

BEELDVORMING VAN TEKSTEN

Hoe een leerkracht ervoor kan zorgen dat leerlingen uit groep vijf begrijpen wat ze lezen.

BEELDVORMING VAN TEKSTEN

*Hoe een leerkracht ervoor kan zorgen dat leerlingen uit groep vijf
begrijpen wat ze lezen.*

Nicky van Dijk
mei 2017, Katholieke Pabo Zwolle

Voorwoord

Het onderzoeksverslag dat voor u ligt is het resultaat van het onderzoek dat gedaan is in groep 5 van de Sint Bernardus in Ommen. Dit voorwoord schrijf ik als inleiding op de Bachelorthesis en als dankwoord aan de mensen die mij geholpen hebben.

Het onderzoek dat gedaan is, is gericht op begrijpend lezen in groep 5. In groep 5 werd geen beeld gevormd van informatieve teksten. Van het doen van onderzoek en het schrijven van een rapportage heb ik veel kunnen leren. Ik vond het een hele uitdaging, met zijn ups en downs. Al met al vond ik het een heel leerzaam proces. Zo was ik in het begin van het proces nog aardig zoekende. Ik wilde een richting op, maar merkte gedurende het proces dat ik toch een andere richting op ging. Door veel literatuur te lezen kun je gedurende het proces nog allerlei richtingen op. In het begin vond ik het erg lastig om mijn eerste onderwerp los te laten. Ik wist niet goed welke kant ik op moest gaan. Door de gesprekken met mijn thesisbegeleider, Hugo van den Ende, lukte het me later toch een richting te kiezen en geschikte literatuur te vinden. Bedankt hiervoor!

Ook wil ik het team van de Sint Bernardus bedanken, in het bijzonder mijn BOA's, Leoni Kroes en Ellen Klink. Zij hebben mij in de gesprekken die we samen hadden altijd ondersteund en geholpen. Van mijn duo-collega kreeg ik de mogelijkheid en tijd om mijn onderzoek uit te voeren zoals ik dit graag wilde, bedankt hiervoor!

Verder wil ik mijn vriendinnen, ouders, zusje en tante bedanken, die mij altijd gesteund hebben en die mijn rapportage kritisch hebben gelezen om feedback te geven.

Tot slot wil ik u, de lezer van mijn onderzoek, bedanken voor de tijd die u neemt om deze rapportage te lezen.

Nicky van Dijk

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
Samenvatting.....	6
1. Introductie.....	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Praktijkprobleem	7
1.3 Oriëntatie op onderwerp.....	8
1.4 Begripsverheldering	8
1.5 Relevantie en actualiteit	9
1.6 Onderzoeksdoel.....	10
1.7 Hoofdvraag en deelvragen.....	10
1.8 Structuur thesis	10
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Inleiding literatuurstudie	11
2.2 Literatuurstudie	11
3. Vooronderzoek	19
3.1 Methode vooronderzoek.....	19
3.2 Resultaten vooronderzoek	20
3.3 Conclusie vooronderzoek	22
4. Onderzoek naar het ontwerp	23
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	23
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	26
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	30
5. Discussie	32
5.1 Vragen en discussiepunten	32
5.2 Aanbevelingen voor de praktijk	32
5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	32
Literatuurlijst.....	34
Bijlagen	36
A. Evaluatie.....	36
B. Poster	37
C. Verklaring uitvoering praktijk	38
D. Verklaring gedragscode onderzoek	38
E. Meetinstrumenten	39
E.1 Methode vooronderzoek.....	40
E.2 Nulmeting.....	45

E.3 Eindmeting	47
E.4 Resultaten nulmeting	49
E.5 Resultaten eindmeting	52
F. Beschrijving ontwerp	55
F.1 Ontwerpcriteria	55
F.2 Doelen ontwerp	55
F.3 Ontwerp/prototype	56
F.4 Methode II (onderzoek naar ontwerp)	57
F.5 Hulpkaart leerkracht	62
F.6 Hulpkaart leerlingen	63

Samenvatting

Onderwerp: beeldvorming van teksten. *Onderzoeksgroep:* leerlingen groep 5. *Ontwerp:* hulpkaart leerkracht en leerlingen. Leerlingen leren herstelstrategieën, leren een tekst te beleven alsof zij er zelf bij waren. Leerkracht leert leerlingen hierbij te begeleiden. *Methode:* lessen rondom herstelstrategieën en het vormen van een situatiemodel van een tekst. *Conclusie van het ontwerponderzoek:* ontwerp levert waarschijnlijk bijdrage aan beeldvorming bij leerlingen.

