveaus van de leerlingen een rol in het vinden van een balans om te reflecteren tijdens de leesles. Verder kwam naar voren dat er volgens de leerkrachten weinig ruimte in de leesmethode is om te reflecteren. Zij gaven aan wel reflectievragen te stellen maar dat zij hier structuur in missen. De wens van de leerkrachten is dan ook om meer structuur te hebben in het reflecteren. Zij hebben behoefte aan een praktische tool die zij in kunnen zetten tijdens het reflecteren.

Na aanleiding van de resultaten en de conclusie is er een aanbeveling geschreven. De aanbevelingen die worden gedaan zijn om een stokjes met reflectievragen te ontwikkelen, zodat dit kan worden ingezet tijdens de leesles. Daarnaast wordt er aangeraden om te starten met leesgesprekken aan het einde van elk behandelde kern. Om een doorgaande lijn te creëren in het reflecteren wordt er aangeraden om leerkrachten bij elkaar in de les mee te laten kijken, ook de intern begeleider zou hier een rol in kunnen spelen. Verder is er geadviseerd om een training aan te bieden aan de leerkrachten. Tevens zou er na aanleiding van dit onderzoek een vervolgonderzoek kunnen plaatsvinden waarin ook de bovenbouw mee wordt genomen om zo de resultaten met elkaar te kunnen vergelijken en om de doorgaande lijn uit te kunnen breiden naar de midden- en bovenbouw van de school.

# Abstract

This research was commissioned by Alyt Landman, former director and Tea Jaarsma, internal supervisor of obs de Feniks in Groningen. Obs de Feniks is a public primary school located in the Gravenburg district. Having fun, respect for all, and getting to know yourself are central values ​​at this primary school. Therefore, this research focuses on one of these core values; becoming aware of your skills and abilities. The client's request was to look at how the reflection skills of pupils between the ages of 6 - 9, in regards to reading, could be elevated. The purpose of this research was to advise the teachers based on the results found.

Qualitative research made it possible to answer the main research question, which was divided into three sub-questions. The main question was: "What do the teachers of obs de Feniks in Groningen need to help pupils between the ages of 6 - 9 to elevate their reflective skills on the subject of reading?" Data has been collected in various ways to answer the main research question. The first step was to do a literature search. Afterward, observations were made in each of the classes, with pupils between the ages of 6 - 9, during the reading lessons. Then, interviews with teachers and group discussions with pupils took place. The interview guide used during the interviews with the teachers was based on the observations in the classes. The questions used during the group discussions are based on the information from both the observations and interviews.

Research showed that the teachers did not use the pre-existing reflection model that was already present throughout the school. However, when asked about the reflection model, the teachers indicated to know which model was meant by the researchers. When asked to define the verb 'to reflect,' all the teachers gave similar answers. According to them, 'to reflect' is mainly done at the end of a lesson. The pupils between the ages 6 - 9 could not define the verb 'to reflect.' After the researchers explained what the verb meant, the pupils indicated that they did recognize this to occur during classes. The teachers also made clear that they are satisfied with the reading method used during classes. However, the majority were not content with the method's workbook. They also stated that they experienced too little time to incorporate reflection during reading lessons. The different levels of the pupils' reading skills also played a role in finding a balance, causing them to have too little time to reflect during the reading lesson. The teachers also stated that there is none or too little space in the reading method for the students to reflect on their own work. They indicated that they do try to ask reflection-related questions during classes. In addition to that, they state that they lack structure in how to properly reflect with their pupils. The teachers wish to have more clarity in how to get their students to reflect on their work. They need a practical tool that they can use while teaching their pupils how to reflect on their work.

Based on the results and conclusion, a recommendation has been written. The first recommendation is to make sticks with reflection-related questions on them. These sticks can be used during the reading lessons. In addition, it is recommended to start conversations about reading and everything that has to do with reading. Because this can be time-consuming, it is recommended to only do this at the end of each discussed core element. Another recommendation is to let teachers observe each other's lessons. The internal supervisor could also play a role in this. Following this research, a follow-up study can be executed, in which the older grades participate as well. A comparison between this research and the follow-up study is needed. When comparing results, the primary school can extend the continuous line to both the middle and upper grades of the school.

# Inhoudsopgave

[Voorwoord 3](#_Toc73086711)

[Samenvatting 4](#_Toc73086712)

[Abstract 5](#_Toc73086713)

[1. Inleiding 9](#_Toc73086715)

[1.1 Opdrachtgever 11](#_Toc73086716)

[1.2 Doelstelling en Onderzoeksvraag 12](#_Toc73086717)

[1.2.1 Hoofd- en deelvragen 12](#_Toc73086718)

[1.3 Operationalisatie van begrippen 12](#_Toc73086719)

[1.4 Relevantie voor een student Toegepaste Psychologie 13](#_Toc73086720)

[1.5 Leeswijzer 13](#_Toc73086721)

[2. Methode 14](#_Toc73086722)

[2.1 Triangulatie 14](#_Toc73086723)

[2.2 Theoretisch kader 14](#_Toc73086724)

[2.3 Observatie in de klas 14](#_Toc73086725)

[2.3.1 Uitvoering Observatie 15](#_Toc73086726)

[2.3.2. Analyse 15](#_Toc73086727)

[2.4 Interviews 15](#_Toc73086728)

[2.4.1 Uitvoering interviews 16](#_Toc73086729)

[2.4.2 Interview-guide 16](#_Toc73086730)

[2.4.3 Analyse 16](#_Toc73086731)

[2.5 Groepsgesprekken 16](#_Toc73086732)

[2.5.1 Opzet groepsgesprekken 17](#_Toc73086733)

[2.5.2 Uitvoering groepsgesprek 17](#_Toc73086734)

[2.5.3 Analyse 17](#_Toc73086735)

[2.6 Validiteit en betrouwbaarheid 18](#_Toc73086736)

[2.7 Ethische aspecten 18](#_Toc73086737)

[3. Literatuuronderzoek 19](#_Toc73086738)

[3.1 Feiten en cijfers 19](#_Toc73086739)

[3.2 Lezen en lees stadia 20](#_Toc73086740)

[3.3 Technisch lezen en begrijpend lezen 21](#_Toc73086741)

[3.4 Reflectievaardigheden in het leesonderwijs 21](#_Toc73086742)

[3.5 Leesmethode 22](#_Toc73086743)

[3.5.1 Veilig leren lezen 22](#_Toc73086744)

[3.5.2 Estafette Lezen 23](#_Toc73086745)

[3.5.3 Reflectie-schema in de klas 23](#_Toc73086746)

[3.6 Gesprekken voeren met kinderen 23](#_Toc73086747)

[4. Resultaten 25](#_Toc73086748)

[4.1 Inzet reflectie-schema 25](#_Toc73086749)

[4.1.1 Observatie 25](#_Toc73086750)

[4.1.2 Interview 25](#_Toc73086751)

[4.1.3 Groepsgesprekken 25](#_Toc73086752)

[4.2 Definitie reflectie 26](#_Toc73086753)

[4.2.1 Interview 26](#_Toc73086754)

[4.2.2 Groepsgesprekken 26](#_Toc73086755)

[4.3 Verloop leesles 27](#_Toc73086756)

[4.3.1 Observaties 27](#_Toc73086757)

[4.3.2 Interview 27](#_Toc73086758)

[4.3.3 Groepsgesprekken 28](#_Toc73086759)

[4.4 Reflecteren tijdens de leesles 28](#_Toc73086760)

[4.4.1 Observaties 28](#_Toc73086761)

[4.4.2 Interview 29](#_Toc73086762)

[4.4.3 Groepsgesprekken 30](#_Toc73086763)

[4.5 Wensen en behoeften 31](#_Toc73086764)

[4.5.1 Interview 31](#_Toc73086765)

[5. Conclusie 32](#_Toc73086766)

[6. Discussie 34](#_Toc73086767)

[7. Aanbevelingen 37](#_Toc73086768)

[Literatuurlijst 39](#_Toc73086769)

[Bijlage 1 – Bestaand reflectie-schema 44](#_Toc73086770)

[Bijlage 2 – Introductietekst observatie 45](#_Toc73086771)

[Bijlage 3 – Observatieschema 46](#_Toc73086772)

[Bijlage 4 – Codeboek observaties 47](#_Toc73086773)

[Bijlage 5 – Interview-guide 52](#_Toc73086774)

[Bijlage 6 – Interview-guide groepsgesprekken 56](#_Toc73086775)

[Bijlage 7 – Codeboek analyseren interviews en groepsgesprekken 59](#_Toc73086776)

[Bijlage 8 – Uitwerking tool ‘Reflecteren met stokjes’ 62](#_Toc73086777)

[Bijlage 9 – Leesgesprekken 63](#_Toc73086778)

# 1. Inleiding

Leesvaardigheid is een voorwaarde om succesvol te kunnen functioneren in de samenleving. Uit onderzoek blijkt dat vaardige lezers makkelijker een baan vinden, een hoger salaris verdienen en een beter uitzicht hebben op een succesvolle loopbaan (National Endowment for the Arts, 2007). Lezen wordt gedaan om verschillende redenen, namelijk om te ontglippen aan de dagelijkse realiteit, het invullen van vrije tijd en om kennis te vergaren over een interessegebied (Richardson & Eccles, 2007). Dit wordt ook wel het vrijetijdslezen genoemd. Echter is lezen ook een noodzakelijke vaardigheid om kennis te vergaren bij alle andere vakgebieden, zoals rekenen, spelling en het leren van andere talen (Inspectie van het Onderwijs, z.d). Door deze vaardigheid goed te ontwikkelen, kan er informatie gehaald worden uit verhalende en informatieve teksten waardoor persoonlijke ontwikkeling mogelijk is.

Ondanks dat er veel tijd wordt besteed aan lezen op de basisschool, zijn de cijfers op het gebied van laaggeletterdheid hoog (Stichting lezen en schrijven, 2018). Laaggeletterdheid betekent dat de lees capaciteit van mensen onder het 2F niveau zit. Het laagste niveau, 1F, is behaald aan het einde van het primaire onderwijs en het hoogste niveau, 4F, wordt behaald op eind VWO (Rijksoverheid, z.d.). Vanaf niveau 2F spreekt men van ‘geletterdheid’ (Stichting lezen en schrijven, 2018). Mensen die laaggeletterd zijn hebben onder andere moeite met het lezen van de bijsluiters van medicijnen, een routeplanner gebruiken, het invullen van belangrijke documenten of het beoordelen van financiële producten (Buisman & Houtkoop, 2014). In Nederland zijn er zo’n 2,5 miljoen inwoners die moeite hebben met rekenen en/of lezen en schrijven (Algemene Rekenkamer, 2016). Als er gekeken wordt naar de cijfers omtrent taal alleen (lezen en schrijven), bestaat deze groep uit 1,3 miljoen Nederlanders. Dit betekent dat deze groep mensen moeite heeft met lezen en schrijven om goed te kunnen functioneren in de maatschappij en het dagelijks leven (Algemene Rekenkamer, 2016).

*Leesontwikkeling*

Een goede spraak- en taalontwikkeling is een voorwaarde om te kunnen leren lezen. In de leeftijd van nul tot ongeveer zeven jaar zitten kinderen in de gevoelige periode voor het ontwikkelen van de spraak- en taalontwikkeling. In die leeftijd worden de meest functionele systemen gevormd. Deze systemen vormen samen het basissysteem dat nodig is om de spraak en taal te kunnen vormen (Goorhuis-Brouwer, 1994). De spraak- en taalontwikkeling wordt in verschillende stadia doorlopen. Tijdens het doorlopen van deze stadia zijn er verschillende vaardigheden nodig, zoals afzonderlijk letters kunnen identificeren en geluiden kunnen associëren. Bij de leesontwikkeling is het is het ook nodig om betekenis te kunnen geven aan geschreven woorden (Feldman, 2016). Wanneer deze stadia van ontwikkeling goed wordt doorlopen is een kind in staat om te leren lezen, te schrijven en zich verder te ontwikkelen in de taal (Goorhuis-Brouwer,1994). In de leeftijd van groep 3 en 4 leren kinderen lezen. Ze leren woorden uitspreken door letters samen te laten smelten. Hierdoor leren kinderen hoe zij de verschillende letters en daarmee woorden moeten uitspreken (de Jong, 2011). Vanaf groep 4 en 5 leren kinderen vloeiend hardop lezen. Omdat dit nog veel moeite kost is het lastig om tijdens het lezen ook de betekenis aan woorden te verbinden (Feldman, 2016). Terwijl de taal en spraak en het lezen vol in ontwikkeling is, leren kinderen zich naarmate ze ouder worden ook meer bewust worden van hun eigen kunnen; hun metacognitie, en leren ze om te reflecteren.

*Reflectie & Metacognitie*

In de literatuur zijn verschillende definities te vinden over reflecteren. Van Halem, de Leeuw en Stuut (2008) beschrijven reflecteren als het achterhalen van de achtergrond van het handelen. Hierbij wordt de aandacht voornamelijk gericht op waarom iets gedaan is. Vos & Vlas (2000) definiëren reflectie als een bewuste, doelgerichte activiteit, die voor verandering van gedrag of attitude kan zorgen. Het doel van reflecteren is om inzicht te krijgen in en het bewust worden van eigen handelen en gedrag om het persoonlijk professioneel handelen te bevorderen. Door te reflecteren wordt er bewustzijn gecreëerd over het eigen handelen, waarbij ervaringen worden omgevormd tot kennis die inzetbaar is in nieuwe situaties. Dit zorgt voor zelfkennis en zelfinzicht (Groen, 2020).

Om te kunnen reflecteren, moet er worden nagedacht over het eigen handelen vanuit een bewuste hoek. Een begrip uit de psychologie wat hier goed bij aansluit, is ‘metacognitie’. Metacognitie kan gedefinieerd worden als het inzicht hebben en het bewustzijn van de eigen cognitieve vaardigheden (Flavell, 1979; Myers & Paris, 1978). Metacognitie gaat ook over de kennis over het eigen leesgedrag. Dit kan zelfinzicht zijn over de leestaak zelf, de te gebruiken leesstrategieën of inzicht in interesses/moeilijkheden. Voor het ontwikkelen van metacognitie is reflecteren een belangrijk onderdeel. Door te reflecteren wordt er inzicht ontwikkeld in eigen taalgebruik en strategieën bij lezen, waardoor kinderen zich steeds bewuster worden van de verschillende leesstrategieën en dit doelgericht kunnen in gaan zetten (Pulles & Prenger, 2019). Om strategieën in te zetten tijdens het lezen moet er eerst kennis worden opgedaan over de metacognitie betreft het lezen. Dit betekent dat er eerst inzicht moet worden opgedaan in wat de strategieën inhouden en waar ze voor bedoeld zijn voordat de strategieën op een zinvolle wijze kunnen worden toegepast (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018).

Er zijn meerdere onderzoeken gedaan naar de invloed van leeftijd op de mate van metacognitie. In een onderzoek van Flavell in 1979 komt naar voren dat jongere kinderen minder snel metacognitieve strategieën inzetten dan dat de oudere kinderen dat doen. Ook in het onderzoek van Temur, Kargin & Bayar uit 2010 blijkt dat er wel een verschil is tussen leeftijd en het inzetten van metacognitieve strategieën, maar dat dit niet significant genoeg is om te kunnen stellen dat leeftijd echt een rol speelt. Kinderen die goed kunnen lezen hebben een beter metacognitief bewustzijn dan kinderen die minder goed kunnen lezen (Baker & Brown, 1984). Hierdoor kan het dus ook voorkomen dat er grote verschillen zijn in metacognitieve kennis tussen kinderen in dezelfde leeftijdsgroep; de mate van het metacognitief bewustzijn is dus niet alleen afhankelijk van de leeftijd (Hall, Bowman & Meyers, 1999).

*Reflecteren in het basisonderwijs*

Bij de ontwikkeling van reflectie in het basisonderwijs speelt de leerkracht een grote rol (Groen, 2020). Op de meeste basisscholen wordt er in groep drie begonnen met het evalueren van de gemaakte taak. Hierbij wordt teruggekeken op hoe dit is verlopen. De leerlingen leren uit te leggen wat ze hebben gedaan en wat hun mening hierover is. Deze reflectie breidt zich steeds verder uit. In groep vijf leren leerlingen om zich te oriënteren voordat ze aan de taak beginnen. Leerlingen uit groep zeven krijgen te maken met grotere opdrachten, waardoor het ook nodig is om tijdens de opdracht te reflecteren. Tijdens het reflecteren staan drie onderdelen centraal, namelijk de inhoud, de aanpak en de beleving. Op deze drie gebieden wordt de taak door de leerling zelf beoordeeld (Thijssen, Bod & Mooy, 2007). Reflecteren blijft een metacognitieve vaardigheid en zal door leerlingen ontwikkeld en stapsgewijs eigen gemaakt moeten worden. Er zijn enkele onderzoeken gedaan naar het effect van reflecteren op het voortgezet onderwijs. Uit het onderzoek van Henneman en Van Calcar uit 1999 kan worden geconcludeerd dat er vanuit de leerkracht meer aandacht besteed moet worden aan het voordoen van strategieën en de interactie hierover met leerlingen. Echter is hierover nog weinig bekend in het basisonderwijs. Van Elsäcker geeft in een onderzoek uit 2002, naar invloed van factoren op het begrijpend lezen in de middenbouw van het basisonderwijs, aan dat er in Nederland nauwelijks onderzoek gedaan is naar de cognitieve leesvaardigheden in combinatie met leesstrategieën en leesmotivatie (Van Elsäcker, 2002). Meer informatie over reflecteren in het basisonderwijs is in recentere onderzoeken lastig te vinden.

Concluderend kan gesteld worden dat lezen een onmisbare basisvaardigheid is die nodig is om je staande te houden in de maatschappij. Hiervoor is het belangrijk dat er in het basisonderwijs veel aandacht wordt besteed aan lezen. Door leerlingen te laten reflecteren op lezen krijgen ze meer inzicht in hun eigen kunnen, waardoor ze eigenaar worden van hun eigen leerproces op lezen.

## 1.1 Opdrachtgever

Obs de Feniks is een openbare basisschool gelegen in de wijk Gravenburg te Groningen. De school telde in schooljaar 2019-2020 250 leerlingen, verdeeld over groep 1 t/m 8.  De school heeft als doel om het leef- en leerklimaat te scheppen waarin respect voor anderen en wederzijdse verdraagzaamheid voorop staat. Binnen de school is het bieden van onderwijs de kerntaak. De brede ontwikkeling en vorming van jonge mensen staat centraal binnen deze basisschool. Er is aandacht voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. De school omschrijft zichzelf als een school waar je je vleugels uit kunt slaan. Er wordt een omgeving gecreëerd waar kinderen zich veilig en vertrouwd kunnen voelen en waar de omgeving rijk en betekenisvol is ingericht. Hierdoor zullen kinderen zich geprikkeld voelen om te leren en op die manier letterlijk hun vleugels uit te slaan.

In het schoolplan van obs de Feniks staat elk jaar een ander vakgebied centraal waar extra aandacht aan wordt besteed. Dit schooljaar staat het vak lezen centraal. Er wordt gekeken naar de kwaliteit van het leesonderwijs en hoe dit eventueel bevorderd kan worden. Tevens staan er vaardigheden centraal die ze de leerlingen graag mee willen geven. Dit schooljaar staat de vaardigheid ‘reflecteren’ centraal. Het is de bedoeling dat er zoveel mogelijk verbinding is tussen het vakgebied en de vaardigheid, zodat het voor de leerkracht overzichtelijk is. Dit betekent dus dat leerlingen gaan reflecteren op hun eigen leesgedrag. In het schoolplan is zelfevaluatie op leesonderwijs in groep 3, 4 en 5 een aandachtspunt met een hoge prioriteit (obs de Feniks, 2019). Binnen de school is een formulier ontwikkelt die ingezet kan worden om het reflecteren op gang te brengen. In eerste instantie is dit formulier opgesteld als hulpmiddel voor de leerlingen om te reflecteren op de oplossingsstrategieën van het rekenen, maar kan ook tijdens andere lessen worden ingezet. Dit formulier is te vinden in bijlage 1 en zou in iedere klas hangen. Echter wordt hier weinig gebruik van gemaakt tijdens de lessen blijkt uit gesprek met de opdrachtgever.