Leerlingen van groep 5 van de Sint Bernardus in Ommen weten niet hoe ze strategieën van begrijpend lezen kunnen inzetten bij het lezen van informatieve teksten van de zaakvakmethodes. Ze vormen geen beeld van de teksten. Het doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in hoe leerlingen begeleid kunnen worden bij de beeldvorming van een informatieve tekst. Om dit doel te behalen is de volgende hoofdvraag gesteld: *Hoe kan een leerkracht ervoor zorgen dat leerlingen uit groep 5 begrijpen wat ze lezen in informatieve teksten?*

Het ontwerp dat antwoord geeft op de hoofdvraag is gebaseerd op een literatuurstudie en een vooronderzoek. De deelvragen die hierbij centraal staan zijn: 1) Hoe zorgt een lezer ervoor dat hij komt tot echt tekstbegrip? 2) Hoe kunnen leerlingen een beeld vormen bij een informatieve tekst? 3) Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om leerlingen een beeld te laten vormen bij een informatieve tekst? 4) Helpen de aangeboden strategieën van begrijpend lezen bij het vormen van een beeld van de informatieve teksten? 5) In hoeverre lenen de teksten van de methodes van de zaakvakken zich voor het vormen van een beeld van de tekst? 6) In hoeverre sluiten de methodes van de zaakvakken aan bij het gebruik van de aangeboden strategieën bij begrijpend lezen?

Uit de literatuurstudie blijkt dat lezers een mentale voorstelling van een situatie die in de tekst beschreven wordt moeten kunnen maken (NWO, 2011; Bos, 2016a; Horton, Beattie, & Bingle, 2015). Dit kan gedaan worden aan de hand van verschillende informatiebronnen (NWO, 2011) en door het gebruik van de strategieën mental simulation, comprehension monitoring en inference making (Bos, 2016a). Verder moet er aandacht besteed worden aan de smaak, reuk, het lichaam en het gehoor (Douville, 2004). Leerlingen moeten verbanden kunnen leggen tussen zinnen en paragrafen en tekstinhoud integreren met hun voorkennis (Bos, 2016a; Van Silfhout, 2014; Kintsch en Franzke in Oudheusden, 2008). Strategieën moeten gecombineerd worden aangeboden (Bos, 2013) en het nut van het gebruik van strategieën moet benoemd worden (Bos, 2016a; Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014). De leerkracht moet strategieën voordoen (Bos, 2016b), waarna hij de leerlingen steeds meer zelf laat doen (Palinscar en Brown, geciteerd in Bunte, 2013) waardoor leerlingen zelfstandig worden (Bunte, 2013). De leerkracht kan daarbij het best eerst voorkennis van leerlingen activeren of laten opdoen, door te praten over het onderwerp of nieuwe tekstbronnen erbij te betrekken (Van de Mortel, 2010).

Uit het vooronderzoek bleek dat de meeste strategieën van de methode ‘Grip op lezen’ konden worden ingezet bij het lezen van de teksten van de zaakvakmethodes, maar er niet voor zorgden dat de zintuigen werden aangesproken tijdens het lezen. Leerlingen konden zich onvoldoende verplaatsen in de teksten. Daarom is het belangrijk dat er een verhalende tekst geplaatst wordt naast de methodetekst, waarbij er een link is met de informatie uit de methodetekst.