De afstudeeropdracht is uitgevoerd op obs de Feniks te Groningen. Het doel van de opdracht is om te onderzoeken op welke manier de reflectie op leesonderwijs van leerlingen in groep 3, 4 en 5 bevorderd kan worden.

## 1.2 Doelstelling en Onderzoeksvraag

Zelfevaluatie op leesonderwijs is groep 3, 4 en 5 staat als aandachtspunt met een hoge prioriteit beschreven in het schoolplan van obs de Feniks (obs de Feniks, 2019). Middels dit onderzoek wordt er een advies ontwikkeld voor obs de Feniks waarin beschreven staat hoe de leerkrachten de leerlingen van de middenbouw kunnen ondersteunen bij het bevorderen van de reflectievaardigheid op het gebied van lezen. Het doel van het advies is om leerkrachten inzicht te geven in hoe zij, aan de hand van tools, bij kunnen dragen aan de reflectie van leerlingen.

### 1.2.1 Hoofd- en deelvragen

Naar aanleiding van de gesprekken met de opdrachtgever en de gevonden literatuur is de volgende hoofdvraag geformuleerd.

*‘Wat hebben de leerkrachten van obs de Feniks in Groningen nodig om de leerlingen uit de middenbouw te helpen hun reflectiegedrag wat betreft het schoolvak lezen, te bevorderen?’*

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

* *Hoe ervaren leerlingen uit de middenbouw van obs de Feniks het reflecteren op hun leesgedrag?*
* *Wat zijn succesfactoren en knelpunten volgens de leerkrachten van obs de Feniks te Groningen om de reflectie van leerlingen op hun leesgedrag te bevorderen?*
* *Welke bestaande methodes of tools kunnen worden ingezet om de reflectie van leerlingen uit de middenbouw van obs de Feniks te Groningen te bevorderen?*

De deelvragen zijn beantwoord aan de hand van verschillende methoden. Eerst is er in de middenbouw geobserveerd. Op basis van de observaties zijn er gesprekken gevoerd met de leerkrachten en met de leerlingen. Door de door verschillende methoden verzamelde data met elkaar te combineren, is er gebruik gemaakt van datatriangulatie om antwoord te geven op de hoofdvraag.

## 1.3 Operationalisatie van begrippen

In dit onderzoek staan een aantal kernbegrippen beschreven. Reflecteren, tools en middenbouw zijn begrippen die veel terugkomen maar niet een eenduidige betekenis hebben. Het is belangrijk dat deze begrippen duidelijk gedefinieerd zijn. Deze zijn hieronder nader toegelicht.

*Reflectie*De kern van reflecteren is om te leren van ervaringen, waarbij er bewust wordt gekeken naar het eigen handelen, om in het vervolg wellicht anders aan te pakken. In dit onderzoek is het belangrijk dat de leerlingen uit de middenbouw gaan reflecteren op hun leesgedrag. Hiermee wordt bedoeld dat de leerlingen inzichten gaan opdoen over hun leesgedrag vóór, tijdens en ná het lezen.

*Tool*In dit onderzoek wordt met een tool een hulpmiddel bedoeld dat houvast biedt voor leerkrachten. Dit kan worden ingezet om een bepaald doel te bereiken. In dit onderzoek is het doel om de reflectie op het eigen leesgedrag van leerlingen te bevorderen.

*Middenbouw*In dit onderzoek wordt met de middenbouw groep 3, 4 en 5 van de basisschool bedoeld.

## 1.4 Relevantie voor een student Toegepaste Psychologie

Omdat de opdracht aansluit bij het beschreven competenties profiel van een toegepaste psycholoog is de afstudeeropdracht relevant voor een student Toegepaste Psychologie. De competenties die beschreven worden zijn: beoordelen van gedrag, beïnvloeden van gedrag, praktijkgericht onderzoek en professioneel werken (Hanzehogeschool, 2018).

Er is literatuuronderzoek gedaan, hierbij is met een kritische blik gekeken naar de literatuur. De geleerde informatievaardigheden hebben ertoe geleid dat er juiste bronnen zijn gebruikt. Daarnaast is er rekening gehouden met verschillende behoeftes en belangen van de betrokken partijen. Dit sluit aan bij de competenties praktijkgericht onderzoek en professioneel werken. Het beoordelen van gedrag is tot stand gekomen tijdens het observeren in de middenbouw van obs de Feniks. Er is gekeken naar het gedrag van de leerkracht en het effect hiervan op de leerlingen. Hierop volgend hebben er gesprekken plaatsgevonden met de leerkrachten en leerlingen van de middenbouw. Aan de hand van de geleerde gespreksvaardigheden zijn de ervaringen van de leerkrachten en leerlingen in kaart gebracht. Door uiteindelijk een advies te schrijven is er een eerste stap gezet om het gedrag van leerkrachten en leerlingen te beïnvloeden.

## 1.5 Leeswijzer

Dit verslag bestaat uit verschillende hoofdstukken. In het tweede hoofdstuk wordt de methode van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk drie wordt er verder ingegaan op de gevonden literatuur. In hoofdstuk vier komen de resultaten van het uitgevoerde onderzoek aan bod. In hoofdstuk vijf wordt de conclusie gegeven en in hoofdstuk zes staan een aantal discussiepunten uit het onderzoek beschreven. Als laatste wordt het onderzoek afgesloten met de aanbevelingen met daaropvolgend de literatuurlijst en bijlagen.

# 2. Methode

In dit hoofdstuk wordt de methode van het onderzoek beschreven. Door middel van een kwalitatief onderzoek is er antwoord gegeven op de hoofdvraag: *‘Wat hebben de leerkrachten van obs de Feniks in Groningen nodig om de leerlingen uit de middenbouw te helpen hun reflectiegedrag wat betreft het schoolvak lezen, te bevorderen?’*. Er is literatuuronderzoek gedaan en er zijn observaties in de klas, interviews met leerkrachten en groepsgesprekken met leerlingen uitgevoerd.

## 2.1 Triangulatie

Binnen dit onderzoek is er gebruik gemaakt van triangulatie om zo de hoofd- en deelvragen te beantwoorden. Triangulatie wil zeggen dat de onderzoeksvraag vanaf meerdere kanten wordt bekeken. Hiervoor worden verschillende methodes ingezet om data te verzamelen. Deze data wordt gecombineerd om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag. Door triangulatie in te zetten wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogd (Verhoeven, 2018). Dit onderzoek bestaat uit drie delen, namelijk het observeren in de klas, in gesprek gaan met leerkrachten en groepsgesprekken te houden met leerlingen. Op basis van de gegevens uit de observaties, zijn de onderwerpen voor de gesprekken met de leerkrachten opgesteld. Daaropvolgend zijn de onderwerpen voor de gesprekken met de leerlingen opgesteld aan de hand van de gegevens uit de observaties en de gesprekken met leerkrachten. Door de drie onderzoeksmethodes te combineren heeft er verdieping plaatsgevonden en is er antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen van het onderzoek.

## 2.2 Theoretisch kader

Ter oriëntatie op het onderwerp is er literatuuronderzoek gedaan. Via verschillende databanken is er gezocht naar informatie over feiten en cijfers, de lezen en leesstadia, technisch en begrijpend lezen, reflectievaardigheden in het leesonderwijs, leesmethodes en gesprekken met kinderen. De databanken die gebruikt zijn, zijn Google, Google Books, Google Scholar, Education Resource Information Center (ERIC), Hanze CAT en Hanze Library. Bij de laatstgenoemde is er in de course guide ‘Toegepaste Psychologie’ en ‘Pedagogische Academie’ gezocht. De gevonden informatie uit de databanken vormt samen het theoretische kader van het onderzoek. De gevonden resultaten staan beschreven in hoofdstuk drie.

## 2.3 Observatie in de klas

Er zijn in groepen van de middenbouw van obs de Feniks observaties gedaan tijdens een leesles. Er is gekozen om bij deze groepen te observeren omdat het onderzoek zich richt op de middenbouw van de school, de leeftijd waarop kinderen leren lezen. De leerkrachten van de middenbouw zijn via de mail op de hoogte gesteld van dit onderzoek. Drie leerkrachten hebben aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek. Eén leerkracht gaf aan geen observatie te willen laten plaatsvinden in haar groep vanwege de aanwezigheid van twee stagiaires en de coronamaatregelen. De leerkrachten hebben een voorstel gedaan voor een moment waarop er geobserveerd kon worden. De ouders van de leerlingen uit de middenbouw zijn op de hoogte gesteld van dit onderzoek door middel van een brief die zij digitaal hebben ontvangen. Na aanleiding van deze digitale brief hebben ouders bij hun eigen leerkracht aan kunnen geven of zij toestemming verlenen. De leerlingen zijn aan het begin van de observatie op de hoogte gebracht aan de hand van de introductietekst die beschreven staat in bijlage 2. Vanwege de privacy zijn er geen namen van leerlingen genoteerd tijdens het observeren.

### 2.3.1 Uitvoering Observatie

Aan de hand van een observatieschema, te vinden in bijlage 3, is er in drie klassen geobserveerd. Het doel van de observaties was om een beeld te vergaren van de huidige situatie wat betreft het reflecteren tijdens de leesles. De observaties zijn in drie klassen van de middenbouw uitgevoerd tijdens het lezen en hebben een half uur tot drie kwartier in beslag genomen. Op obs de Feniks wordt vanaf groep 3 de methode ‘Veilig leren lezen’ en vanaf groep 4 de methode ‘Estafette Lezen’ gebruikt. Een uitgebreide beschrijving over deze methodes komt aan bod in paragraaf 3.5. Er is gebruikt gemaakt van een open, niet-participerende observatie. Een open observatie is een methode van observeren waarbij van tevoren niet vaststaat waar precies op gelet gaat worden (Baarda & Bakker, 2018). Om enig houvast te bieden zijn er wel vier onderwerpen opgesteld, te weten op verkenning, uitleg, aan de slag en terugkijken. De onderwerpen zijn gebaseerd op de lesopbouw die in de leesmethode beschreven staat en sluiten tevens aan bij de onderzoeksvraag. Een niet-participerende observatie houdt in dat de onderzoeker geen deel uitmaakt van de situatie, maar op een onopvallende manier aanwezig is om de situatie van buitenaf te bekijken (Goossens, 2008). Tijdens de observaties is er één onderzoeker in de klas aanwezig geweest. Om de observaties zo onopvallend mogelijk te laten verlopen, heeft de onderzoeker achterin de klas plaatsgenomen. De onderzoeker heeft tijdens het observeren meegeschreven op het observatieschema. Er is gekozen om mee te schrijven en niet mee te typen met wat er gezien is, omdat dit de minste afleiding geeft voor zowel de leerkracht als de leerlingen. Het voordeel van een beschrijvende observatie is dat er een compleet beeld ontstaat van wat er gebeurt (Jason, 2003).

### 2.3.2. Analyse

Na het observeren zijn de observaties uitgewerkt aan de hand van verschillende stappen. Bij de eerste stap zijn de opgeschreven gegevens uit het observatieschema uitgetypt. Vervolgens is de informatie uit de uitgewerkte observatie in fragmenten ingedeeld. Dit wordt ook wel open coderen genoemd. Coderen is een manier om de verkregen informatie per onderwerp in te delen (Boeije, 2014). Per uitgewerkte observatie is er gekeken naar welke fragmenten zijn benoemd. De verschillende fragmenten hebben een eigen kleurcode gekregen. Bij de tweede stap, het axiaal coderen, zijn de overeenkomende fragmenten uit de uitgewerkte observaties van de verschillende groepen, met dezelfde kleuren, geordend. Op die manier is het inzichtelijk gemaakt wat er per fragment in de verschillende klassen is gezien. Bij de derde stap, het selectief coderen, is er gezocht naar het verband tussen de overeenkomende fragmenten (Verhoeven, 2016). Tijdens het uitwerken zijn de gegevens van de leerkracht en de leerlingen geanonimiseerd. Dit betekent dat de namen van de leerkracht en leerlingen, en hetgeen wat ze hebben gezegd, niet terug te leiden is naar de leerkracht of naar de leerlingen. Het codeboek van het analyseren van de observaties is te vinden in bijlage 4.

## 2.4 Interviews

Na het analyseren van de observaties zijn er interviews gehouden met de leerkrachten van de middenbouw van obs de Feniks. De leerkrachten zijn via de mail benaderd en gevraagd of zij wilden participeren in het onderzoek. Na instemming hebben zij aangegeven op welke datum en tijd zij beschikbaar waren voor het interview en is deze ingepland. De interviews zijn gehouden aan de hand van een interview-guide. De inhoud van dit schema is gebaseerd op thema’s uit het literatuuronderzoek en op de observaties die zijn uitgevoerd.

### 2.4.1 Uitvoering interviews

Er zijn interviews gehouden met de leerkrachten uit de middenbouw. De interviews hebben ongeveer een uur in beslag genomen en zijn online gevoerd. De audio van deze interviews zijn, indien er toestemming is gegeven, opgenomen. Het doel van de interviews met leerkrachten was om hun ervaringen betreft reflecteren op het leesgedrag van de leerlingen uit de middenbouw op te halen. De methode die hiervoor gebruik is, heet storytelling. Storytelling is een vorm van diepte-interviews die ingezet kan worden bij kwalitatief onderzoek. Bij deze methode wordt er opzoek gegaan naar concrete ervaringen, emoties en gebeurtenissen. Luisteren staat bij storytelling centraal. Door middel van open vragen stellen en goed te luisteren wordt er gezocht naar verhalen van respondenten (Petri, 2019). Door naar voorbeelden en verhalen te vragen zijn ervaringen in kaart gebracht. Ook zijn de behoeftes van de leerkrachten naar voren gekomen en is er een concreet beeld gevormd van wat zij onder reflecteren verstaan.

### 2.4.2 Interview-guide

Ter voorbereiding zijn de observaties uitgewerkt en heeft er verdieping in de literatuur plaatsgevonden. Aan de hand van de gegevens uit de observaties, de onderzoeksvraag en de gevonden literatuur zijn er vijf topics opgesteld waarbij vijf hoofdvragen zijn bedacht die gesteld zijn tijdens het interview. De topics waren: *Inzet reflectie-schema, definitie reflectie, verloop leesles, reflecteren leesles en de wensen en behoeftes.* De interview-guide met daarin de toelichting en de onderbouwing van de vragen staat beschreven in bijlage 5.

### 2.4.3 Analyse

Na het afnemen van de interviews, zijn de interviews uitgewerkt. Het uitwerken is gedaan aan de hand van soortgelijke stappen die beschreven staan bij het analyseren van de observaties, paragraaf 2.3.2. De interviews zijn eerst getranscribeerd, dit valt onder open coderen. Transcriberen houdt in dat de interviews volledig volledig worden uitgetypt. Dit kan op meerdere manieren zoals het letterlijk uittypen van elk woord, maar een interview kan ook woordelijke getranscribeert worden. Bij woordelijk transcriberen worden de ‘uhm’-s en ‘hmm’-s bij de uitwerking weggelaten, omdat het belangrijk geacht wordt wat iemand zegt, en niet op welke manier iets gezegd is (Dieste, 2019). Voor dit onderzoek is er gekozen om woordelijk te transcriberen. Vervolgens zijn de woordelijke transcripten bij het axiaal coderen ingedeeld in fragmenten op basis van het topic waar ze onder vielen. Op die manier is inzichtelijk geworden wat de leerkrachten hebben gezegd over hetzelfde fragment tijdens de interviews. Hiervoor is het programma ‘Atlas.ti’ gebruikt. Dit is een programma dat ingezet kan worden om kwalitatieve gegevens te analyseren (Atlas.ti, z.d.). Er is bij het selectief coderen gezocht naar verbanden en relaties in deze samengevoegde fragmenten. Mede door de gevonden verbanden uit de data is er een antwoord gevormd op de drie deelvragen. Tijdens het uitwerken zijn de gegevens van de leerkracht geanonimiseerd. Dit betekent dat de namen van de leerkracht en hetgeen wat ze hebben gezegd niet terug te leiden is naar de leerkracht. Het codeboek van het analyseren van de interviews is te vinden in bijlage 7.

## 2.5 Groepsgesprekken

Na het coderen en analyseren van de observaties en de interviews zijn er groepsgesprekken gehouden met leerlingen uit de middenbouw van obs de Feniks. De ouders zijn op de hoogte gebracht van dit onderzoek door middel van een digitaal bericht. In datzelfde digitale bericht is er toestemming gevraagd aan ouders of hun kinderen mochten deelnemen aan het onderzoek. Naar aanleiding van dit digitale bericht hebben zij bij de eigen leerkracht aangegeven of leerlingen wel of niet deel mocht nemen aan de groepsgesprekken. De leerkracht heeft vervolgens zelf gekeken welke leerlingen volgens hem/haar geschikt waren voor de groepsgesprekken. Leerkrachten hebben leerlingen uitgekozen met een gemiddeld leesniveau, die representatief zijn voor de hele groep, en een gemiddeld verbaal vermogen hebben, zodat zij ook daadwerkelijk iets bij konden dragen tijdens het groepsgesprek. Deze leerlingen zijn doorgegeven aan de onderzoekers. De onderzoekers hebben de leerlingen uit de klas gehaald om de groepsgesprekken te voeren. De leerkrachten hebben de leerlingen voorbereid door te vertellen wat ze zouden gaan doen. Ook hebben de onderzoekers de leerlingen nog een keer op de hoogte gebracht van wat er ging gebeuren. De groepsgesprekken zijn gehouden door middel van een variant op het spel ‘petje op, petje af’. Vanwege de privacy van de leerlingen zijn fictieve initialen gebruikt tijdens het uitwerken.

### 2.5.1 Opzet groepsgesprekken

Er hebben groepsgesprekken plaatsgevonden met de leerlingen uit de middenbouw. Per gesprek hebben er vier leerlingen uit eenzelfde groep deelgenomen aan het gesprek, dit was steeds een samenstelling van twee meisjes en twee jongens. De leerlingen die deel hebben genomen aan de groepsgesprekken waren gemiddelde lezers met een gemiddeld verbaal vermogen. De groepsgesprekken hebben een half uur in beslag genomen. Er is voorafgaande aan de groepsgesprekken toestemming gevraagd aan de ouders/verzorgers om de audio van de gesprekken op te nemen. Het doel van de groepsgesprekken was om ervaringen van leerlingen, wat betreft de reflecties op hun eigen leesgedrag in kaart te brengen. De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een variatie op het spel ‘petje op, petje af’. Bij dit spel is het de bedoeling dat de leerlingen aangeven of zij het eens of oneens zijn met een vraag. In het ingezette spel was het de bedoeling dat de leerlingen een keuze moesten maken tussen twee antwoordmogelijkheden, ‘ja’ of ‘nee’. In de ruimte waar het spel gespeeld werd, waren twee vakken die golden als antwoordkeuze. Het ene vak zat links in de ruimte en betekende ‘ja’, het andere vak zat rechts in de ruimte en betekende ‘nee’. De vakken waren aangegeven met tape. Om antwoord te geven op de vragen moesten de leerlingen naar het tape-vak lopen waarvan zij vonden dat dat antwoord van toepassing was op de vraag. Nadat de leerlingen een keuze hadden gemaakt is er in gesprek gegaan met de leerling over de motivatie van hun antwoord. De gestelde vragen staan uitgewerkt in bijlage 6. Omdat de vragen gericht waren op de ervaring en mening van de leerlingen, waren er geen goede of foute antwoorden.

### 2.5.2 Uitvoering groepsgesprek

Na afloop van het literatuuronderzoek, de observaties in de klas en de interviews met leerkrachten is er een overzicht gemaakt waarin er een onderbouwing wordt gegeven op de vragen die gesteld zijn aan de leerlingen tijdens de groepsgesprekken. Ook staat hierin beschreven hoe de vragen tot stand zijn gekomen. De onderwerpen van de vragen zijn gebaseerd op de topics die ook tijdens de interviews gebruikt zijn. Deze toelichting is te vinden in bijlage 6. Bij het voeren van gesprekken met kinderen zijn een aantal aandachtspunten belangrijk, deze komen aan bod in paragraaf 3.6.