In het ontwerp werden er lessen gegeven rondom voorkennis ophalen, herstelstrategieën en beeldvorming van teksten waarbij gebruik gemaakt werd van een hulpkaart. Uit de metingen van het ontwerp bleek dat het ontwerp waarschijnlijk een bijdrage geleverd heeft aan de beeldvorming van teksten bij leerlingen. Concluderend kan gezegd worden dat een leerkracht ervoor kan zorgen dat leerlingen uit groep 5 begrijpen wat ze lezen in informatieve teksten door: voor het lezen van teksten voorkennis te activeren of op te laten doen; aandacht te besteden aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in beschreven situaties; leerlingen te leren hoe en waarom ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën; leerlingen te vertellen waarom ze teksten lezen en waarom ze strategieën gebruiken; voor te doen hoe de strategieën ingezet kunnen worden en verhalende teksten naast de methodeteksten te gebruiken.

Trefwoorden: *beeldvorming, begrijpend lezen, zaakvakken, informatieve teksten, situatiemodel.*

1. Introductie

In hoofdstuk 1 zal de bachelor thesis geïntroduceerd worden. In paragraaf 1.1 is de aanleiding te lezen en daarop volgend het praktijkprobleem in paragraaf 1.2. Vervolgens is er een oriëntatie op het onderwerp te vinden in paragraaf 1.3 en daarop aansluitend een begripsverheldering in paragraaf 1.4. In paragraaf 1.5 is te lezen wat de relevantie en actualiteit van dit onderzoek is. De hoofdvraag en de daarbij horende deelvragen zijn te vinden in paragraaf 1.6 en tot slot is de structuur van het onderzoek te vinden in paragraaf 1.7.

1.1 Aanleiding

Als voorbereiding op de natuurles, die elke vrijdag op het rooster staat, stelt de leerkracht van groep 5 van de Sint Bernardus in Ommen werkbladen samen. De leerlingen van groep 5 moeten door het lezen van informatieve teksten een antwoord zien te vinden op de vragen van het werkblad. De leerkracht merkt echter dat veel leerlingen niet begrijpen hoe zij de teksten op zo'n manier kunnen lezen, dat zij een antwoord kunnen formuleren op de vragen van het werkblad. De leerlingen weten simpelweg niet hoe ze de strategieën, die zij geleerd hebben bij het vak begrijpend lezen, kunnen toepassen tijdens het lezen van deze informatieve teksten. Daarnaast vormen zij geen beeld van de tekst, ze begrijpen niet wat er in de tekst staat. Doordat zij geen goed beeld van de tekst kunnen vormen, kunnen ze geen antwoorden formuleren op de gestelde vragen.

1.2 Praktijkprobleem

Leerlingen in groep 5 komen een aantal nieuwe vakken tegen. Engels is daar een voorbeeld van, maar ook geschiedenis en aardrijkskunde. Op de Sint Bernardus in Ommen worden voor de zaakvakken de methodes “Tijdzaken”, “Wereldzaken” en voor natuur “Natuurzaken” gebruikt. Rondom de zaakvakken ligt het praktijkprobleem van dit onderzoek. In groep 5 krijgen de leerlingen les in het vak begrijpend lezen, een vervolg op begrijpend lezen in groep 4. Tijdens het begrijpend lezen worden er strategieën aangeboden om de tekst beter te begrijpen. Op de Sint Bernardus wordt hiervoor de methode ‘Grip op lezen’ gebruikt. Tijdens het lezen van de teksten van de zaakvakken zouden de leerlingen moeten weten hoe zij de teksten kunnen lezen. Ze hebben immers bij begrijpend lezen geleerd hoe ze een tekst moeten lezen. Echter merken de leerkrachten dat er tijdens het lezen van de teksten van de zaakvakken geen beeld gevormd wordt door de leerlingen. Er is geen sprake van echt tekstbegrip.