### 2.5.3 Analyse

Na het voeren van de groepsgesprekken zijn deze uitgewerkt. Het uitwerken is gebeurd aan de hand van verschillende stappen die ook zijn gebruikt bij het analyseren van de interviews. Allereerst is er tijdens de groepsgesprekken geturfd hoeveel leerlingen er bij elke antwoordmogelijkheid (ja/nee) stonden. De groepsgesprekken zijn eerst volledig getranscribeerd en vervolgens ingedeeld in topics. Uit de verschillende transcripten zijn de fragmenten per topics aan de hand van het programma Atlas.ti samengevoegd. Zo is inzichtelijk geworden wat de verschillende leerlingen hebben gezegd over hetzelfde fragment tijdens de groepsgesprekken. Er is vervolgens gezocht naar verbanden en relaties in de samengevoegde fragmenten. Hieruit is een antwoord gevormd op deelvraag één. Bij het analyseren en uitwerken van de gegevens zijn de leerlingen geanonimiseerd. Er zijn geen namen of andere gegevens van de leerlingen genoteerd of verwerkt. Het codeboek van het analyseren van de groepsgesprekken is te vinden in bijlage 7.

## 2.6 Validiteit en betrouwbaarheid

In het onderzoek zijn een aantal stappen ondernomen om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. Validiteit gaat over de geldigheid van het onderzoek. Het gaat over de mate waarin er daadwerkelijk gemeten wordt wat het onderzoek bedoelt te meten. Als een bepaalde meting betrouwbaar is, betekent dit dat er bij herhaling van het onderzoek met dezelfde meetinstrumenten en dezelfde onderzoeksgroep, er (ongeveer) dezelfde onderwerpen uit zouden moeten komen. Kort gezegd gaat het over hoe groot de kans is dat een uitspraak daadwerkelijk klopt (Brinkman & Oldenhuis, 2016). De stappen die ondernomen zijn, worden hier nader toegelicht.

Allereerst is er binnen dit onderzoek gebruik gemaakt van triangulatie. Er zijn verschillende meetinstrumenten ingezet om de deelvragen, en uiteindelijk de hoofdvraag, te beantwoorden. Doordat deze verschillende methodes ingezet zijn, is het vraagstuk vanuit verschillende perspectieven bekeken. Door dit ook te combineren met het literatuuronderzoek is er een volledig beeld van de huidige situatie ontstaan (Rossett, 1987). Ten tweede is er tijdens het literatuuronderzoek gebruik gemaakt van wetenschappelijke bronnen. Door wetenschappelijke bronnen in te zetten wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot (Grit & Julsing, 2017). Ten derde is er bij het gebruik van bronnen kritisch gekeken naar de autoriteit, actualiteit, objectiviteit en nauwkeurigheid. Dat wil zeggen dat er gekeken is naar welke instantie het uitgegeven heeft, wanneer het gepubliceerd is, door wie het geschreven is, hoe de informatie uit de bron is verkregen en hoe het in de bron wordt weergegeven. Bij dit onderzoek is er een afweging gemaakt bij het gebruiken van literatuur. Hierbij is gelet op welke bronnen meerdere malen zijn geciteerd in andere bronnen. In deze onderzoeken is dan ook gekeken op welke manier er is verwezen en of de informatie bruikbaar was voor dit onderzoek. Dit vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Rijksuniversiteit Groningen, 2020). Als laatste is de audio van de interviews en groepsgesprekken, indien hier toestemming voor wordt gegeven, opgenomen. Dit vergroot de betrouwbaarheid en validiteit tijdens het uitwerken van de gesprekken en interviews omdat het gesprek letterlijk terug kan worden geluisterd. Dit heeft de validiteit van het onderzoek verhoogd.

## 2.7 Ethische aspecten

Omdat er in dit onderzoek is geobserveerd, interviews met leerkrachten en groepsgesprekken met leerlingen zijn gehouden, was het van belang dat dat op een ethisch verantwoorde manier gebeurde en dat de privacy van de mensen is gewaarborgd. Om dit te realiseren, is er gewerkt met het formulier “Zorgvuldig omgaan met proefpersonen, respondenten en testkandidaten”. De procedure van dit formulier is tijdens het onderzoek opgevolgd. De inhoud van dit formulier bestaat uit afspraken en regels, wat betreft de privacy, en zijn voorafgaand het uitvoeren van het onderzoek met de opdrachtgever doorgenomen. De respondenten zijn geïnformeerd over de afspraken en de gevonden resultaten zijn geanonimiseerd uitgewerkt. Na afloop van het onderzoek zijn de verwerkte gegevens uit de interviews en observaties vernietigd om de privacy te waarborgen.

# 3. Literatuuronderzoek

Ter oriëntatie op het onderwerp is er literatuuronderzoek uitgevoerd. Door middel van verschillende databanken is er gezocht naar relevante informatie. Op die manier is er kennis gemaakt met het onderwerp. De gevonden informatie vormt het theoretisch kader van het onderzoek en zal in dit hoofdstuk beschreven worden.

## 3.1 Feiten en cijfers

Zoals in hoofdstuk 1 beschreven, zijn er in Nederland 1,3 miljoen mensen die moeite hebben met lezen. Dat mensen moeite hebben met lezen, is aan meerdere factoren te wijden. Uit een onderzoek van Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop en Van der Velden uit 2013 komt naar voren dat het opleidingsniveau van de persoon invloed heeft op de laaggeletterdheid. Zo is de laaggeletterdheid het hoogst onder de groep mensen die alleen het lager onderwijs heeft afgerond (42,3%) en komt laaggeletterdheid in minder dan 5% voor onder mensen die afgestudeerd zijn op hbo en wo. In de afgelopen vijf jaar is er een stijging geconstateerd in het taalvaardigheidsniveau van hoger opgeleiden en een daling in het taalniveau van mbo’ers. Hierdoor ontstaat er een steeds grotere kloof in taalvaardigheden tussen het hbo en het mbo (Buisman et al., 2013).

Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie in 2018 komt naar voren dat steeds meer jongeren in Nederland niet goed mee kunnen komen in de samenleving omdat ze de basisvaardigheden niet voldoende hebben ontwikkeld. Taal-, rekenen- en digitale vaardigheden vallen onder deze basisvaardigheden (Begrippenlijst Het Begint Met Taal, 2018). De ontwikkeling van leesvaardigheid is een wisselwerking van motivatie en oefenen van de vaardigheid. Door vaak te lezen wordt de lezer steeds vaardiger in het doelgericht inzetten van een leesstrategie, waardoor het lezen makkelijker gaat en wat de motivatie verhoogd. Hierdoor zal de lezer vaker gaan lezen. Dit wordt ook wel een positieve spiraal genoemd (Stichting lezen, z.d.). Deze wisselwerking kan ook andersom voorkomen. Wanneer een lezer weinig leest, zal de woordenschat en taalvaardigheid niet verder ontwikkeld worden waardoor er minder wordt gelezen. Dit wordt een negatief spiraal genoemd (Stichting lezen, z.d.). Uit een PIRLS-onderzoek van Gubbels, Netten en Verhoeven uit 2017 blijkt dat leerlingen op de basisschool die zich nauwelijks betrokken voelen bij de leesles, significant lager scoren op de leesvaardigheid dan de leerlingen die zich een beetje of heel erg betrokken voelen bij de leesles. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de leesmotivatie onder Nederlandse jongeren erg laag is. Uit PIRLS-2016 blijkt dat slechts 31% van de leerlingen lezen leuk vindt (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017). Door een lage leesmotivatie zullen zij ook minder snel gaan lezen. Hierdoor zal de woordenschat en taalvaardigheid afnemen, wat het begrijpend lezen moeilijk maakt. Begrijpend lezen is een voorwaarde om andere vakken te kunnen volgen. Een gebrek aan deze vaardigheid kan daarom een weerslag krijgen op andere vakgebieden (Inspectie van Onderwijs, 2018). Dit zorgt er mede voor dat jongeren de basisvaardigheden onvoldoende ontwikkelen, waardoor zij meer moeite ervaren met het functioneren in de samenleving.

Wat duidelijk is, is dat het aantal laaggeletterden in Nederland toeneemt (Stichting lezen en schrijven, 2018). Naast de groep mensen die met ‘te lage’ basisvaardigheden van school gaan, wordt door Jurgens en Buisman (2017) ook de vergrijzing van Nederland als verklaring gezien van de groep laaggeletterden. Dit kan worden verklaard doordat deze vaardigheden op een latere leeftijd onvoldoende wordt gebruikt en de vaardigheid daardoor vermindert. Ook kan laaggeletterdheid komen door het verouderingsproces of vanwege ziekte en/of letsel. Deze groep vertegenwoordigd een groot deel van de laaggeletterden in Nederland (Buisman et al., 2013). Een andere invloed is de grote instroom van nieuwkomers in Nederland. Er komen per jaar veel migranten naar Nederland die niet slagen voor de inburgeringstoets die zij moeten doen, omdat ze de Nederlandse taal (nog) niet goed genoeg beheersen (Rosman, 2018). Een deel van deze groep migranten komt uit een oorlogsgebied. Hier is het onderwijs mogelijk minder goed of hebben de mensen weinig onderwijs gehad, waardoor zij ook moeite hebben met lezen en schrijven. Ook deze groep hoort bij het aantal laaggeletterden in Nederland (Inspectie van Onderwijs, 2018).

## 3.2 Lezen en lees stadia

Lezen is een onmisbare vaardigheid om je staande te houden in de samenleving. Door deze vaardigheid onder te knie te hebben is persoonlijke ontwikkeling mogelijk (Inspectie van Onderwijs, z.d.). Echter blijkt uit empirisch onderzoek naar de sociale maatschappelijke opbrengsten dat lezen ook de sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleert. Dit gebeurt met name bij het lezen van verhalen en gedichten (Mar, 2011). Door verhalen en gedichten te lezen, en deze te begrijpen, leert de lezer zich inleven in anderen waardoor zij meer begrip voor de wereld om zich heen ontwikkelen. Het ontwikkelen van deze vaardigheid verloopt in verschillende stadia die hieronder zullen worden toegelicht.

*Stadium 0: Geboorte tot groep 3*

Kinderen leren in dit stadium essentiële vaardigheden waardoor het lezen mogelijk wordt. Zo leren ze de letters van het alfabet en sommigen kunnen hun eigen naam schrijven. Ook worden kinderen in dit stadium veel voorgelezen en gaan de kinderen de functie van geschreven tekst leren herkennen, waardoor zij inzicht krijgen in de structuur van een tekst (Leseman, 1998). Ze kunnen ook bekende woorden lezen, zoals hun eigen naam of ‘stop’ op een bord (Feldman, 2016).

*Stadium 1: Groep 3 en 4*

Tijdens dit stadium gaan kinderen leren lezen. Wat hierbij belangrijk is, is dat het fonologische bewustzijn ontwikkeld is. Het fonologische bewustzijn houdt in dat kinderen leren dat er een bepaalde klankvorm toegekend wordt aan de herkende letters of woorden (de Jong, 2011). Kinderen leren woorden uitspreken door letters samen te laten smelten. Ze leren de namen van de verschillende letters en ook de geluiden die deze letters produceren. Hierdoor leren kinderen hoe zij de verschillende letters moeten uitspreken (Feldman, 2016).

*Stadium 2: Groep 4 en 5*

Kinderen leren in dit stadium vloeiend hardop lezen. Het kost kinderen nog wel veel moeite om de woorden goed uit te spreken, hierdoor verbinden zij nog weinig betekenis aan de woorden die ze lezen. Er blijven weinig cognitieve middelen over om de betekenis van de woorden te verwerken (Feldman, 2016).

*Stadium 3: Groep 6 tot 14 jaar*

Lezen wordt in deze periode een middel om een doel te bereiken. Dit is vooral gericht op het leren. Waar eerst het lezen op zich al een prestatie was, wordt het nu gebruikt om dingen te weten te komen over de wereld. Ze kunnen de gelezen informatie alleen begrijpen als het vanuit één perspectief gepresenteerd wordt en ze begrijpen nog niet alles wat er gelezen wordt (Feldman, 2016).

*Stadium 4: 14 jaar en ouder*

In dit laatste stadium leren jongeren vanaf een jaar of 14 om informatie uit een tekst, beschreven vanuit verschillende perspectieven, te lezen en te begrijpen. Omdat zij rond deze leeftijd verschillende perspectieven beginnen te begrijpen, stelt dit hun in staat om geschreven materiaal te kunnen begrijpen (Feldman, 2016). Het is dan ook om deze reden dat er pas vanaf deze leeftijd gewerkt wordt met het lezen van meer complexe boeken en andere literaire werken. Vanaf deze leeftijd hebben zij ook voldoende vocabulair ontwikkelt om de complexere verhalen te begrijpen.

## 3.3 Technisch lezen en begrijpend lezen

In groep 3 en 4 van de basisschooltijd wordt er veel aandacht aan technisch lezen besteed. Technisch lezen is een onderdeel van lezen. Het gaat bij technisch lezen om het herkennen en verklanken van woorden in geschreven teksten. Het is gericht op vlotte en correcte woordherkenning. Hierbij gaat het niet om tekstbegrip (van Gelderen, 2012). De kwaliteit van technisch lezen is echter wel een belangrijke voorspeller voor begrijpend lezen (Houtveen, Mijs Vernooy, van de Grift & Koekebacker, 2003). Geschreven tekst wordt verwerkt in vier geheugensystemen, namelijk het visuele, fonologische, episodische en het semantische geheugen. Elk van deze geheugensystemen zorgen voor een specifieke codering van de geschreven tekst. Het visuele geheugen zorgt ervoor dat de informatie (letters, letterclusters of woorden) herkend worden. Vervolgens wordt de informatie uit het visuele geheugen gecodeerd tot fonologische codes in het fonologische geheugen. Dit wil zeggen dat er een klankvorm toegekend wordt aan de herkende letters, letterclusters of woorden (de Jong, 2011). De overgang van visueel naar fonologisch kan alleen plaatsvinden door het episodische geheugen. Het episodische geheugen bevat codes van gebeurtenissen of kennis die een persoon heeft. Dit gebeurt alleen met bewust aandacht. De fonologische codes worden in het semantische geheugen verwerkt tot semantische codes. In het semantische geheugen wordt er aan de geschreven tekst een betekenis toegekend. Hier vindt ook het begrijpen van de geschreven tekst plaats; vanaf dit moment wordt er gesproken van begrijpend lezen. Naarmate hiermee geoefend wordt, zal dit proces steeds meer automatisch verlopen (Linsen, 1994).

Het verschil tussen technisch lezen en begrijpend lezen is dat de focus bij technisch lezen ligt op het daadwerkelijk kunnen lezen van de woorden die in een tekst staan. Bij begrijpend lezen verschuift de focus naar het begrijpen van de woorden en de betekenis van een tekst achterhalen (Van Geldere & Van Silfhout, 2018). Er bestaat geen eenduidige definitie over welke facetten precies onder ‘begrijpend lezen’ vallen. Zo wordt er in het onderwijs, zowel in opdrachten als op de toetsen, gefocust op het (goed) kunnen beantwoorden van vragen over een tekst. Bij deze definitie wordt er echter niet ingegaan op het proces dat plaatsvindt tijdens het lezen van een tekst. Dit proces bestaat bijvoorbeeld uit het herkennen van welke leesstrategie bij het doel van de tekst past (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018).

## 3.4 Reflectievaardigheden in het leesonderwijs

In de literatuur zijn verschillende definities van het begrip ‘reflecteren’ te vinden. Zoals in hoofdstuk 1.3 beschreven staat, wordt in dit onderzoek met reflecteren bedoeld dat de leerlingen uit de middenbouw inzicht leren op te doen over de eigen leesvaardigheid, gericht op vóór, tijdens en ná het lezen. Om het reflecteren op het leesonderwijs mogelijk te maken is het van belang om doelen te stellen, dit vormt namelijk de basis van effectief leesonderwijs. Het reflecteren op de gestelde doelen biedt houvast, en maakt inzichtelijk voor de leerling en de leerkracht, waar er in het leesonderwijs op gelet moet worden. Wanneer het einddoel en de tussendoelen met de leerlingen besproken worden, zullen zij meer betrokken zijn bij het eigen leerproces en leren zij de gestelde doelen, en hoe zij deze doelen moeten aanpakken, eigen te maken (Hattie, 2009). Het is hierbij gewenst dat de interactie vanuit de leerkracht geïnitieerd wordt.

Uit een onderzoek van Henneman en Van Calcar uit 1999 komt naar voren dat het belangrijk is dat er vanuit de leerkracht meer aandacht besteed wordt aan het voordoen van strategieën en in gesprek moet gaan met de leerlingen hierover.

Echter is er in Nederland nog weinig onderzoek gedaan naar het effect van reflecteren in het basisonderwijs. Van Elsäcker noemt in zijn onderzoek uit 2002 dat er nauwelijks onderzoek is gedaan naar de cognitieve leesvaardigheden in combinatie met leesstrategieën en leesmotivatie. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft daarentegen wel gekeken naar een manier waarop het reflecteren in het leesonderwijs verbeterd kan worden. Uit het onderzoek van Berends in 2013, in uitvoering van het SLO, staat beschreven dat er meer aandacht kan worden besteed aan het voeren van een leesgesprek in de klas. Leesgesprekken gaan over hoe een leerling gelezen heeft, hoe het lezen geleerd wordt en hoe de leerkracht leesonderwijs geeft. Door hierover in gesprek te gaan wordt de leesles afgestemd op de behoeftes en wensen van de leerlingen, wat de motivatie vergroot. Het voeren van leesgesprekken draagt tevens bij aan de ontwikkeling van de metacognitie van leerlingen, ze denken na over hun eigen handelen. Leerlingen hebben behoefte om mee te denken over hun eigen proces en hoe de leesles hier het beste op aansluit (Berends, 2013).

## 3.5 Leesmethode

Om het lezen onder de knie te krijgen worden er op basisscholen verschillende methodes ingezet. Op obs de Feniks wordt er in groep 3 gebruik gemaakt van ‘Veilig leren Lezen’. In groep 4 wordt ‘Estafette’ gebruikt. Beide methodes worden uitgegeven door dezelfde uitgever, namelijk Zwijsen.

### 3.5.1 Veilig leren lezen

Veilig Leren Lezen is een leesmethode die door meer dan 4800 scholen in Nederland gebruikt als leesmethode voor groep 3. Bij Veilig Leren Lezen staan de klank en letter centraal. De leerlingen in groep 3 leren steeds één nieuwe letter die zij combineren met letters die eerder geleerd zijn. Door de nieuwe letters te combineren met de al geleerde letters, kunnen de kinderen sneller leren om vlot woorden, zinnen en korte teksten te lezen (Zwijsen, z.d). Zo is de didactiek achter deze methode opgebouwd uit vijf stappen. De eerste stap is om de nieuwe letter alzijdig te verkennen. Hierbij luisteren de leerlingen naar de klank, voelen zij wat er gebeurt in hun mond als zij deze klank maken, kijken zij hoe de letter eruitziet en maken deze letters na. Bij de tweede stap wordt de nieuwe letter geoefend door de letter afwisselend te combineren met bekende letters. In de derde stap blijven zij de eerder geleerde letters herhalen in woorden en zinnen. In stap vier worden de nieuwe woorden geoefend door deze te combineren met bekende woorddelen. Als laatste stap worden de vorige stappen gevormd tot automatisme waardoor de leerlingen geautomatiseerd hun leesvaardigheid kunnen toepassen door vloeiend teksten te lezen (Zwijsen, z.d). Ook wordt er bij deze methode gewerkt met verschillende keren die steeds een andere thema bevatten. In de eerste kern genaamd ‘Start’, wordt er gekeken naar alle terugkerende elementen en karakters die blijven voorkomen in de methode. Ze leren ook de werkwijze van de methode kennen en raken bekend met de materialen. Vervolgens krijgen de kinderen te maken met kern 1 t/m 6. In deze periode krijgen de leerlingen om de dag een nieuwe letter aangeboden en leren met deze letter kennismaken. In kern 7 t/m 11 zijn de leerlingen bekend met alle letters en kunnen zij starten met het lezen van verhalen. Als afsluiting wordt er samen met de leerlingen teruggekeken op wat ze het afgelopen jaar geleerd hebben (Zwijsen, z.d).

*Reflectie Veilig Leren Lezen*

In de handleiding van deze methode wordt beschreven dat er na elke les een ‘terugblik’ plaatsvindt waarin er wordt gekeken naar hoe de opdracht is verlopen. In de handleiding staan geen reflectievragen beschreven. De terugblik biedt echter wel ruimte voor de leerkracht om (aan de hand van reflectie) terug te kijken op het leerproces van de leerlingen.

### 3.5.2 Estafette Lezen

Bij het ‘Estafette Lezen’ wordt het technisch, begrijpend en studerend lezen samen aangeboden en niet apart van elkaar behandeld (Zwijsen, z.d.). Binnen deze methodes is de lesopbouw verdeeld in verschillende fases. In de eerste fase komt het leerdoel van de les aan bod en wordt er gekeken naar wat er in voorgaande les geleerd is en wat er die les geleerd zal worden. In de laatste fase wordt er teruggekeken op de les en het leerdoel. Bij deze methode wordt het technisch, begrijpend en studerend lezen samen aangeboden en niet apart van elkaar behandeld. Per groep wordt er een andere opbouw gehanteerd. Elk leerjaar worden er twee AVI-niveaus in de groep behandeld. De verschillende AVI-niveaus zijn gekoppeld aan verschillende pakketten. In de groepen 4, 5 en 6 wordt er vooral nadruk gelegd op het technisch lezen en wordt dit met leesbegrip, leesbeleving en leesbevordering geïntegreerd (Zwijsen, z.d.). In de groepen 7 en 8 wordt de nadruk meer verschoven naar het begrijpend en studerend lezen zodat de leerlingen dit op het voortgezet onderwijs al goed onder de knie hebben. In het midden en aan het eind van het schooljaar worden de leerlingen aan de hand van een Cito-toets getoetst en krijgen zij op basis van deze uitslag een aanbeveling voor één van de niveaus met bijbehorend lespakket (Zwijsen, z.d.).

*Reflectie Estafette Lezen*

In het onderdeel ‘terugkijken’ is er ruimte om reflectie aan de orde te brengen. Een voorbeeld hiervan is de les ‘Ik begrijp & ik vind’ waarbij er dieper wordt ingegaan op de details van een tekst en de leesbeleving van de leerling. In de handleiding staan geen aanvullende reflectievragen beschreven.

### 3.5.3 Reflectie-schema in de klas

Uit een gesprek met de opdrachtgever bleek dat er in iedere klas een format aanwezig is waar een aantal reflectievragen op staan. Het doel van dit schema is om een doorgaande lijn te creëren in het reflecteren binnen de school (A. Landman, persoonlijke communicatie, 11 februari 2021). Dit reflectie-schema is te vinden in bijlage 1. De vragen op het reflectie-schema zijn opgedeeld in voor, tijdens en na het uitvoeren van een opdracht. De vragen van het reflectie-schema zijn gebaseerd op het bestaande GRIMM-model waarbij de verantwoordelijkheid van de instructie geleidelijk aan verschuift van de leerkracht naar de leerling. Het model wordt gebruikt om complexe vaardigheden zoals het leren van woorden en begrijpend luisteren onder de knie te krijgen (Stichting Leerplan Ontwikkeling, z.d.). Het reflectie-schema dient als houvast voor de leerkrachten om de reflectie van leerlingen op gang te brengen, zij kunnen de vragen voor, tijdens en na de les inzetten.

## 3.6 Gesprekken voeren met kinderen

Voor dit onderzoek zijn er groepsgesprekken met kinderen gehouden. Hierin zijn een aantal dingen belangrijk. Gericht op de communicatie is het van belang om op dezelfde (oog)hoogte te zitten als het kind en dat het kind aangekeken wordt wanneer er tegen hem/haar gesproken wordt (Delfos, 2014). Daarnaast is het van belang om het kind op zijn gemak te stellen en het praten te combineren met het spelen, bijvoorbeeld door het gesprek te verpakken in een aansprekende en toegankelijke werkvorm. Dit neemt een stukje spanning weg en sluit aan bij de leeftijd van het kind (Delfos, 2014). Om erachter te komen hoe kinderen bepaalde dingen ervaren, is het belangrijk om aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind. Ook is het handig om vooraf de ontwikkeling van een kind in het achterhoofd te houden. Daarnaast is het goed om ervoor te zorgen dat het taalniveau van het gesprek gelijk staat aan dat van het kind, zo dient het taalgebruik kort en concreet te zijn en moeten moeilijke woorden vermeden worden (Delfos, 2014). Bij het houden van een gesprek is het van groot belang om een veilige sfeer te creëren. Het is van belang om het het doel van het gesprek helder te benoemen voor het kind, zodat er gelijkwaardigheid ontstaat. Om dit te kunnen doen is het van belang om vooraf de tijd te nemen om kennis met elkaar te maken en vervolgens duidelijk uit te leggen wat de verwachtingen zijn (Pauwels & Dreijer, z.d.). Nadat er kennis is gemaakt, kunnen de verwachtingen afgestemd worden en kan er uitgelegd worden wat er met de input van de kinderen gaat gebeuren. Wanneer er in gesprek wordt gegaan met kinderen zijn er een aantal aandachtspunten. Allereerst is het van belang om aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind om een veilige sfeer te creëren. Ten tweede is het belangrijk om in het taalgebruik aan te sluiten bij het vermogen van het kind. Als laatste is het belangrijk dat het kind weet met welk doel het gesprek plaatsvindt (Delfos, 2014).

# 

# 4. Resultaten

In dit hoofdstuk komen de onderzoeksresultaten aan bod. Voor de observaties, de interviews met leerkrachten en de groepsgesprekken met de leerlingen zijn een aantal onderwerpen opgesteld, zogenoemde topics, te weten inzet reflectie-schema, definitie reflectie, verloop leesles, reflecteren leesles en wensen en behoeftes. Het codeboek van de observaties staat beschreven in bijlage 4, en het codeboek van de interviews en de groepsgesprekken staat beschreven in bijlage 7. De resultaten zijn per topic uitgewerkt. In totaal hebben er drie observaties plaatsgevonden in klassen met 16, 21 en 27 leerlingen. Er hebben gesprekken plaatsgevonden met vier vrouwelijke leerkrachten en er hebben zestien leerlingen deelgenomen aan de groepsgesprekken, in de samenstelling van in totaal acht jongens en acht meisjes.

## 4.1 Inzet reflectie-schema

Uit een gesprek met de opdrachtgever bleek dat er in iedere klas een format aanwezig is waar een aantal reflectievragen op staan. De vragen op het reflectie-schema zijn opgedeeld in voor, tijdens en na het uitvoeren van een opdracht. Het doel van dit schema is om een doorgaande lijn te creëren in het reflecteren binnen de school(A. Landman, persoonlijke communicatie, 11 februari 2021).

### 4.1.1 Observatie

Allereerst is er gekeken of het reflectie-schema daadwerkelijk in de klassen aanwezig was. Dit reflectie-schema bleek in geen van de middenbouw klassen te hangen. Daarnaast is er gelet op reflectie gerelateerde vragen die gesteld zijn tijdens de les. Uit de observatie bleek dat dit in elke klas gebeurde. De resultaten van het reflecteren tijdens de leesles worden verder toegelicht in hoofdstuk 4.4.1.

### 4.1.2 Interview

Uit de interviews met de leerkrachten van de middenbouw kwam naar voren dat de leerkrachten wel op de hoogte waren van het reflectie-schema, maar dat zij deze niet in de les gebruiken. Zo zei een leerkracht over het reflectie-schema: *“Ik weet wel welke je bedoelt, die zal op school ook wel ergens hangen, maar ik gebruik hem niet nee”.* Zij gaf aan het reflectie-schema nooit serieus te hebben gebruikt. Als reden hiervoor gaf zij aan dat het komt door *“de veelheid van dingen”.* Een andere leerkracht gaf als reden hiervoor aan dat ze het schema niet vindt leven en daarom het reflectie-schema niet gebruikt. Zo zei zij: *“Ik vind het gewoon belangrijker dat het in mijn systeem zit en in hoe ik lesgeef”.*

**Opvallend:**

Eén van de leerkrachten vertelde in het interview dat ze een ander reflectie-schema in de klas heeft hangen. De leerkracht gaf aan dat zij dit schema in het verleden wel heeft gebruikt maar dat nu niet meer doet. Zij gaf als reden: *“De werkdruk is zo hoog en dan blijven er dingen liggen, die soms heel nuttig kunnen zijn. Het is niet met een bedoeling, nee het is gewoon nooit van de grond gekomen”*.

### 4.1.3 Groepsgesprekken

Uit de groepsgesprekken met de leerlingen kwam naar voren dat de leerlingen het bestaande reflectie-schema nog nooit eerder hadden gezien en niet herkennen. Eén leerling gaf aan dat hij de vragen van het schema wel herkende, hierbij zei hij: *“Dat heeft juf altijd op het bord staan”.* Uit het doorvragen bleek dat de vragen ‘wat ga je doen?’ en ‘wat ga je leren?’ tijdens de leesles op het bord staan geschreven. Een andere leerling uit dezelfde klas vertelde dat soms het doel van de les ook door de juf op het bord wordt gezet. Eén leerling gaf aan het reflectie schema te herkennen van een extra leesles met de intern begeleider.

|  |  |
| --- | --- |
| “Herkennen jullie dit formulier?” | |
| Ja | Nee |
| 3 | 13 |

Figuur 4.1 - Tabel vraag 1

## 4.2 Definitie reflectie

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat er verschillende definities te vinden zijn van het begrip ‘reflecteren’. Binnen het onderzoek is de definitie van reflectie afgestemd met de opdrachtgever.

### 4.2.1 Interview

Uit de data van de interviews bleek dat het merendeel van de leerkrachten vertelden, dat voor hen de focus van het reflecteren ligt op het terugkijken op een opdracht. Later in het gesprek werd pas benoemd dat het reflecteren ook vóór of tijdens de les aan bod kan komen. Een leerkracht vertelde: *“Na een instructie vraag ik of iedereen weet waar het over gaat, wat het doel van de les is en hoe ze ermee aan de slag moeten. Dat vind ik net zo belangrijk als hoe het gegaan is”.* Het grootste gedeelte van de leerkrachten gaf aan dat zij reflecteren belangrijk vinden om kinderen bewust te maken van waar ze mee bezig zijn en hierdoor inzicht krijgen in hun leerproces. Zo zei een leerkracht: *“...het terugkijken op je eigen leerproces is belangrijk [...] en daarin kijken wat er de volgende keer beter kan”.* Een andere leerkracht gaf naast het terugkijken op het leerproces ook aan dat reflecteren belangrijk is voor het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel. *“Ik vind wel dat kinderen daar hun eigen verantwoordelijkheid in moeten nemen [...] en zich verantwoordelijk moeten gaan voelen voor wat ze doen en wie ze zijn”.*

### 4.2.2 Groepsgesprekken

Uit de groepsgesprekken met de leerlingen bleek dat een aantal leerlingen het woord ‘reflecteren’ herkenden. Alle leerlingen vertelden daarentegen de definitie van het woord niet te kennen. Een deel van de leerlingen vertelde thuis weleens van het woord te hebben gehoord. Een leerling zei: *“Ja ik hoor het wel eens, maar ik weet niet echt wat het betekent”.* Na het geven van de definitie van het woord ‘reflecteren’ zei een leerling uit groep 5: *“Oké, nu snap ik het”.* Op vragen als ‘vraagt juf weleens bij wie het goed ging?’ en ‘bespreken jullie de opdracht ook nog weleens na?’, gaven de leerlingen *“nee”* als antwoord; leerlingen gaven aan dat zij het reflecteren niet terugzien in de leesles.

|  |  |
| --- | --- |
| “Hebben jullie weleens gehoord van het woord ‘reflecteren’?” | |
| Ja | Nee |
| 6 | 10 |

Figuur 4.2 - Tabel vraag 2

## 4.3 Verloop leesles

Er is gekeken naar hoe de leesles in de huidige situatie tot stand komt. Hierbij is er gelet op de lesopbouw zoals die bij de methode beschreven is.

### 4.3.1 Observaties

Tijdens de observatie kwam naar voren dat iedere klas tijdens de leesles de opbouw ‘op verkenning, uitleg, aan de slag en terugkijken’ gebruikt. Zo werd er bij het merendeel van de klassen gestart met het benoemen van het doel van de leesles. Vervolgens werd er in elke klas uitgelegd wat er van de kinderen verwacht werd in die les. Daarna werd in alle klassen, tijdens het lezen, de voor, koor, door methode gehanteerd.

*Zo werd in één klas de tekst eerst voorgelezen door de leerkracht, de leerlingen kregen de opdracht om hun vinger bij de tekst te houden. Daarna kregen de leerlingen de opdracht om dezelfde tekst in koor hardop voor te lezen. Als laatste koos de leerkracht leerlingen uit om één voor één een stukje voor te lezen.* Bij de laatste fase, het terug kijken op de les en het doel, werd bij het merendeel van de klassen gekeken wat er is gedaan en geleerd.

**Opvallend**  
Tijdens de geobserveerde leesles werd niet in elke klas gewerkt met de leesmethode (Veilig Leren Lezen of Estafette Lezen). In groep 4 werd er gebruik gemaakt van losse teksten en in de andere groepen werd de leesmethode wel gebruikt.

### 4.3.2 Interview

Uit de interviews bleek dat de leerkrachten, bij het geven van hun les, aansluiten op de lesopbouw die wordt beschreven in de leesmethodes. Een leerkracht die ‘Estafette Lezen’ gebruikt gaf aan: *“Bij lezen is het gewoon oefenen, oefenen, oefenen. Ik vind dat het Estafette lezen daar goed aansluit. Je gaat samen kijken naar de moeilijkheid die wordt geleerd, dan ga je inoefenen en daarna ga je het zelf toepassen in de leesles”.* Een andere leerkracht die gebruik maakt van de ‘Veilig Leren Lezen’ methode vertelde: *“Er is een gezamenlijke start en vervolgens is er een instructiemoment. Daarna gaan de kinderen zelfstandig aan het werk en dan hebben we leesgroepjes op verschillende niveau’s. Als ik genoeg tijd over heb aan het einde van de les dan evalueren en reflecteren we nog. We kijken dan samen na en dan hebben we het over hoe het gegaan is”.*

Leerkrachten gaven meerdere malen aan gebruik te maken van de ‘voor, koor, door’-methode die ook in de handleiding van de leesmethodes beschreven staat. Zij gaven aan dat deze methode goed werkt omdat er herhaling in verwerkt zit: *“Zo blijven de leerlingen herhaaldelijk op verschillende manieren lezen*”. Een leerkracht vertelde over de leesles: *“Ik lees eerst voor aan de klas en vraag de leerlingen mee te lezen en hun vinger erbij te houden. Daarna doen we het koor, ik ben dan degene die het aangeeft. Daarna drie keer door, dan leest er steeds één leerling hardop voor”.*

Het merendeel van de leerkrachten gaf aan blij te zijn met de leesmethodes die worden gebruikt op school. Een leerkracht vertelde: *“Het is een methode met een duidelijk opbouw en aanpak van ‘zo doen we het’. Nu heb ik voor mijn gevoel goed leesonderwijs wat ik geef”.* Een andere leerkracht geeft aan: *“Ik vind sommige delen wel zinvol: er wordt veel gelezen, er zit een goede opbouw in en de filmpjes zijn in het begin heel leuk”.* Echter waren zij minder enthousiast over het werkboek die bij de methode hoort. Een leerkracht vertelde hierover: *“Ik vind het werkboek af en toe echt oersaai en ik vind het heel vlak en niet speels”.* Een andere leerkracht zei: *“Ik heb bij een boek het hele werkschrift weggelaten. Opvallend was dat kinderen toen het verhaal vlot lazen en de rode draad van het verhaal beter begrepen”.* Daarna zei ze: *“Wat mij betreft zouden ze die werkschriften, in ieder geval met die verhalenboekjes, niet meer hoeven aan te schaffen, vind ik jammer van het geld”.*

**Opvallend**Één leerkracht beschreef dat de afsluiting van de leesles er nog wel eens bij inschiet: *“Ik probeer de les wel [klassikaal] te eindigen maar dat schiet er nog wel eens geregeld bij in omdat er kinderen zijn die werken op een ander niveau. Daardoor heb je eigenlijk niet echt een eind van de les. Om de les dan nog even kort samen te vatten schiet er nog wel eens bij in”.*

### 4.3.3 Groepsgesprekken

Op de vraag of leerlingen konden vertellen hoe de leesles verloopt, zei een leerling: *“Nou we beginnen eigenlijk heel vaak met Veilig Leren Lezen en soms doen we eerst de inloop, daarna gaan we meestal werken in ons werkboek en als we klaar zijn in dat schrift dan mogen we heel vaak ons boek lezen of soms tekenen”.* Een leerlingen uit een andere groep vertelde: *“We hebben nu een boek die heet ‘waar is Mees?’ en dan gaan we de woordjes lezen en dan bezig in het schrift. Juf leest dan eerst en dan moeten wij het laatste woord lezen, daarna krijgen wij opdrachten over het verhaal, bijvoorbeeld kleur de woorden in de tekst of zoek het laatste woord in het rijtje”.* Uit de gesprekken met de leerlingen uit de middenbouw kwam naar voren dat de meeste leerlingen lezen leuk vinden. Zo zei een leerling: *“Als het een verhaaltje is dat ik nog niet zo goed ken, dan wil ik ook lezen van hoe het gebeurt”.* Een andere leerling vertelde: *“Ik vind lezen heel leuk want je zit een beetje in een film en dan denk je dat je zelf degene uit het verhaal bent. Dan ga je zelf in dat boek op avontuur”.* Een andere leerling gaf aan lezen wel leuk te vinden, maar vulde hierbij aan de leesles niet leuk te vinden: *“Ik zit te twijfelen want ik vind lezen wel leuk, maar de leesles niet [...] omdat het zo lang duurt. Daardoor vind ik het saai”*. Overigens werd dit door meerdere leerlingen aangegeven. Zo zei een leerling uit een andere groep: *“Soms wil ik graag een stukje [voor]lezen maar dan kom ik niet aan de beurt en dan is het een beetje saai om de hele tijd met iemand mee te lezen”.*

|  |  |
| --- | --- |
| “Vinden jullie de leesles leuk?” | |
| Ja | Nee |
| 11 | 5 |

Figuur 4.3 - Tabel vraag 3

## 4.4 Reflecteren tijdens de leesles

Er is gekeken naar hoe de reflectie tijdens de leesles in de huidige situatie tot stand komt. Het onderzoek was gericht op het reflecteren binnen de leesles.