Het onderzoek zal gedaan worden op de katholieke Sint Bernardus, gesitueerd nabij het centrum van Ommen. De school heeft een open levensvisie, heet iedere leerling welkom op hun school, met hun eigen geloof, wanneer zij maar respect hebben voor het Katholieke geloof dat centraal staat op de school. De school bestaat uit acht groepen. De zes laagste groepen bevinden zich op de hoofdlocatie. De twee hoogste groepen bevinden zich op een andere locatie, vlakbij de school. De zelfstandigheid van leerlingen staat centraal op de Sint Bernardus, het ontwikkelen van de zelfstandigheid oefenen de leerlingen bijvoorbeeld tijdens het taakuur. In dit taakuur kiezen leerlingen zelf met welke taak zij beginnen en leren de leerlingen om te gaan met uitgestelde aandacht. Daarnaast is het welbevinden van leerlingen op deze school van groot belang, er wordt dan ook gewerkt met de methode Kanjer! Ontwikkeling van talenten en respect voor het unieke van ieder mens zijn punten die centraal staan. Het doel van de school is om leerlingen cognitief en sociaal te ontwikkelen, zodat leerlingen kunnen doorstromen naar een passende vorm van vervolgonderwijs. De vakken taal, rekenen en lezen vindt de school daarom ook belangrijk. Verder vindt de school het belangrijk om hun leerlingen onderwijs te bieden dat hen voorbereidt op hun vervolgstudie. Dit onderzoek is daarom zeker relevant voor deze school. Van belang is het namelijk dat leerlingen weten hoe zij een beeld kunnen vormen van informatieve teksten, vooral met het oog op de vervolgstudie van leerlingen. In vervolgstudies zullen leerlingen een tekst zelf moeten kunnen begrijpen, zij zullen dan zelf een beeld moeten kunnen vormen van een tekst. Omdat leerlingen zich stof eigen moeten maken, is het belangrijk dat ze zich kunnen inleven in verhalen.

Het onderzoek zal plaatsvinden in groep 5. Groep 5 telt 28 leerlingen, waarvan 17 jongens en 11 meisjes. Het afgelopen jaar zijn er twee leerlingen in deze groep bij gekomen. Eén leerling

doubleert in groep 5, de andere leerling is van een andere school gekomen. Dit heeft een deel van de sfeer van de groep bepaald. Na de herfstvakantie is er één leerling terug gegaan naar groep 4. Groep 5 is een nieuwsgierige groep, dit blijkt uit het feit dat er veel vragen worden gesteld door leerlingen. Daarnaast is groep 5 een enthousiaste groep. Dit blijkt uit het feit dat leerlingen vaak hun vinger opsteken tijdens lessen, maar ook wel eens voor hun beurt praten, omdat zij graag mee willen doen met de les.

1.3 Oriëntatie op onderwerp

Van der Pluijm (2010) benoemt dat het probleem van veel begrijpend leesonderwijs is dat er wellicht succes is binnen de begrijpend leeslessen, maar dat de leerling het geleerde niet meeneemt naar soortgelijke teksten bij de zaakvakken. Van Breugel en Marreveld (2010) beschrijven dat een leerkracht bewust aandacht moet schenken aan het toepassen van de bij begrijpend lezen geleerde strategieën bij leestaken buiten de begrijpend leesles. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door de strategie, die centraal staat in de les begrijpend lezen, ook toe te passen op een tekst die dezelfde dag bij een ander vak aan de orde is. Een andere mogelijkheid is het uitgaan van teksten voor bepaalde vakken en daar leesstrategieën aan te koppelen die voor het begrip van de specifieke teksten nodig zijn. Hierdoor wordt het begrijpend leesonderwijs zinvoller en wordt de transfer bevorderd. Dit vraagt echter veel van de leerkracht, het betekent namelijk dat het begrijpend lezen als ‘vak’ verdwijnt.

1.4 Begripsverheldering

In dit onderzoek staan er verschillende begrippen centraal. Deze begrippen zullen hieronder uitgelegd worden.

Bij **tekstbegrip** zijn er cognitieve vaardigheden nodig, een leerling moet logisch kunnen redeneren. Daarbij zijn ook metacognitieve vaardigheden belangrijk. Hierbij moet een leerling in de gaten hebben wanneer hij een tekst of woord niet begrijpt en welke strategie hij dan kan inzetten. De leerling moet er daarbij over na kunnen denken of de strategie succesvol was (Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014). Achtergrondkennis, woordenschat en technisch lezen zijn de pijlers achter tekstbegrip (Van de Mortel, 2010).