### 4.4.1 Observaties

Er is er gelet op de reflectiemomenten in de les. In de klassen werd bij het merendeel door de leerkracht aangegeven wat het doel van de les was en wat er die les geleerd zou worden. Zo werd er door de leerkracht van groep 5 gezegd: *“We gaan vandaag aan de slag met de ch- woorden”*. De leerkracht van groep 3 zei: *“Jullie gaan in één minuut zoveel mogelijk woorden uit de lijst lezen en een streepje zetten bij het woord waar je gebleven bent”*. Ook werd er door de leerkracht van groep 3 na het uitleggen van de opdracht gevraagd: *“Wie kan ons even kort vertellen wat we nou precies gaan doen?”*. Tijdens het uitvoeren van de opdracht is er door de leerkracht van groep 4 het volgende aangegeven: *“Je zegt borden, kijk nog eens even goed wat er staat.”* In groep 5 vroeg de leerkracht: *“Wat hebben jullie gemerkt tijdens het lezen?”*

*In groep 3 moesten de leerlingen de woorden nog een keer lezen. Na de tweede minuut vroeg de leerkracht: “Wie is er de tweede keer verder gekomen?” De leerlingen reageerden, als dat het geval was, door hun vinger op te steken. De leerkracht vroeg vervolgens: “Hoe komt dat denken jullie?”. Een leerling reageert: “Omdat ik de woorden al een keer had gelezen”.*

Er werd na afloop van de les bij het merendeel nog een keer teruggekeken op de les. Hierbij kwam het doel van de les nog een keer naar voren. Uit de observatie bleek dat er in alle klassen reflectievragen gesteld werden door de leerkracht, bijvoorbeeld: *“Hoe ben je bij dit antwoord gekomen?”* en *“Wie vindt dat ‘ie het de volgende keer nog beter kan?”*

**Opvallend**

Bij groep 5 werd tijdens het terugkijken nog een keer herhaald wat het doel van de les was. Hierbij vroeg de leerkracht: *“Wie kan nog even een ch- woord benoemen?”,* waarop er meerdere leerlingen waren die voorbeelden gaven van woorden die niet in deze categorie vielen.

### 4.4.2 Interview

In de interviews met de leerkrachten van de middenbouw gaf het merendeel aan het reflecteren vóór, tijdens en ná de les niet toe te passen vanuit de leesmethode of een format. Een leerkracht gaf aan: *“Ik denk dat je het als ervaren leerkracht eigenlijk wel gewoon altijd in je lessen gebruikt”.* Een andere leerkracht vertelde: *“Ik heb niet echt hele specifieke tools waarmee ik het reflecteren in de klas doe”*. Leerkrachten zijn tijdens het zelfstandig werken individueel met leerlingen aan het reflecteren. Een leerkracht zei hierover: *“Ja het is meer dat ik het individueel bij een kind doe, van ‘hoe ben je bij dit antwoord gekomen?”*. Het merendeel van de leerkrachten gaf aan dat ze het reflecteren aan het einde van de les klassikaal doen. Zo zei een leerkracht: *“Ik laat de kinderen klassikaal iets over elkaar zeggen”*. Een andere leerkracht vertelde: *“Als we tijd genoeg hebben dan kijken we samen na. ‘Hoe ben je op het antwoord gekomen?’, dat soort dingen”.* Het merendeel van de leerkrachten had tijdens de interviews aangegeven dat ze vaak te weinig tijd hebben aan het einde van de les, waardoor het reflecteren er nog weleens bij in schiet. *“Ik probeer de les wel te eindigen met ‘hoe is het gegaan vandaag’ maar dat schiet er ook nog wel eens geregeld bij in omdat er drie kinderen zijn die werken op een ander niveau”*, zei een leerkracht. Een andere leerkracht herkende dit.

Een leerkracht gaf aan het lastig te vinden om te reflecteren op het leerproces bij lezen. *“Ik vind het lezen dus altijd zo lastig om te reflecteren, want wat kan je dan nog meer doen dan het blijven herhalen en vaak samen te doen?”* Als voorbeeld gaf zij aan: *“bij rekenen kun je met kinderen op het proces gaan zitten, van waarom lukt de soms niet? Welke stappen moeten er gezet worden om de som op te lossen?”* Bij lezen is dit proces kleiner, omdat er minder mogelijkheden zijn waar het fout zou kunnen gaan. *“Een kind spreekt bijvoorbeeld een woord verkeerd uit, en dan verbeter je dat en dan gaat het daarna goed. Een paar dagen later komt het weer terug en als je geluk hebt dan blijft het goed gaan of je blijft het herhalen en oefenen totdat het goed gaat.”*

Een aantal voorbeelden van reflectievragen, die door een leerkracht beschreven werden, zijn: *“Wat heb je gedaan voor je werk, wat moest je ervoor doen, vond je het moeilijk of vond je het makkelijk, bekijk even hoe het gegaan is, heb je alles af, heb je nog vragen die je eigenlijk had moeten stellen als je iets niet wist”*. Op de vraag of de leerlingen deze vragen kunnen beantwoorden, gaf zij aan dat de leerlingen dit lukt: *“Als leerlingen de vraag niet kunnen beantwoorden dan stel ik de vraag opnieuw op een andere manier”.*

Alle leerkrachten gaven aan dat het reflecteren in het basisonderwijs belangrijk vinden. Zo zei een leerkracht: *“Nou, dat is eigenlijk waar het om gaat. Dat jij bewust weet waar je mee bezig bent en waarom jij met mij nog even aan de instructietafel gaat werken. Niet omdat ik dat wil, maar omdat het kind van zichzelf weet ‘Oh, wacht eens even, hier sta ik, daar moet ik naartoe en hoe ga ik dat aanpakken?’. Daarom ben je aan het reflecteren”*. Een andere leerkracht gaf als antwoord op deze vraag: *“Kinderen bewust maken van hun eigen leerproces. Je wordt bewust van waarom je leert. Als je alleen maar leert omdat juf het zegt dan word je nooit gemotiveerd, dus het is een groot stuk motivatie. Maar ook naar jezelf kunnen kijken en trots zijn op jezelf of een goed gevoel over jezelf te hebben”.*

### 4.4.3 Groepsgesprekken

Uit de groepsgesprekken met de leerlingen uit de middenbouw bleek dat de leerlingen de reflectievragen op het reflectie-schema niet als dusdanig herkennen. Zo is er aan de leerlingen gevraagd of de leerkracht de reflectievragen van het format wel eens stelt. Eén leerling zei hierover: *“Nee, nooit”*. Echter bleek dat leerlingen uit groep 5 sommige vragen uit het format wel herkenden: *“Juf typt deze vragen altijd op het bord. Soms staat er ook achter wat je moet doen of met welk doel”*. De leerlingen van groep 3A, 3B en 4 herkenden de vragen niet uit de lessen. Op de vraag of de juf tijdens de les wel eens vraagt hoe de leerlingen een taak hebben aangepakt en of zij het doel bereikt hebben, zei een leerling uit groep 3: “*Nee dat vraagt ze eigenlijk nooit”.* Op de vraag of de juf weleens vraagt of een opdracht goed ging, vulde andere leerling aan: *”Nou soms, dat ook weer niet zo vaak, maar wel eens”.*

Ook is er aan de leerlingen gevraagd of zij zelf wel eens reflecteren op hun werk. *“Denken jullie weleens na over wat je eigenlijk hebt gedaan?”, “Soms wel”.* Een leerling uit groep 4 gaf aan: *“Nou, een keer bij nieuwsbegrip deed ik dat wel want ik dacht doe ik dit eigenlijk wel goed?”* Een leerling uit groep 5 vertelde: *“Ik kijk soms nog wel even of ik alle opdrachten heb gedaan dan kijk ik altijd even na of ik alles wel heb gelezen en begrepen”.* De leerlingen uit groep 3A en 3B gaven aan dit niet te doen.

Aan de leerlingen van de middenbouw is gevraagd of zij nog op speciale dingen letten voordat zij beginnen met lezen. Hierop antwoordde het merendeel dat zij dat niet doen en meteen beginnen met lezen. De leerlingen uit groep 5 gaven echter aan op speciale dingen te letten. Zo zei een leerling: *“Ik kijk eerst naar de opdracht en wat we moeten doen”.* Een andere leerling vulde hierop aan: *“Bij sommige opdrachten wel maar we hoeven maar een paar opdrachten te doen dat is dan niet zo moeilijk”.* Uit het groepsgesprek met de leerlingen uit groep 4 kwam naar voren dat zij de leesles afsluiten met ‘Vloggen’. *“We doen altijd dat drie vloggers mogen vertellen over hun boek. Dan ga je de titel vertellen en wie de schrijver is en dan kan een ander dat boek ook nog lezen en dan komt de ander er ook meer over weten”,* vertelde een leerling. Na het doorvragen werd duidelijk dat er tijdens het ‘vloggen’ geen reflectievragen als ‘wat vind je van het boek?’ of ‘wat vond je het moeilijkst?’ gesteld worden.

|  |  |
| --- | --- |
| “Let je, voordat je begint met lezen, nog op speciale dingen?” | |
| Ja | Nee |
| 4 | 12 |

Figuur 4.4 - Tabel vraag 4

## 4.5 Wensen en behoeften

De aanbeveling die in dit onderzoek gedaan is, is gebaseerd op de wensen en behoeftes van de leerkrachten ten aanzien van de reflectievaardigheden in het leesonderwijs. Deze vraag is tijdens de interviews met de leerkrachten aan bod gekomen.

### 4.5.1 Interview

Uit de interviews met de leerkrachten van de middenbouw kwam naar voren dat er verschillende wensen en behoeftes zijn. Een leerkracht gaf aan: *“Ik heb persoonlijk niet echt behoeftes of wensen op het gebied van reflecteren op het leesonderwijs”*. Een andere leerkracht gaf daarentegen aan overal voor open te staan: *“Bijvoorbeeld welke vragen je zou kunnen stellen, iets praktisch, ik sta overal voor open”.*

Zoals uit de eerder beschreven resultaten is gebleken dat tijd een factor is die meespeelt in het wel of niet reflecteren tijdens een leesles. *“Soms als ik heel goed bezig ben, dan evalueren en reflecteren we nog. ‘Hoe is het gegaan?’ en we kijken samen na, dat soort dingen, maar soms heb je gewoon tijd te kort, dan is de pauze bijvoorbeeld al begonnen”.*   
Ook het vinden van een balans tussen de verschillende niveaus binnen de klas speelt mee in de overweging om wel of niet te reflecteren tijdens de leesles. Zo zei een leerkracht: *“Ik zou wel wat meer de diepte in willen gaan, maar dan kom je heel vaak met de balans te zitten van gaan sommige kinderen zich dan niet vervelen”.*

De leerkrachten gaven aan dat ze structuur in het reflecteren missen. *“Het is nu een beetje hoe het valt, dus er zit niet een structuur in mijn reflectie. Ja er is wel behoefte aan structuur en een plan”*. Een andere leerkracht gaf aan: *“Juist omdat ik groep 3 heb, en die vinden dat sowieso lastig, en ik vind dat zelf ook nog erg lastig om mezelf [reflecteren in de les] aan te leren. Ik vind dat het reflecteren best wat meer zou mogen”.* Een andere leerkracht herkende zich hierin: *“Misschien is het fijn om een lijst te maken met vragen die je kunt stellen, proces vragen, zodat leerkrachten dat kunnen gebruiken om dit eigen te maken”*.

Overige wensen en behoeftes die de leerkrachten aangaven waren: *“Ik sta overal voor open en ik wil ook graag proberen er gebruik van te maken, maar ik denk dat de winst erin zit als er meer geld komt in het onderwijs”.* Een andere leerkracht vertelde: *“Ik denk dat het echt veel groter en meer omvattend is [dan een schema maken]. Het ligt aan de leerkracht of je ervoor open staat om te leren reflecteren met de leerlingen en daar tijd aan wil besteden om het te leren. Ik vind dat je het kind moet zien en het kind moet helpen”.*

## 

# 5. Conclusie

In dit hoofdstuk is er een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag en deelvragen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: *‘Wat hebben de leerkrachten van obs de Feniks in Groningen nodig om de leerlingen uit de middenbouw te helpen hun reflectiegedrag wat betreft het schoolvak lezen, te bevorderen?’.* Hierbij zijn verschillende deelvragen opgesteld, namelijk: “*Hoe ervaren leerlingen uit de middenbouw van obs de Feniks het reflecteren op hun leesgedrag?*”, *“Wat zijn succesfactoren en knelpunten volgende de leerkrachten van obs de Feniks te Groningen om de reflectie van leerlingen op hun leesgedrag te bevorderen?”* en *“Welke methodes of tools kunnen worden ingezet om de reflectie van leerlingen uit de middenbouw van obs de Feniks te Groningen te bevorderen?”*

Het doel van dit onderzoek was om een advies aan de leerkrachten van de middenbouw van obs de Feniks uit te brengen waarin beschreven staat hoe ervoor gezorgd kan worden dat de reflectievaardigheden van leerlingen uit de middenbouw kunnen worden bevorderd op het gebied van lezen.

*Succesfactoren leerkrachten*

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten onderling dezelfde definitie hebben van het begrip ‘reflecteren’. Binnen dit onderzoek werd er met reflecteren bedoeld dat de kinderen inzichten gaan opdoen over hun leesgedrag vóór, tijdens en ná het lezen. De leerkrachten gaven aan dat binnen het reflecteren de focus voornamelijk ligt op het terugkijken en dat dit aan het einde van een les plaats hoort te vinden, maar dat het ook mogelijk is om dit al tijdens de les te doen. Daarnaast gaven leerkrachten vergelijkbare voorbeelden van vragen gericht op de reflectie. Alle leerkrachten gaven aan dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen bewust worden van hun eigen leerproces en hierop leren reflecteren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat zij een duidelijk beeld hebben van wat reflecteren inhoudt. De leerkrachten van de middenbouw hanteren tevens de lesopbouw die in de methode staat beschreven. Hier is een duidelijke doorgaande lijn in te zien; de lesopbouw is in alle klassen hetzelfde waardoor er voor de leerlingen een duidelijke overgang is in de lesopbouw vanaf groep drie tot groep vijf.

*Knelpunten leerkrachten*

Alle leerkrachten gaven aan het bestaande reflectie-schema niet te gebruiken. Zij gaven als reden aan dat dit komt door de hoge werkdruk, wat ervoor zorgt dat dit niet van de grond komt. Leerkrachten gaven aan dat het reflecteren na afloop van een les niet altijd lukt vanwege een tekort aan tijd of vanwege de verschillende niveaus binnen een klas. Hierdoor hebben leerlingen niet altijd de mogelijkheid om na afloop van de les te reflecteren op hun leesgedrag. Er is een discrepantie gevonden tussen het begrip ‘reflecteren’ en het uitvoeren hiervan tijdens de leesles; ondanks dat de definitie van ‘reflecteren’ onder de leerkrachten duidelijk is, komt dit in de lessen op verschillende manieren tot uiting. De helft gaf aan dit klassikaal te doen en de andere helft gaf aan dit individueel met de leerlingen te doen. Hierdoor mist er een doorgaande lijn in het reflecteren tussen de klassen. Dit komt mede doordat er geen duidelijk plan is om te reflecteren. Leerkrachten gaven als knelpunt aan structuur te missen. Daarnaast gaven leerkrachten aan dat het reflecteren op lezen lastiger is dan op bijvoorbeeld rekenen. Dit komt omdat het proces bij lezen kleiner is; de leerlingen lezen een woord wél of niet correct.

*Ervaringen vanuit de leerlingen*Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat de leerlingen niet bewust bezig zijn met reflecteren. De leerlingen waren niet bekend met het begrip ‘reflecteren’ en herkenden de reflectievragen van het reflectieschema niet als dusdanig. Ook kwam uit de resultaten naar voren dat er een verschil is tussen de leeftijd van de leerlingen en de mate waarin de leerlingen iets over reflectie konden vertellen. Zo konden de leerlingen uit groep vijf meer vertellen over reflecteren en kan er geconcludeerd worden dat zij hier meer bewust mee bezig zijn dan de leerlingen uit de andere groepen. Dit komt deels overeen met de resultaten uit het literatuuronderzoek. Hierin staat beschreven dat de mate waarin de leerlingen iets over reflectie kunnen vertellen deels afhankelijk is van leeftijd. Het leesniveau van de leerling zou volgens Baker & Brown (1984) en Hall, Bowman & Meyers (1999) ook invloed hebben. Hoe hoger het leesniveau van de leerling, hoe beter het metacognitieve bewustzijn is. Hierdoor zijn zij meer bewust bezig met reflecteren en kunnen zij hier meer over vertellen.

*Tools en/of middelen*

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten verschillende wensen en behoeftes hebben. Het aanwezige reflectie schema wordt niet gebruikt, omdat het niet genoeg leeft voor de leerkrachten. Leerkrachten gaven aan dat zij structuur of een plan missen in het reflecteren tijdens de leesles. Dit heeft onder anderen te maken met het eigen maken van deze vaardigheid. Dit zijn redenen die de leerkrachten aangaven waardoor het reflecteren op dit moment niet consequent plaatsvindt. Zij zouden graag een praktisch inzetbare tool aanbevolen krijgen.

# 6. Discussie

Er is onderzoek gedaan naar hoe leerkrachten uit de middenbouw van obs de Feniks te Groningen de reflectievaardigheden van leerlingen uit de middenbouw op het gebied van lezen kunnen bevorderen.

Uit de resultaten bleek dat verschillende factoren een rol spelen in het wel of niet reflecteren vóór, tijdens en ná de leesles. De aanbevelingen, hoofdstuk 7, is gebaseerd op de factoren die hier een rol in spelen. Het bestaande reflectie-schema wordt niet ingezet door de leerkrachten. Dit is een opvallend gevonden resultaat. Een verklaring die door de leerkrachten gegeven is, is dat een bestaand format voor hen niet werkt, omdat het volgens hen belangrijk is om het reflecteren op gang te brengen vanuit hun eigen bewegingen; je moet het reflecteren eigen maken en vanuit je eigen bekwaamheid uitvoeren. Vanwege de hoge druk op het basisonderwijs, speelt ook op obs de Feniks gebrek aan tijd en het vinden van een goede balans een rol op het wel of niet reflecteren tijdens de leesles. Uit het Onderwijsonderzoek van DUO in samenwerking met de ‘De Monitor’ van de KRO-NCRV uit 2016, blijkt dat de ruime meerderheid van de respondenten, namelijk 84% uit 861 respondenten, aangeeft een hoge werkdruk te ervaren. Uit ditzelfde onderzoek kwam ook naar voren dat ruim de helft van de respondenten, 56%, aangeven hun eigen werkdruk niet acceptabel te vinden (Adriaens, van Grinsven, van der Woud & Westerik, 2016). Dit is in lijn met de resultaten die uit het onderzoek op obs de Feniks naar voren zijn gekomen.

Uit de resultaten bleek dat de oudere leerlingen meer konden vertellen over het reflecteren dan de jongere leerlingen, dit komt deels overeen met de resultaten uit het onderzoek van Baker & Brown uit 1984. Zij stellen dat kinderen die goed kunnen lezen een beter metacognitief bewustzijn hebben dan kinderen die minder goed kunnen lezen. De leerlingen uit groep 4 en 5 zijn al verder met lezen dan de leerlingen uit groep 3, dus zou hun metacognitieve bewustzijn verder ontwikkeld zijn. Met deze kennis in het achterhoofd is het gevonden resultaat niet verrassend.

Leerkrachten missen daarnaast structuur in het reflecteren waardoor het niet consequent gedaan wordt. Uit een gesprek met de opdrachtgever bleek dat dit vooraf te verwachten viel. Uit het onderzoek van Van Elsäcker uit 2002 blijkt dat er nog weinig onderzoek is gedaan naar reflecteren in het onderwijs, dit is ook terug te zien aan de weinig zoekresultaten wat betreft recentere onderzoeken naar reflecteren in het basisonderwijs. Naast het reflectie-schema zijn er geen richtlijnen voor het reflecteren aanwezig bij obs de Feniks. Uit zowel het gesprek met de opdrachtgever en leerkrachten als de minimale beschikbare literatuur over reflecteren in het basisonderwijs, was dit resultaat te verwachten.

Er zijn overeenkomsten gevonden bij het definiëren van het begrip ‘reflecteren’. Uit de literatuur blijkt dat reflecteren gaat over het achterhalen van de achtergrond van het handelen en waarom iets op die manier gedaan is. Het doel hiervan is om inzicht te krijgen en bewust te worden van het eigen handelen. Reflecteren kan zorgen voor verandering van gedrag of attitude en geeft zelfkennis en zelfinzicht (Van Halem, de Leeuw & Stuut, 2008; Vos & Vlas, 2000; Groen, 2020). De leerkrachten geven aan dat zij reflecteren zien als het terugkijken na het maken van een opdracht. Zij geven ook aan dat ze reflecteren belangrijk vinden zodat leerlingen bewust worden van waar ze mee bezig zijn en leerlingen inzicht ontwikkelen in hun leerproces. Een ander belangrijk punt bij reflecteren is dat de leerlingen verantwoordelijkheidsgevoel ontwikkelen. Hieruit blijkt dat de definitie vanuit de literatuur en de definitie vanuit de leerkrachten veel overeenstemming hebben.