Mentale beeldvorming is het vormen van beelden en gebeurtenissen die niet direct zichtbaar zijn voor het oog, maar die worden gevormd in de hersenen. Het kan gezien worden als een soort intern persoonlijk filmscherf dat hulp biedt bij het uitvoeren van zowel verbale als ruimtelijke taken. Vaak wordt er in de instructie alleen aandacht besteed aan de visuele beeldvorming, het zien van een plaatje in het hoofd. Deze instructie negeert echter de analyse van de mentale beeldvorming. Deze analyse laat namelijk zien dat mentale beeldvorming niet alleen bestaat uit de visuele voorstellingswijze, maar dat ook de smaak, reuk, het lichaam en het gehoor hierbij horen. Beelden waarbij de genoemde zintuigen aanwezig zijn beklijven beter bij leerlingen (Douville, 2004).

Bij **begrijpend lezen** moeten leerlingen delen van de tekst kunnen interpreteren, zien wat belangrijk is in de tekst, informatie onthouden en koppelen aan eigen kennis en daarbij moeten zij voortdurend nagaan of de tekst nog duidelijk is (Van der Pluijm, 2010). Het is een denkproces en de lezer geeft in interactie met de tekst betekenis aan dit denkproces (Van de Mortel, 2010). Eerder was begrijpend lezen vooral een kwestie van vragen beantwoorden bij teksten, de instructie vooraf ontbrak. Tegenwoordig staat in de begrijpend leesmethoden het aanleren van strategieën met behulp van geselecteerde teksten in het middelpunt (Koekebacker, 2010). Begrijpend lezen is niet alleen het beantwoorden van vragen, maar ook het leren omgaan met bepaalde soorten teksten, het leren opzoeken van informatie in informatieve teksten en het leren gebruiken van leesstrategieën (Vandenbroucke, 2002).

Het begrip **zaakvakken** is volgens de Nederlandse Taalunie (2000-2017) een verzamelnaam voor schoolvakken zoals aardrijkskunde-geologie, geschiedenis, biologie en natuurkunde.

Informatieve teksten zijn vaak complexe teksten en bevatten moeilijke woorden (Van der Pluijm, 2010). In informatieve teksten beschrijven auteurs de werkelijkheid. Daarbij hebben zij de

bedoeling om de lezer informatie te geven en de kennis van de werkelijkheid te vergroten (Expertisecentrum Nederlands, z.j.).

Uit onderzoek op het gebied van begrijpend lezen is gebleken dat de mentale representatie van een lezer bestaat uit verschillende niveaus van begrip. Er worden drie niveaus onderscheiden: het niveau waarbij er alleen gekeken wordt naar de letterlijke woorden en zinnen die in de tekst genoemd worden (surface-based representation), het niveau waarbij een woord, een groep woorden en zinnen en de onderlinge relaties die expliciet in de tekst genoemd worden begrepen (text-based representation), en het niveau waarbij er een geïntegreerde, samenhangende, non-verbale, mentale representatie gemaakt wordt van de stand van zaken in de tekst (situation model representation, het **situatiemodel**). In feite integreert het situatiemodel de kennis van de tekst waarmee de lezer nog geen ervaring heeft met de voorkennis die de lezer al wel heeft. Het situatiemodel zorgt ervoor dat de informatie continu gemonitord wordt vanuit verschillende dimensies (ruimte, tijd, hoofdpersonages, oorzakelijke verbanden en de mogelijkheid van de geest om representaties te vormen). Lezers stellen hun representatie van de tekst telkens bij, door het integreren van deze informatie vanuit de verschillende dimensies. Hierdoor komt er een diepe verwerking van de tekst tot stand (Bos, 2016a).

1.5 Relevantie en actualiteit

Het is belangrijk dat er onderzoek wordt gedaan naar de beeldvorming van teksten bij leerlingen. In een samenleving waarin hoogwaardige informatie een grote rol speelt is het van belang dat leerlingen vaardig zijn in het opnemen van informatie uit teksten die complex zijn (Van der Pluijm, 2010). Daarbij wordt de hele school- en maatschappelijke carrière beïnvloed door de vaardigheid de inhoud van een tekst te kunnen begrijpen (Van de Mortel, 2010). Lezers die mentaal gestimuleerd worden om de zintuiglijke en motorische elementen van een verhaal te verbinden, lijken tot een dieper begrip van de tekst te komen (Bos, 2016a). Wanneer breder gekeken wordt, is begrijpend lezen de basis voor de toekomst van leerlingen. Hierbij kan gedacht worden aan de carrière, dagelijkse activiteiten en het sociale functioneren in onze geletterde en complexe informatie/communicatie samenleving (Snow, geciteerd in Bos, 2016a).