Samengevat is er overeenstemming gevonden tussen de definitie van reflecteren in de literatuur en hoe de leerkrachten dit omschrijven. Echter is er een discrepantie gevonden tussen de definitie en het uitvoeren van het reflecteren tijdens de leesles. Leerkrachten geven een duidelijke omschrijving van reflecteren maar missen de structuur om dit daadwerkelijk toe te passen tijdens de leesles. In hoofdstuk 7, de aanbevelingen, zal er dus worden ingegaan op het ontwikkelen van een advies gericht op het uitvoeren van het reflecteren tijdens de leesles.

*Sterke punten van het onderzoek*

Er zijn drie verschillende onderzoeksmethodes (triangulatie) ingezet om een antwoord te formuleren op de hoofdvraag van het onderzoek namelijk: het observaties in de klas, interviews met leerkrachten en groepsgesprekken met de leerlingen. Door gebruik te maken van triangulatie is de validiteit van het onderzoek gewaarborgd omdat er een volledig beeld van de huidige situatie is ontstaan (Rossett, 1987). Binnen dit onderzoek is de privacy van de respondenten gewaarborgd. De persoonlijke gegevens zijn tijdens de uitwerking geanonimiseerd. Hierdoor zijn gegevens niet terug te leiden naar de respondenten. Daarnaast is de audio van de interviews en de groepsgesprekken opgenomen, om dit zo volledig mogelijk uit te kunnen werken. Tijdens het literatuuronderzoek is er gebruik gemaakt van wetenschappelijke bronnen en is er bij elke bron een afweging gemaakt. In deze bronnen is gekeken op welke manier er is verwezen en of de informatie bruikbaar was voor dit onderzoek. Dit heeft de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot (Rijksuniversiteit Groningen, 2020). Uit elke groep van de middenbouw is er gesproken met een leerkracht en is er een groepsgesprek gehouden met vier leerlingen. De leerkrachten van de middenbouw zijn allemaal vrouw. Bij de groepsgesprekken is er gesproken met acht jongens en acht meisjes. Hierdoor is er een zo volledig mogelijk beeld gevormd van de huidige situatie; de onderzoeksdoelgroep is op die manier representatief afgespiegeld. Echter zijn de resultaten niet generaliseerbaar naar andere scholen omdat deze onderzoeksvraag specifiek betrekking had op obs de Feniks in Groningen. Hierdoor kunnen de resultaten afwijken als dit onderzoek herhaald wordt op een andere basisschool.

*Verbeterpunten van het onderzoek*

Tijdens het onderzoek zijn een aantal discussiepunten naar voren gekomen waar in het vervolg rekening mee dient gehouden te worden. Het onderzoek is gericht op de leeslessen binnen de obs de Feniks en het reflecteren daarop, echter is er door de onderzoekers maar één leesles per groep bijgewoond. Dit heeft als gevolg dat de resultaten die verkregen zijn tijdens de observatie de externe validiteit verminderen, aangezien deze gebaseerd zijn op één observatie en niet zomaar gegeneraliseerd kunnen worden (Baarda & Bakker, 2018). Daarnaast is het zo dat de leeftijd van de leerlingen, die hebben deelgenomen aan de groepsgesprekken, tussen de zes en de negen jaar ligt. De jonge leeftijd van de leerlingen is van invloed geweest op de verkregen antwoorden aangezien kinderen rond een leeftijd van zeven jaar diepere betekenis kunnen geven aan begrippen (Delfos, 2014). Gericht op de gespreksvoering beginnen kinderen rond zeven à acht jaar de structuur van een gesprek meer te begrijpen en zijn vanaf dan ook minder gevoelig voor suggesties (Elbers, 1991).

Als laatste is er tijdens het uitvoeren van de interviews gebruik gemaakt van de methode ‘Storytelling’. Omdat er bij deze methode gevraagd werd naar de ervaring van de respondent, kreeg de respondent veel vrijheid om te vertellen. Dit resulteert erin dat een respondent afweek van de gestelde vragen, hierdoor kwam er veel niet bruikbare informatie naar voren kwam. De onderzoekers hebben geprobeerd dit te minimaliseren door terug te komen op de topics en vragen op een andere manier te stellen.

*Advies voor vervolgonderzoek*

Een advies voor een vervolgonderzoek is om naast de leerlingen uit de middenbouw ook de leerlingen uit de bovenbouw mee te nemen. Hierdoor zal de gewenste doorgaande lijn in het reflecteren op het leesonderwijs ontstaan. Daarnaast kan er op die manier onderzocht worden of de resultaten uit de middenbouw gegeneraliseerd kunnen worden naar de bovenbouw. Verder is een advies voor vervolgonderzoek om te onderzoeken of de beschreven aanbeveling, hoofdstuk 7, daadwerkelijk aansluit bij de wens van de opdrachtgever. Ook zou dan aan de orde komen of de resultaten van dit onderzoek overeenkomen met het vervolgonderzoek.

# 7. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de aanbevelingen beschreven die aan obs de Feniks zijn gedaan. De aanbevelingen zijn gebaseerd op de resultaten en discussiepunten genoemd in eerdere hoofdstukken. De aanbevelingen zijn gericht op het uitvoeren van het reflecteren tijdens de leesles.

Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten behoefte hebben aan structuur of een plan. Omdat een reflectie-schema voor leerkrachten niet als hulpbron wordt gezien is er gezocht naar een praktisch inzetbare tool. Dit zal de leerkrachten meer stimuleren om hier gebruik van te maken om het reflecteren tijdens de leesles te bevorderen. Uit de observaties en de interviews bleek dat er tijdens de lessen gebruik wordt gemaakt van stokjes, met daarop de namen van de leerlingen. Dit wordt ingezet om leerlingen een beurt te geven of om groepjes te vormen. Deze tool wordt als succesvol ervaren en in alle klassen ingezet. De eerste aanbeveling is gebaseerd op deze tool. Om het reflecteren tijdens de leesles te bevorderen, kunnen er stokjes ontwikkeld worden met daarop reflectievragen. Deze stokjes kunnen door de leerkrachten ingezet worden om het reflecteren vóór, tijdens en ná de leesles te bevorderen. De leerkrachten zijn bekend met het gebruik van stokjes tijdens de lessen, hierdoor hoeven ze zichzelf niets nieuws aan te leren. Dit betekent dat de leerkrachten geen extra tijd hoeven te besteden aan het aanleren van het gebruik van de stokjes en wordt de werkdruk niet verhoogd. Immers gebruiken zij de stokjes al voor andere doeleinden en kunnen zij de reflectie-stokjes gemakkelijk verwerken in hun eigen les. De reflectievragen die op de stokjes geschreven staan worden ook weergegeven in een schema, zodat de leerkrachten die het fijner vinden om te werken met een schema, dit kunnen inzetten. De leerkracht kan zelf besluiten op welk moment de reflectie-stokjes of het schema ingezet gaat worden. Om een doorgaande lijn te creëren in het reflecteren in het leesonderwijs is de volgende aanbeveling om dezelfde reflectievragen in te zetten in de groepen 3 t/m 8. Hiervoor wordt aangeraden de reflectievragen van deze tool eerst te gebruiken in de middenbouw en na het bereiken van het gewenste effect ook in de bovenbouw in te zetten. Een verdere uitwerking van de tool staat beschreven in bijlage 8. Een kanttekening bij deze aanbeveling is dat de leerkrachten de stokjes eerst zelf moeten ontwikkelen. De vragen die gebruikt kunnen worden bij de stokjes staan beschreven in bijlage 8, echter moeten de leerkrachten dit zelf op de stokjes schrijven, voordat ze hiermee aan de slag kunnen gaan.

Zoals ook gevonden in de literatuur, en beschreven in paragraaf 3.4, zijn leesgesprekken een manier om te reflecteren in de klas. De volgende aanbeveling is dan ook om leesgesprekken te voeren in de middenbouw. Deze gesprekken zullen gaan over hoe een leerling leert lezen, op welke manier ze lezen en hoe ze dit ervaren. Dit helpt leerlingen om meer zeggenschap te krijgen over hun eigen lezen en over het leesonderwijs. Daarnaast worden leerlingen bewust van wat en hoe ze leren; deze gesprekken stimuleren de metacognitieve vaardigheid (Berends, 2013). Een verdere uitwerking van de leesgesprekken staat beschreven in bijlage 9. Een knelpunt bij deze aanbeveling is dat de leesgesprekken tijd en organisatie vraagt van de leerkracht. Het zal veel tijd in beslag nemen om de groepsgesprekken klassikaal te voeren. Zo zal er een deel of een hele les vrijgemaakt moeten worden om dit te realiseren. De leesgesprekken kunnen ook in groepjes of individueel gevoerd worden, dit vraagt naast veel tijd ook organisatie management van de leerkracht.

Een wens van de opdrachtgever is om een doorgaande lijn te creëren in het reflecteren op de leesles binnen de school. Op basis hiervan wordt er aanbevolen om de leerkrachten van de middenbouw bij elkaar in de klas mee te laten kijken. Door bij elkaar te kijken en met elkaar in gesprek te gaan over hoe er per klas gereflecteerd wordt, blijven de leerkrachten van elkaar op de hoogte en kunnen zij de succesfactoren en knelpunten met elkaar bespreken. Ook wordt er aangeraden om de bovenbouw te betrekken bij deze gesprekken. Op deze manier kunnen de lessen op elkaar afgestemd worden. Een aanvulling hierop is om een intern begeleider van de school te laten observeren in de middenbouw tijdens de leesles en hier een terugkoppelingsgesprek met de leerkrachten over te voeren. Door een vast persoon te laten observeren zal er consequent in elke groep op dezelfde dingen gelet worden en dit aan de leerkrachten teruggekoppeld worden, waardoor er makkelijker een doorgaande lijn gecreëerd wordt. Het zal veel tijd in beslag nemen om dit te realiseren en in te plannen, echter zal het wel een groot effect hebben op het creëren van een doorgaande lijn.

Een vierde aanbeveling is om de leerkrachten van de middenbouw een training te laten volgen over het uitvoeren van reflecteren tijdens de les. Obs de Feniks zou hiervoor een externe kunnen benaderen die, na aanleiding van dit onderzoek, een passende training ontwikkeld. De training zal de leerkrachten handvatten moeten bieden over hoe zij de leerlingen kunnen stimuleren op het gebied van reflecteren op hun leesgedrag binnen de leesles. Door een interactieve training in te zetten zal er kennis gemaakt worden met de basis van hoe ze het reflecteren kunnen bevorderen. Na afloop van de training is de basis gevormd en kunnen leerkrachten in de leesles meer hun eigen vorm geven aan hoe ze het reflecteren van leerlingen kunnen bevorderen. Ook kunnen zij dit na afloop toepassen in andere lessen. Het plannen en organiseren van een training kan daarentegen tijdrovend zijn en vergt inspanning van de leerkrachten. Een tussenweg hiervoor zou een korte training kunnen zijn, ook wel micro-learning genoemd. Een micro-learning is een korte training van gemiddeld drie tot vijf minuten. In deze training wordt er informatie gegeven over één onderwerp, vaak in de vorm van een filmpje of infographic die tijdens het werk bekeken kan worden (Van den berg, 2017). Een voordeel van deze micro-learning is dat het ingezet kan worden voor verschillende onderwerpen en weinig tijd in beslag neemt.

Als laatste wordt er aanbevolen om een vervolgonderzoek te doen die naast de middenbouw ook de bovenbouw meeneemt. Bij het vervolgonderzoek kan worden gekeken of de resultaten, en daaruit voortgekomen conclusies, juist geïnterpreteerd zijn en gegeneraliseerd kunnen worden naar de bovenbouw.

Opsommend zijn de volgende aanbeveling gegeven:

- Tool in de vorm van stokjes met reflectievragen en een bijpassend schema  
- Leesgesprekken inzetten  
- Leerkrachten bij elkaar laten observeren om een doorgaande lijn te creëren  
- Intern begeleider hierin meenemen  
- Training/Micro-learning  
- Vervolgonderzoek met de midden- en bovenbouw

# Literatuurlijst

Adriaens, S., van Grinsven, V., van der Woud, L, & Westerik, H. (2016). *Rapportage werkdruk leerkrachten basisonderwijs.* Geraadpleegd op 14 mei 2021, van <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016-1.pdf>

Algemene Rekenkamer (2016). Aanpak van laaggeletterdheid. Den Haag: Algemene Rekenkamer.

Atlas.ti. (z.d.). *All-in-one Research Software.* Geraadpleegd op 7 mei 2021, van <https://atlasti.com/>

Baarda, B., & Bakker, E. (2018) *Basisboek kwalitatief onderzoek.* (4e ed.). Groningen, Nederland:Noordhoff Uitgevers

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading.* Handbook of reading research, 1, 353-394.

Berends, R. (2013). *Leesgesprekken.* Geraadpleegd op 3 mei 2021, van <https://slo.nl/publish/pages/4072/berends_r_2013_leesgesprekken_hetblad_12_3.pdf>

Boeije, H. (2014) *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen.* Geraadpleegd op 15 maart 2021, van <https://hanze-bibliotheek-budh-nl.nlhhg.idm.oclc.org/boek/9789462363977/bju14070910.11072014090025_0167>

Brinkman, J. & Oldenhuis, H. (2016). *Cijfers spreken: overtuigen met onderzoek en statistiek.* (6e ed.)*.* Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven: Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Geraadpleegd op 22 maart 20121, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-255256.pdf>

de Jong, P. (2011). *Interventie bij onderwijsleerproblemen* (1e ed.). Apeldoorn, Nederland: Maklu Uitgeverij.

Delfos, M. F. (2014). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar.* (17e druk).Amsterdam, Nederland: Uitgeverij SWP

Dieste, T. (2019). *Alles wat je moet weten over ‘Transcriberen’.* Geraadpleegd op 15 maart 2021, van <https://www.amberscript.com/nl/geautomatiseerde-transcriptie/wat-is-transcriptie>

Elbers, E. (1991). *Context en suggestie bij het ondervragen van jonge kinderen.* Gezin, 3, 234 - 243

Feldman, R. (2016). *Ontwikkelingspsychologie* (7e ed). Amsterdam, Nederland: Pearson

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist, 34, 906–911<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Goorhuis-Brouwer, S.M. (1994). *Taalontwikkelingsstoornissen en het belang van vroegtijdige onderkenning.* Geraadpleegd op 7 april 2020, van *<http://www.100jaarorthopedagogiek.nl/100jaarPDF/PDF/paid/1994-34.pdf>*

Goossens F. (2008). *Gedrag onder de loep, Methodisch observeren in theorie en praktijk*. Bussum, Nederland: Coutinho.

Grip, A. de, Bosma, H., Willems, D. & Boxtel, M. van (2008). *Job-worker mismatch and cognitive decline.* Geraadpleegd op 22 maart 2021, van <http://ftp.iza.org/dp2956.pdf>

Grit, R. & Julsing, M. (2017). *Zo doe je onderzoek.* Geraadpleegd op 12 maart 2021, van <https://docplayer.nl/58840347-Onderzoek-roel-grit-mark-julsing.html>

Groen, M. (2020). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen.* (4e ed.). Utrecht, Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers bv.

Halem, N. van, Leeuw, H. de & Stuut T. (2008). *Zakboek Werkbegeleiden in Zorg & Welzijn.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Hall, K., Bowman, H., & Myers, J. (1999). *Metacognition and reading awareness among samples of nine‐year‐olds in two cities*. Educational Research, 41(1), 99-107<https://doi.org/10.1080/0013188990410110>

Hanzehogeschool. (2018).  *Landelijk opleidingsprofiel Toegepaste Psychologie.* Geraadpleegd op 10 maart 2021, van <https://www.hanze.nl/assets/academie-voor-sociale-studies/bachelor-toegepaste-psychologie/Documents/Public/landelijk%20opleidingsprofiel%20toegepaste%20psychologie%20juni%202018.pdf>

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Geraadpleegd op 3 mei 2021, van <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf>

Henneman, K., & Van Calcar, W. I. M. (1999). *Leesonderwijs ter discussie: deel 2. Naar strategie-georiënteerd leesonderwijs.* Levende Talen, 86(541), 466-472. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/966/936>

Het Begint Met Taal. (2018). *Begrippenlijst: basisvaardigheden.* Geraadpleegd op 22 maart 2021, van <https://www.hetbegintmettaal.nl/begrippenlijst/>

Hoobroeckx, F., & Haak, E. (2002). *Onderwijskundig ontwerpen. Het ontwerp als basis voor leermiddelenontwikkeling*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.

Houtveen, A. A. M., Mijs, T.J. E., Vernooy, C, G, T., van de Grift, W. J. C., & Koekebacker, E. A. (2003) *Risicoleerlingen bij technisch lezen.* Utrecht, Nederland: ICO-ISOR Onderwijsresearch, Universiteit Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (z.d.) *Onderwijsresultatenmodel primair onderwijs.* Geraadpleegd op 9 maart 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultaten-primair-onderwijs/naar-een-nieuw-onderwijsresultatenmodel>

Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Onderwijsverslag 2016/2017: De Staat van het Onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Jason, D. (2003). *Observeren in de basisschool; speciaal onderwijs en zorgverbreding.* (4e ed.) Baarn: Nederland, HB Uitgevers.

Jurgens, K., & Buisman, M. (2017). *Zilveren taalcompetenties: Literatuurstudie naar de opbrengsten van taalinterventies voor ouderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). *Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement.* Reading Research Quarterly, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>

Linsen, B. (1994). *Voortgezet technisch lezen*. Geraadpleegd op 17 februari 2021, van<http://cteno.be/www_cteno/assets/downloads/cteno/publicaties/linsen_1994_voortgezet_technisch_lezen.pdf>

Lubberink, A. (2009). *Hoe je motiverende gespreksvoering inzet in de klas.* Geraadpleegd op 11 mei 2021, van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/ovm/hoe-je-motiverende-reflectiegesprekken-inzet-in-de-klas/>

Mar, R. A. (2011). The Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension. *Annual Review of Psychology, 62*(1), 103-134 [https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-1454060](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145406)

Myers, M., & Paris, S. G. (1978). *Children's metacognitive knowledge about reading.* Journal of Educational Psychology, 70(5), 680 [https://doi/10.1037/0022-0663.70.5.680](https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.70.5.680)

National Endowment for the Arts. (2007). *To Read or Not To Read: A Question of National Consequence.* Geraadpleegd op 17 februari 2021, van<https://www.arts.gov/sites/default/files/ToRead.pdf>

Obs de Feniks. (2019). *Schoolplan 2019-2023.* Geraadpleegd op 16 februari 2021, van<https://defeniks.openbaaronderwijsgroningen.nl/contentfiles/defeniks/Document/544/544065.pdf>

Pauwels, H. & Dreijer, R. (z.d.). *Onderzoek doen met kinderen: verzameling van leuke en creatieve werkvormen geschikt voor het doen van onderzoek met kinderen.* Geraadpleegd op 5 maart 2021, van <https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/25297432/HANZE_18_0205_Waaier_Kind_in_de_de_Wijk_Losbladig_LR.pdf>

Petri, D. (2019). *Hoorcollege Storytelling [PowerPoint].* Geraadpleegd op 7 maart 2021, van <https://blackboard.hanze.nl/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_15740_1&content_id=_5053277_1>

Pulles, M. & Prenger, J. (2019). *Leesvaardigheid in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek.* Geraadpleegd op 22 maart 2021, van <https://www.slo.nl/publish/pages/10893/leesvaardigheid-in-het-basisonderwijs-domeinbeschrijving.pdf>

Richardson, P. W., & Eccles, J. S. (2007). Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research, 46*(6)*,* 341-356.<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.06.002>

Rijksuniversiteit Groningen. (2020). *Informatievaardigheden Midden Oostenstudies: Beoordelingscriteria: relevantie en betrouwbaarheid.* Geraadpleegd op 19 februari 2021, van<https://libguides.rug.nl/c.php?g=471348&p=3223821>

Rijksoverheid. (z.d.). *Referentieniveaus taal en rekenenen.* Geraadpleegd op 20 april 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen>

Rosman (2018). Drieduizend migranten nooit geslaagd voor inburgeringstoets. Geraadpleegd op<https://www.topics.nl/drieduizend-migranten-nooit-geslaagdvoor-inburgeringstoets-a10050893ad/213d5a5332b473e8901a0884c46ca93a1c%20d018f062f4497837d10f147e1de75a/?context=zoek/?query=Inburgeren&referrer%20UserId=2cdaf37afd1f4b42b13a2352a8e5e136>

Rossett, A. (1987) *Training needs assessment.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Stichting Leerplan Ontwikkeling. (z.d.). *Organisatiemodellen.* Geraadpleegd op 24 maart 2021, van <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/lexicon/organisatiemodellen/>

Stichting Lezen en Schrijven. (2018). *Feiten en Cijfers Laaggeletterdheid: De invloed van lage basisvaardigheden op deelname aan de maatschappij.* Geraadpleegd op 17 februari 2021, van<https://www.lezenenschrijven.nl/sites/default/files/2020-08/2018_SLS_Literatuurstudie_FeitenCijfers_interactief_DEF.pdf>

Stichting Lezen en Schrijven. (2018). *Laaggeletterdheid in Nederland.* Geraadpleegd op 17 februari 2012, van<https://www.lezenenschrijven.nl/sites/default/files/2020-08/Factsheet%20Laaggeletterdheid%20in%20Nederland.pdf>

Stichting lezen. (z.d.). *Waarom doet lezen er toe?* Geraadpleegd op 17 februari 2021, van<https://www.lezen.nl/nl/waarom-doet-lezen-er-toe#:~:text=Lezen%20is%20het%20cement%20van,heeft%20ook%20een%20positief%20effect>

Temur, T., Kargın, T., Bayar, S. A., & Bayar, V. (2010). *Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in the reading process.* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4193-4199.  
[https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.663](https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.663)

Thijssen, K., Bod, E., Mooy, S. (2007). *Trots op je werk, kinderen zelf leren reflecteren.* Geraadpleegd op 17 februari 2021, van<https://telgenkamp.weebly.com/uploads/9/3/3/6/93363906/1_dalton_-_tijssen_bod_mooy_kinderen_zelf_leren_reflecteren.pdf>

Van den Berg, H. (2017). *De opkomst van microlearning.* Geraadpleegd op 24 mei 2021, van <https://lets-learn.nl/de-opkomst-van-microlearning/2017/11/20/>

Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). *Review of Self-Determination Theory’s Basic Psychological Needs at Work.* Journal of Management, 42(5), 1195-1229. <http://doi.org/10.1177/0149206316632058>.

Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen: een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs.* Geraadpleegd op 20 april 2021, van <https://www.leesplan.nl/sites/default/files/Begrijpend%20lezen.pdf>

van Gelderen, A (2012). *‘Basisvaardigheden’ en het onderwijs in lezen en schrijven*. Geraadpleegd op 17 februari 2021, van<https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/download/136/133>

Van Gelderen, A., & Van Silfhout, G. (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat?* Geraadpleegd op 20 april 2021, van <https://www.slo.nl/publish/pages/9031/begrijpend-lezen-wat-is-dat.pdf>

Van Halem, N. (2017). *Lekker Belangrijk: Leefstijl en gezondheidsbevordering van jongeren* (2e ed). Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers

Verhoeven, N. (2016). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken.* (5e e.) Amsterdam, Nederland: Boom Uitgevers

Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek; praktijkboek voor methoden en technieken.* Geraadpleegd op 12 maart 2021, van <https://www.boomhogeronderwijs.nl/media/16/9789024406937_-_nel_verhoeven_-_wat_is_onderzoek_zesde_druk_-_inkijkexemplaar.pdf>

Vos, H., & Vlas, W. D. J. (2000). *Reflectie en actie*. (EL/OC-DOC; No. 00-07). Enschede: Universiteit Twente

Zwijsen. (z.d.) *Estafette Handleiding.* Geraadpleegd op 24 maart 2021, van <https://www.zwijsen.nl/lesmateriaal/handleiding/?lesmethode=estafette>

Zwijsen. (z.d.). *Estafette: Hoe het werkt.* Geraadpleegd op 7 maart 2021, via

<https://www.zwijsen.nl/lesmethodes/estafette/hoe-het-werkt/>

Zwijsen. (z.d.). *Veilig Leren Lezen: Hoe werkt het.* Geraadpleegd op 7 maart 2021, via

<https://www.zwijsen.nl/lesmethodes/veilig-leren-lezen/hoe-werkt-veilig-leren-lezen/>

# Bijlage 1 – Bestaand reflectie-schema Afbeelding met tekst Automatisch gegenereerde beschrijving

# Bijlage 2 – Introductietekst observatie

Introductietekst observaties gericht op de leerlingen:

Om de leerlingen op de hoogte te stellen van de observaties is er in iedere groep een korte introductie geweest. Hierin is onderstaande verteld aan de leerlingen, zodat alle leerlingen uit iedere groep dezelfde informatie hebben over de observatie.

*“Ik ben (naam) en ik zal vandaag bij jullie in de klas meekijken bij het lezen. Ik ben benieuwd naar wat jullie doen tijdens de les en hoe de les verloopt. Ik heb een papier meegenomen waar ik ook een aantal dingen zal opschrijven. Aan het einde van de leesles zal ik weer vertrekken.”*

# Bijlage 3 – Observatieschema

**Observatieschema**

|  |
| --- |
| **Naam docent:**  **Groep:**  **Datum:**  **Observator:** |
| **Lesopbouw:**  *Op verkenning*  *Starten met de hele klas:*  *Doel van de les helder:*  *Uitleg*  *Reactie leerlingen:*  *Reactie leerkracht:*  *Aan de slag*  *Reactie leerlingen:*  *Reactie leerkracht:*  *Terugkijken*  *Eindigen met de hele klas:*  *Lesdoel bespreken:* |

# Bijlage 4 – Codeboek observaties

**Codeboek:**

Reflecteren leesles - vragen die zijn gesteld tijdens de lessen

Reflecteren leesles - opmerkingen juf

Reflectie - Inzet reflectie schema: geen gebruik, wel

leesles: doel van de les, lesgeven

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Reflectievragen** | **Groep 3** | **Groep 4** | **Groep 5** |
| **Observatie** | “Wie kan ons even kort vertellen wat we nou precies gaan doen?”  De vraag van de juf is door een leerling exact herhaalt:  “Eerst samen de tekst lezen, daarna samen met iemand de andere tekst lezen en in de tekst zoeken naar de antwoorden”  “Hoe ben je bij dit antwoord gekomen?”  “Wie is er de tweede keer verder gekomen?”  “Hoe komt dat denken jullie?”  “Makkelijk, de tekst is kort”  “Moeilijk, want ik moest steeds weer de tekst lezen om de antwoorden te vinden”  Elke leerlingen is de tweede keer verder gekomen met lezen.  Na de derde keer lezen waren er 7 leerlingen die weer verder waren gekomen, de andere waren bij hetzelfde woord geëindigd als de tweede keer**.** | Als een leerling een woord verkeerd leest, geeft de juf dit meteen aan en vraagt de leerling om het woord opnieuw te lezen.  “Je zegt borden, kijk nog eens even goed wat er staat.”  “Je las het wel een beetje snel. Hierdoor konden wij het niet goed verstaan. Misschien is het mooier als je de volgende keer wat langzamer leest.”  Als een leerling het verkeerd gelezen heeft, moet die het opnieuw lezen en verbeteren. De verbetering hoeft niet door de juf gedaan te worden, de leerling ziet zelf de fout en leest vervolgens het woord goed.  “Wie vond dat ‘ie super goed gelezen heeft vandaag?”  Één jongen steekt zijn hand op. De juf vraagt hem om zijn antwoord toe te lichten. Hij antwoordt met: “Daarom”. De juf gaat hier verder op in en geeft zelf mogelijke suggesties waarom hij vond dat hij goed heeft gelezen.  “Was dit dan omdat je de nieuwe tekst in één keer goed gelezen had?”  De jongen bevestigd dit en vult zelf niet verder aan.  “En wie vond dat ‘ie de volgende keer nog beter kan?” | “Laatste rondje, lees het goed door, kom je nog woorden tegen?”  ‘Wat hebben jullie gemerkt’?  De kinderen vertellen welke woorden ze in de tekst gevonden hebben met de regel die tijdens de les is behandeld.  “Machine”  “Dat is wel met ch maar het woord begint niet met de ch-, hoor je dat?”  “Chocolade”  “Ja heel goed, dat woord begint met de ch-”. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Reflecteren terugkoppeling juf** | **Groep 3** | **Groep 4** | **Groep 5** |
| **Observatie** | X | “Het ging dan niet zo mooi in koor, maar het lezen ging bij iedereen wel goed!”  “Dit ging al een stuk beter, en dat voor de eerste keer dat jullie de tekst lezen! Goed hoor!”  “Wow, je hebt het heel goed gelezen!” | X |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Inzet reflectie schema** | **Groep 3** | **Groep 4** | **Groep 5** |
| **Observatie** | X | X | X |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Verloop leesles** | **Groep 3** | **Groep 4** | **Groep 5** |
| **Observatie** | 1e tekst samen behandelen (lezen en vragen beantwoorden), vervolgens de 2e tekst met een maatje behandelen.  1e tekst wordt klassikaal behandelt. Juf legt uit hoe je de antwoorden op de vragen in de tekst kunt vinden. | De klas begint met een tekst over Mars. Omdat de leerlingen de tekst al vaak gelezen hebben, slaat juf het voorlezen over en laat de klas meteen in koor de tekst hardop lezen.  “Ik pak een stokje en dan mag diegene een stukje van de tekst voorlezen.”  Juf heeft een bakje op tafel staan met roze stokjes. Op die stokjes staan de namen van de leerlingen. De juf pakt willekeurig een stokje en geeft die leerling de beurt om te lezen.  Bij de tweede tekst die er gelezen wordt, leest juf eerst zelf voor en geeft ze hen de opdracht om hun vinger bij de tekst te houden zodat ze mee kunnen lezen.  Vervolgens laat de juf de klas in koor de tekst voorlezen.  Ook bij deze tekst pakt de juf weer een stokje met daarop de naam van de leerling en laat ze één voor één een stukje tekst lezen.  Na de teksten zijn er woordrijen gelezen. Ook dit verliep op dezelfde manier in de “voor, koor en door”.  “Allereerst gaan we samen de songtekst doorlezen. Daarna gaan jullie het voor mij zingen, dan ga ik kijken hoe goed jullie dat al kunnen.”  Als koor leest de klas tegelijk te tekst. Er is wat verschil in snelheid maar de klas past zich op elkaar aan.  De leerlingen luisteren naar hoe de juf de woordrijen uitspreekt, lezen het daarna klassikaal en als laatste worden er leerlingen uitgekozen door middel van de stokjes om een stukje van de rij te lezen.  De kinderen doen wat er gezegd wordt maar zijn afgeleid: vooral als er maar één leerling hardop leest en de rest moet meelezen zijn er een aantal jongens die met elkaar gaan praten en bewegingsonrust laten zien | Woordrijen wordt klassikaal behandeld  Klassikaal woordrijen lezen, eerst juf, daarna samen, daarna klas  Klassikaal tekst lezen: leerlingen lezen verder wanneer de juf stopt.  Kinderen gaan in tweetallen tekst lezen.  De woordrijen worden nog een keer klassikaal herhaald. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Verloop leesles: lesgeven** | **Groep 3** | **Groep 4** | **Groep 5** |
| **Observatie** | Juf loopt rond en controleert of de leerlingen de opdracht goed uitvoeren. | X | Juf geeft verlengde instructie en roept twee kinderen bij haar aan de instructietafel  Na de verlengde instructie loopt de juf langs de groepjes kinderen om ze eventueel te helpen. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Verloop leesles:  doel van de les** | **Groep 3** | **Groep 4** | **Groep 5** |
| **Observatie** | Start maken met begrijpend lezen  Moeilijke woorden oefenen door ze in stukjes te hakken  Antwoorden terugzoeken in de tekst  Doel leestest: Oefenen met woorden lezen om door te krijgen dat herhaling ervoor zorgt dat lezen makkelijker wordt  “In één minuut zoveel mogelijk woorden uit de lijst lezen en een streepje zetten bij het woord waar je gebleven bent.”  Dit daarna nog twee keer herhalen en kijken of ze die keren verder gekomen zijn. | Er komt geen specifiek doel aan bod bij de leesles. | Doel wordt voorgelezen vanaf het bord.  “We gaan vandaag aan de slag met de ch- woorden”.    Juf legt nog een keer uit ‘woorden met ch- aan het begin klinkt als ‘sj’ |

# Bijlage 5 – Interview-guide

**Voorstelrondje:**

* Naam
* Functie

**Inleiden interview:**

Fijn dat u vandaag tijd heeft kunnen maken voor het interview. Zoals u weet doen wij onderzoek naar hoe we ervoor kunnen zorgen dat het reflectiegedrag van leerlingen in de middenbouw op het leesgedrag bevorderd wordt. Hiervoor zouden wij graag uw ervaringen over het reflecteren bij het lezen in de klas willen horen. Het gaat hierbij om uw ervaringen en er is dus geen goed of fout antwoord. Wij zouden dit interview graag willen opnemen, zodat we dit tijdens het uitwerken nog een keer kunnen beluisteren. Na afloop van het onderzoek zal de opname vernietigd worden. Gaat u hiermee akkoord? Het gehele onderzoek zal na afloop beschikbaar worden voor de school. Hierin zal ook een samenvatting te vinden zijn van de observaties, interviews en gesprekken met leerlingen. Het onderzoek zal volledig geanonimiseerd worden, wat inhoudt dat er geen namen van leerkrachten en leerlingen terug te vinden zijn in de uitwerking.

Het interview zal ongeveer 60 minuten duren. Het is mogelijk om het interview op elk moment te stoppen. In dat geval zullen we ook de audio opname stoppen en verwijderen.

We hebben vijf onderwerpen vastgesteld waar we graag met u over in gesprek willen gaan. Hierbij zijn wij benieuwd naar uw ervaringen. Heeft u nog vragen voordat we gaan beginnen? Ik merk dat ik u zeg, is dit goed of heeft u liever dat we ‘je’ zeggen?

**Topics:**

* Inzet reflectie schema
* Definitie reflectie
* Verloop leesles
* Inzet reflectie schema leesles
* Wensen en behoeftes

**Concrete vraag:**

1. Kunt u ons iets vertellen over het reflectieschema dat hier in de klas hangt?

* Hoe werkt het schema?
* Welke stappen komen aan bod?
* Op welke manier wordt dit ingezet?

1. Kunt u ons vertellen wat u verstaat onder het begrip reflectie?

* Wat is uw mening over reflecteren in het basisonderwijs?
* Wat vindt u belangrijk?
* Wat vindt u van reflecteren op leesonderwijs?

1. Kunt u ons iets vertellen over de leesmethode die gebruikt wordt op de school?

* Hoe verloopt deze les in uw groep?
* Wat werkt goed en wat werkt minder goed? Kunt u voorbeelden geven?

1. Op welke manier krijgen leerlingen nu de mogelijkheid om te reflecteren tijdens de leesles?

* Wat werkt goed en wat werkt minder goed? Kunt u voorbeelden geven?
* Welke methode/schema /tool gebruikt u hiervoor?

1. Wat heeft u nodig om de reflectie van uw leerlingen te bevorderen tijdens het lezen?

* Wat zijn uw behoeftes en wensen hierin?

**Hulpvragen:**

* Kunt u voorbeelden geven?
* Kunt u dat verder uitleggen?
* Wat bedoelt u met ….?
* Wat werkt hierin goed en wat werkt minder goed?
* Hoe ging dat?
* En toen?

**Onderbouwing hoofdvragen:**

1. **Kunt u ons iets vertellen over het reflectieschema dat hier in de klas hangt?**

*In gesprek met de opdrachtgever bleek dat er in iedere klas een schema aanwezig is, waarop een aantal reflectievragen staan. Dit schema kan gebruikt worden tijdens de lessen door de leerkracht en leerlingen. Het doel is dat dit schema in een doorgaande lijn door de school gebruikt wordt. De reflectievragen zijn opgebouwd in voor, tijdens en na het uitvoeren de opdracht (A. Landman, persoonlijke communicatie, 11 februari 2021). Dit schema is gebaseerd op het bestaande GRIMM-model waarbij verantwoordelijkheid van de instructie geleidelijk aan verschuift van de leerkracht naar de leerling. Het model wordt gebruikt om complexe vaardigheden zoals het leren van woorden en begrijpend luisteren onder de knie te krijgen (Stichting Leerplan Ontwikkeling, z.d.). Voor dit onderzoek is het van belang om te weten te komen of dit schema ingezet wordt tijdens de lessen en welke beweegredenen leerkrachten daarvoor hebben. Uit de observaties blijkt dat een aantal vragen uit het bestaande reflectieschema wel gesteld worden in de klas. Echter wordt hierbij niet verwezen naar dit schema. Het reflectie schema staat weergegeven in bijlage 1.*

1. **Kunt u ons vertellen wat u verstaat onder het begrip reflectie?**

*Tijdens het literatuuronderzoek is geconcludeerd dat reflecteren niet een eenduidig begrip is. In de literatuur zijn verschillende definities te vinden over reflecteren, deze staan beschreven in het eerste hoofdstuk. Het doel van reflecteren is om inzicht te krijgen in en het bewust worden van eigen handelen en gedrag om het persoonlijk professioneel handelen te bevorderen. Door te reflecteren wordt er bewustzijn gecreëerd over het eigen handelen, waarbij ervaringen worden omgevormd tot kennis die inzetbaar is in nieuwe situaties. Dit zorgt voor zelfkennis en zelfinzicht (Groen, 2020). Bij het overbrengen van een boodschap kan het zijn dat er interne of externe ruis ontstaat. Bij interne ruis kan het zijn dat er verschillen zitten in taal of jargon. Het kan dus zo zijn dat mensen een verschillende interpretatie hebben van een bepaald woord of begrip, waardoor er ruis ontstaat (van Halem, 2017). Omdat het begrip ‘reflecteren’ valt onder jargon, is het belangrijk om met de geïnterviewde leerkracht af te stemmen wat zij verstaan onder reflecteren, zodat er naar hetzelfde doel gewerkt wordt. De definitie van reflecteren binnen het onderzoek is met de opdrachtgever afgestemd. Reflecteren wordt binnen dit onderzoek gedefinieerd als dat de leerlingen uit de middenbouw inzichten gaan opdoen over hun leesgedrag vóór, tijdens en na het lezen. Het is van belang om te onderzoeken wat de leerkrachten uit de middenbouw verstaan onder het begrip reflectie. Hierdoor wordt het inzichtelijk of leerkrachten het begrip reflecteren op dezelfde manier definiëren en op dezelfde manier in de lessen toepassen.*

1. **Kunt u ons iets vertellen over de leesmethode?**

*Tijdens het literatuuronderzoek naar de leesmethode die de school gebruikt kwam naar voren dat er in de lesopbouw een aantal reflectiemomenten ingebouwd zitten (Zwijsen, z.d.). De les is opgebouwd uit verschillende fases: op verkenning, uitleg geven, aan de slag en terugkijken. Tijdens de eerste fase komt het leerdoel van de les aan bod. Hier wordt vastgesteld wat er geleerd gaat worden tijdens de les. In de tweede fase wordt er uitleg gegeven en wordt de opdracht verteld. In de derde fase gaan de leerlingen aan de slag. Hierbij doet de leerkracht het eerst voor, daarna herhaald dit zich gezamelijk met de hele klas, daarna herhalen de leerlingen het individueel of samen met een maatje. Bij de laatste fase wordt er teruggekeken op de les, hierbij wordt het leerdoel na besproken en het geleerde wordt nog een keer herhaald (Zwijsen, z.d.). De lessen zijn gebaseerd op de IGDI-model, wat staat voor interactieve gedifferentieerde directe instructie. Het eerdergenoemde GRIMM-model is een variant op het IGDI-model (Stichting Leerplan Ontwikkeling, z.d.). Uit de observaties blijkt dat de lesopbouw die beschreven staat in de leesmethode toegepast wordt in de les. De vier fases uit de methode worden ook in deze volgorde doorlopen. Het is van belang om te weten hoe leerkrachten de methode ervaren, wat ze er goed aan vinden en waar ze wellicht tegenaan lopen. Op deze manier wordt het inzichtelijk hoe de huidige situatie er voor de leerkracht uit ziet.*

1. **Op welke manier krijgen leerlingen nu de mogelijkheid om te reflecteren tijdens de leesles?**

*Allereerst is het belangrijk om de huidige situatie helder te krijgen zodat er daarna gekeken kan worden naar de gewenste situatie. Het is van belang om te weten hoe de reflectie in de huidige situatie tot stand komt. Uit gesprek met de opdrachtgever is al het één en ander naar voren gekomen, maar het is belangrijk om ook vanuit andere invalshoeken naar de huidige situatie te kijken, in dit geval is dat om te observeren en te luisteren naar de ervaringen van de leerkrachten hierover (Hoobroeckx & Haak, 2002). Uit de observaties in groep 3B blijkt dat er tijdens het bespreken van de gemaakte opdracht wordt gereflecteerd. Zo worden er vragen gesteld zoals ‘hoe ben je op dit antwoord gekomen?’ en ‘wie vond deze opdracht moeilijk en waarom?’ Uit de observaties in groep 4 blijkt dat er veel complimenten werden gegeven aan de leerlingen maar dat er weinig reflectievragen werden gesteld. Uit de observaties in groep 5 blijkt dat het leerdoel tijdens de introductie op de les wordt benoemd. Na de les wordt er gereflecteerd door terug te kijken op dit leerdoel. De leerkrachten kunnen ons informeren over wat er goed gaat en waar leerkrachten tegenaan lopen op dit moment. Ook komt aan bod welke methodes of tools nu ingezet worden om de reflectie tot stand te laten komen.*

1. **Wat heeft u nodig om de reflectie van uw leerlingen te bevorderen tijdens het lezen?**

*Uit het schoolplan van obs de Feniks blijkt dat de reflectie in groep 3, 4 en 5 in het leesonderwijs een aandachtspunt is met een hoge prioriteit (obs de Feniks, 2019). Daarbij geeft de opdrachtgever in een gesprek aan dat het aanwezige reflectie schema in de school niet altijd evenveel gebruikt wordt. Zij zou graag zien dat dit schema of een ander ontwikkelde tool/hulpmiddel als doorgaande lijn binnen de school gebruikt wordt (A. Landman, persoonlijke communicatie, 11 februari 2021). Uit de observaties bleek dat er niet verwezen wordt naar het aanwezige reflectie schema tijdens de les. Echter worden er wel enkele reflectie vragen gesteld tijdens de leesles. Het viel op dat de reflectie voornamelijk tot stand kwam door middel van de vragen die door de leerkracht werd gesteld. In groep 3, 4 en 5 worden niet dezelfde vragen gesteld om de reflectie van leerlingen op gang te brengen. De vraag vanuit de opdrachtgever is om een doorgaande lijn hierin te creëren. Om een tool/hulpmiddel te ontwikkelen is het van belang om dit af te stemmen op de wensen en behoeftes van de leerkracht, zij zullen immers het hulpmiddel/de tool in de praktijk inzetten. Volgens de Zelf-Determinatie Theorie hebben mensen drie essentiële basisbehoeften, namelijk behoefte aan autonomie, betrokkenheid en competentie. Wanneer deze behoeftes worden vervuld, zijn mensen meer gemotiveerd en presteren beter (van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016). Door de leerkrachten mee te laten denken in het proces, zullen ze zich meer betrokken voelen. Door rekening te houden met de wensen en behoeftes van de leerkrachten wordt er tegemoet gekomen aan hun competentie. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten meer gemotiveerd zijn om de ontwikkelde tool in te gaan zetten.*

# Bijlage 6 – Interview-guide groepsgesprekken

**Introductie interview:**

*“Weten jullie wat jullie gaan doen?”*

*Wij zijn Christie en Sytske. Misschien kennen jullie Sytske nog wel. Samen doen wij een project op jullie school over het lezen in de klas. Wij hebben al even met jullie juf gesproken hierover en wij zijn ook benieuwd wat jullie van het lezen vinden. Wat fijn dat jullie ons willen helpen. We willen jullie een spelletje spelen, van ongeveer 30 minuten. Kennen jullie het spelletje ‘petje op, petje af?*

*Wij gaan een variant daarop doen. Wij stellen zometeen een aantal vragen. Als je denkt ‘ja’ dan loop je naar de groene hoepel. Als je denkt ‘nee’ dan loop je naar de rode hoepel. Alles wat je zegt is goed, want het kan ons altijd verder helpen met ons project. Met de telefoon nemen we de geluiden op, zodat we dat straks kunnen gebruiken voor ons project. Ook schrijven wij soms wat dingen op, maar daar hoef je je niets van aan te trekken. We zijn vooral heel erg benieuwd naar wat jullie vinden van de leesles in de klas. Hebben jullie nog vragen voordat we beginnen?*

**Topics:**

* Aanwezige formulier reflecteren
* Leesles
* Manier van lezen
* Reflecteren
* Vragen leerkracht

**Concrete vragen:**

1. Herkennen jullie dit formulier? *\*formulier bijlage 1 laten zien\**

* Waar herken je het formulier van?
* Heb je het formulier een keer gebruikt?
* Bij welke les was dat?

1. Hebben jullie weleens gehoord van het woord ‘reflecteren?’

* Wat weet je daarover?
* Heeft juf dit woord wel eens genoemd?
* Weet je wat je aan het doen bent, als je aan het reflecteren bent?

Wanneer de leerlingen niet weten wat ‘reflecteren’ betekent, leggen we het begrip uit:

*Reflecteren is dat je gaat kijken wat er goed ging en wat je moeilijk vond en hoe je daar de volgende keer mee aan de slag gaat.*

1. Vinden jullie de leesles leuk?

* Wat vinden jullie het leukste van de les?
* Wat vinden jullie niet leuk aan de les?
* Hoe ziet les eruit? Wat doen jullie?
* Hoe sluiten jullie de leesles af? Denken jullie ook na over hoe het ging?
* Welke vragen stelt juf daarbij?

1. Let je nog op speciale dingen voordat je gaat beginnen met lezen?

\*Kijk je eerst naar de plaatjes, voordat je begint? Of kijk je eerst welke vragen je bijvoorbeeld over de tekst moet beantwoorden?

* Waar let je op?
* Weet je met welk doel je de tekst leest?
* Doe je het ook tijdens, of na het lezen van de tekst?
* Weet je als je gaat lezen met welk doel je de tekst gaat lezen
* Helpt meester/juf hier ook bij?

**Onderbouwing vragen:**

1. **Herkennen jullie dit formulier?**

*In gesprek met de opdrachtgever bleek dat er in iedere klas een schema aanwezig is, waarop een aantal reflectievragen staan. Dit schema kan gebruikt worden tijdens de lessen door de leerkracht en leerlingen. Het doel is dat dit schema in een doorgaande lijn door de school gebruikt wordt. De reflectievragen zijn opgebouwd in voor, tijdens en na het uitvoeren de opdracht (A. Landman, persoonlijke communicatie, 11 februari 2021). Dit schema is gebaseerd op het GRIMM-model, zie onderbouwing vragen interviewguide leerkrachten voor een uitgebreidere toelichting. Uit de observaties en interviews is gebleken dat het schema op dit moment niet gebruikt wordt in de klassen, wel worden enkele vragen gesteld die ook op het schema voorkomen. Een enkele leerkracht geeft aan dat dit schema voorheen wel is ingezet tijdens de lessen. Voor het onderzoek is het van belang om te weten te komen of leerlingen het schema herkennen, om te zien of zij bekend zijn met het reflecteren op zich. Het reflectie schema staat weergegeven in bijlage …*

1. **Hebben jullie weleens gehoord van het woord ‘reflecteren?’**

*Tijdens het literatuuronderzoek is geconcludeerd dat reflecteren niet een eenduidig begrip is. In de literatuur zijn verschillende definities te vinden over reflecteren, deze staan beschreven in het eerste hoofdstuk. De definitie van reflecteren binnen het onderzoek is met de opdrachtgever afgestemd. Reflecteren wordt binnen dit onderzoek gedefinieerd als dat de leerlingen uit de middenbouw inzichten gaan opdoen over hun leesgedrag vóór, tijdens en na het lezen (A. Landman, persoonlijke communicatie, 11 februari 2021). Het is van belang om inzicht te krijgen in of de leerlingen het begrip ‘reflecteren’ kennen en weten wat het betekent, zodat het advies voor de basisschool mede hierop afgestemd kan worden.*

1. **Wat vinden jullie van de leesles die juf geeft?**

*Tijdens het literatuuronderzoek naar de leesmethode die de school gebruikt kwam naar voren dat er in de lesopbouw een aantal reflectiemomenten ingebouwd zitten (Zwijsen, z.d.). De les is opgebouwd uit verschillende fases: op verkenning, uitleg geven, aan de slag en terugkijken. De lessen zijn gebaseerd op de IGDI-model, wat staat voor interactieve gedifferentieerde directe instructie. Het eerdergenoemde GRIMM-model is een variant op het IGDI-model (Stichting Leerplan Ontwikkeling, z.d.). Uit de observaties blijkt dat de lesopbouw, zoals hierboven beschreven, gevolgd wordt tijdens de lessen. Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten verschillende meningen hebben over de leesmethode. Voor het onderzoek is het van belang om te weten te komen hoe de leerlingen de leesles ervaren. Zij hebben wellicht wensen en behoeftes die in de aanbeveling verwerkt kunnen worden.*

1. **Doen jullie, voordat je begint met lezen, ook nog iets? Let je, voordat je begint met lezen op dingen?**

*Allereerst is het belangrijk om de huidige situatie helder te krijgen zodat er daarna gekeken kan worden naar de gewenste situatie. Het is van belang om te weten hoe de reflectie in de huidige situatie tot stand komt. Uit gesprek met de opdrachtgever is al het één en ander naar voren gekomen, maar het is belangrijk om ook vanuit andere invalshoeken naar de huidige situatie te kijken, in dit geval is dat om te observeren en te luisteren naar de ervaringen van de leerkrachten en leerlingen hierover (Hoobroeckx & Haak, 2002). Uit de observaties en de interviews blijkt dat de leerkrachten enkele vragen stellen die het reflecteren op een opdracht mogelijk maakt. De leerkrachten stellen allemaal verschillende vragen in de klas. Het is van belang om te onderzoeken hoe de leerlingen dit ervaren, zodat er een beeld geschetst kan worden van de huidige situatie en wat hierin wellicht ontbreekt. Dit kan ook meegenomen worden bij de aanbeveling van onderzoek.*

# Bijlage 7 – Codeboek analyseren interviews en groepsgesprekken

**Codeboek interviews leerkrachten**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Thema | Code | *Leerkracht* |
| Het inzetten van het bestaande reflectieschema | **Inzet reflectieschema** | Nee, ik vind het dan namelijk niet leven ofzo. Dat doe je dan twee keer maar een week later is het schema dus weg en dan is het er niet meer. Maar ik vind het gewoon belangrijker dat het in mijn systeem zit en in hoe ik lesgeef. Dat je bewust bent met alles en dat alles verweven is met elkaar. |
| De definitie die leerkracht hebben van het begrip ‘reflecteren’ | **Definitie reflectie** | Nou dat kinderen weten waar ze mee bezig zijn geweest aan het einde van een les en of ze daar verder mee uit de voeten kunnen. |
| Het verloop van de leesles in de middenbouw | **Verloop leesles** | Ja er is een gezamenlijke start, dan is er een instructiemoment, soms doen de plus kinderen daar wel aan mee, wij noemen dat de zon kinderen, soms is dat niet nodig, dan is het een herhalingsles. Daarna gaan de kinderen zelfstandig aan het werk, dan hebben we op verschillende niveaus leesgroepjes, sommige kinderen doen niet meer mee in de leesgroepjes want die lezen heel goed, zoals de zonkinderen, die lezen samen, we hebben een gemiddelde groep, die leest ook samen en dan hebben we de kinderen die moeite hebben met lezen, die lezen altijd met ons. Dus daar zit een duidelijke opbouw en structuur in. |
| De uitvoering van het reflecteren tijdens de leesles | **Reflecteren leesles** | Nou ik denk dat we daar nog wel hulp bij kunnen gebruiken omdat kijk bij lezen is het zo. Lezen is een actie die je doet. Je leert letters en die ga je lezen. Bij een rekenles kan je er iets heel moois bij betrekken dat rekenen betekenisvol is en je gaat met materialen werken enzovoort. Maar bij lezen is het gewoon oefenen, oefenen, oefenen en doen, doen, doen |
| De wensen en behoeftes van leerkrachten op het reflecteren | **Wensen en behoeftes** | Ik denk dat daar nog wel wat aan zou kunnen hebben, van hoe kan dat nog meer of hoe kan het nog duidelijker bijvoorbeeld voor de kinderen dan. Aan het begin van de les zeggen ‘wat is de moeilijkheid?’, ‘waar gaan we mee werken?’, ‘wat ga je uiteindelijk lezen?’. ‘Is het je gelukt om het te lezen?’ Ja, dat heb ik dan gehoord als leerkracht of dat hebben de kinderen zelf gemerkt of het is gelukt. Nou is het niet gelukt, dan gaan we het nog een keer oefenen. |

**Codeboek groepsgesprekken leerlingen**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Thema | Code | *Leerling* |
| Het inzetten van het bestaande reflectieschema | **Inzet reflectieschema** | Dat heeft juf altijd op het bord staan J. Dat heeft juf altijd op het bord staan |
| De definitie die leerkracht hebben van het begrip ‘reflecteren’ | **Definitie reflectie** | Op school hebben jullie het allemaal niet gehoord, dus jullie hebben het op school nog nooit gehoord en jij hebt het wel een keer gehoord |
| Het verloop van de leesles in de middenbouw | **Verloop leesles** | Oh ja bij estafette doet ze dat, dan gaan we eerst beginnen met de woorden die erin zitten gewoon, en daarna gaan we dan lezen en dan gaan we, zoeken we wat het woord dan betekent en het is heel vaak bij estafette dan staan er woordjes in een rij en die moeten wij dan lezen |
| De uitvoering van het reflecteren tijdens de leesles | **Reflecteren leesles** | Soms aan het einde van de les dan vraagt ze aan sommige kinderen hoever ze zijn want sommigen zijn dan bij vraag één en dan denkt ze dus die hebben niks gedaan en dan vraagt ze ook soms dan als iemand niet oplet. |

# Bijlage 8 – Uitwerking tool ‘Reflecteren met stokjes’

Om het reflecteren op gang te brengen zijn er een aantal reflectievragen beschreven. Deze vragen kunnen op een stokje geschreven worden. De leerkracht kan deze stokjes inzetten tijdens de leesles om te reflecteren met leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door tijdens de ‘aan de slag’-fase waarin de leerkracht een willekeurig stokje pakt met daarop een reflectievraag die zowel klassikaal als individueel aan een leerling gesteld kan worden. De vragen gericht op ‘voor’ de leesles zijn blauw, de vragen gericht op ‘tijdens’ de leesles zijn rood en de vragen die gericht zijn op ‘na’ de leesles zijn groen. Op deze manier wordt het reflecteren op gang gebracht. De vragen die hieronder beschreven staan zijn gebaseerd op Onderwijs van Morgen, een initiatief van Malmberg om leerkrachten te ondersteunen in het lesgeven (Lubberink, 2009).

**Voor**

* *Wat ga je doen?*
* *Wat ga je leren?*
* *Wat is het doel van de les?*
* *Wat ga je doen als je een vraag hebt?*
* *Heb je er zin in?*
* *Wat verwacht je dat goed zal gaan*
* *Wat verwacht je dat minder goed zal gaan?*

**Tijdens**

* *Hoe gaat het?*
* *Snap je het?*
* *Waar loop je tegenaan?*
* *Wat heb je ontdekt?*
* *Heb je vragen?*
* *Wat zou je de volgende keer anders doen?*

**Na**

* Hoe vond je de les?
* Wat ging goed?
* Wat ging minder goed? Waarom?
* Wat zou je de volgende keer anders doen?
* Wat heb je geleerd vandaag?
* Waar ben je trots op? Waarom?
* Wat wil je nog verbeteren?
* Dit vind ik nog lastig omdat…..
* Dit is nog niet gelukt omdat…..
* Dit is gelukt omdat…..
* Dit vond ik makkelijk omdat…..
* Heb je hulp nodig gehad?
* Heb je nog vragen?
* Is het gelukt om alles af te maken? Waarom wel/niet?
* Heb je nieuwe dingen ontdekt?

# Bijlage 9 – Leesgesprekken

Zoals in hoofdstuk 7 beschreven staat, kunnen leesgesprekken bijdragen aan het ontwikkelen van de metacognitie van de leerlingen. Er zijn verschillende manieren om de leesgesprekken te laten verlopen (Berends, 2013).

*Leesgesprekken klassikaal*

De eerste manier waarop een leesgesprek kan plaatsvinden is klassikaal. Hierbij functioneert de leerkracht als de gespreksleider om zo een gesprek over het lezen en het leesonderwijs te starten. Op deze manier kan er gekeken worden wat de leerlingen, maar ook de leerkracht, van het lezen en het leesonderwijs vinden. Ook wordt er op deze manier duidelijk welke leerlingen bepaalde onderdelen goed of minder goed kunnen en wat zij leuk of minder leuk vinden. In een klassikaal gesprek kunnen veel onderwerpen aan bod komen, bijvoorbeeld: wat lezen de leerlingen op dit moment, wanneer lezen zij en wat vinden zij leuk of minder leuk aan lezen. De leerkracht kan hierin zelf onderwerpen verwerken.

*Leesgesprekken met een groepje leerlingen*

De tweede manier waarop een leesgesprek kan plaatsvinden is door dit in groepjes van drie á vier te doen. De leerkracht leidt dit leesgesprek. Door leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan over het lezen, zullen zij leren dat het lezen bij andere leerlingen niet automatisch op dezelfde manier gaat als bij henzelf. Ze zullen ontdekken dat er verschillen zijn in leesniveau, leesinteresses en leesaanpak. Ook is het mogelijk om deze gesprekken zonder leerkracht plaats te laten vinden. De groepjes gaan zelfstandig met elkaar in gesprek.

*Leesgesprekken met individuele leerlingen*

Een derde manier om leesgesprekken te voeren is om als leerkracht individueel met leerlingen over lezen te praten. Dit neemt tijd in beslag maar geeft daarentegen ook veel informatie. Op deze manier kan er rustig met een leerling over lezen gepraat worden en is er ruimte om goed door te vragen en onderwerpen uitbundig te bespreken. Voor leerlingen kan een individueel gesprek een gevoel van vertrouwen geven waardoor zij zich op hun gemak voelen om over het lezen te vertellen. Hierdoor kan de behoefte van de leerling meegenomen worden in het opzetten van een leesles.

Alle drie manier voor het voeren van leesgesprekken hebben voor- en nadelen. Het is makkelijk om de leesgesprekken in groepjes te voeren, daarentegen levert het voeren van individuele gesprekken meer informatie op. Het voeren van leesgesprekken zal helpen bij te dragen aan de ontwikkeling van de metacognitieve vaardigheid van de leerlingen maar neemt wel veel tijd in beslag. Het is daarom aan te raden om deze gesprekken bijvoorbeeld aan het einde van een kern of onderdeel te voeren.