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen een afnemende motivatie hebben met betrekking tot begrijpend lezen. Uit onderzoek van National Center for Education Statistics (geciteerd in Bos, 2016a) blijkt dat internationaal meer dan 30 procent van fourth graders (negen tot tien jaar oud) en 24 procent van eighth graders (dertien tot veertien jaar oud) niet kunnen lezen op het basisniveau. In Nederland worden gelijke resultaten gezien in periodieke enquêtes van het lezen (Bos, 2016a). In het peilingsrapport van 2005 staan percentages omtrent de leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland. Het voldoende niveau is het vaardigheidsniveau dat door 70 tot 75 procent van de leerlingen bereikt zou moeten worden. Het minimum niveau zou zeker door 90 tot 95 procent van de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs bereikt moeten worden. 92 procent van de leerlingen voldoet aan het minimum niveau bij het begrijpen van geschreven teksten, 66 procent voldoet aan het voldoende niveau. 84 procent voldoet aan het minimum niveau en 50 procent aan het voldoende niveau bij het interpreteren van geschreven teksten. 84 procent voldoet aan het minimum niveau, 50 procent aan het voldoende niveau bij het studerend lezen (Van der Schoot, 2008). Deze resultaten zijn alarmerend omdat begrijpend lezen belangrijk is voor het schoolsucces van een leerling. Begrijpend lezen is niet alleen een cruciaal aspect tijdens de begrijpend leesles. Het is ook belangrijk voor het begrijpen van rekenen/wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis. Wanneer breder gekeken wordt, is begrijpend lezen de basis voor de toekomst van leerlingen. Hierbij kan gedacht worden aan de carrière, dagelijkse activiteiten en het sociale functioneren in onze geletterde en complexe informatie/communicatie samenleving (Snow, geciteerd in Bos, 2016a).

1.6 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in hoe leerlingen begeleid kunnen worden bij de beeldvorming van een informatieve tekst bij de zaakvakken. De leerlingen vergroten door de beeldvorming hun tekstbegrip.

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Er moet een onderzoek in gang worden gezet, om het gestelde doel te behalen. Om dit onderzoek vorm te geven is er een hoofdvraag en zijn er een aantal deelvragen opgesteld. De hoofdvraag in dit onderzoek luidt: “Hoe kan een leerkracht ervoor zorgen dat leerlingen uit groep 5 begrijpen wat ze lezen in informatieve teksten?”. De deelvragen zijn verdeeld in generieke kennis, contextkennis en ontwerp-kennis. De deelvragen luiden als volgt:

Generieke kennis

1. Hoe zorgt een lezer ervoor dat hij komt tot echt tekstbegrip?
2. Hoe kunnen leerlingen een beeld vormen bij een informatieve tekst?
3. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om leerlingen een beeld te laten vormen bij een informatieve tekst?

Contextkennis

4. Helpen de aangeboden strategieën van begrijpend lezen bij het vormen van een beeld van de informatieve teksten?
5. In hoeverre lenen de teksten van de methodes van de zaakvakken zich voor het vormen van een beeld van de tekst?
6. In hoeverre sluiten de methodes van de zaakvakken aan bij het gebruik van de aangeboden strategieën bij begrijpend lezen?

Ontwerpkennis

7. In hoeverre werkt het ontwerp in de praktijk?

1.8 Structuur thesis

In deze paragraaf zal de structuur van de thesis duidelijk worden gemaakt. In hoofdstuk 2 volgt het theoretisch kader met daarin de literatuurstudie. Vervolgens zijn in hoofdstuk 3 de methode, de resultaten en de conclusie van het vooronderzoek te vinden. Aansluitend zijn in hoofdstuk 4 de methode, de resultaten en de conclusie van het ontwerp te vinden en daarop volgend in hoofdstuk 5 de discussie, aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor vervolgonderzoek. Tot slot is de literatuurlijst te vinden en daarop volgend de bijlagen van dit onderzoek.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zijn in paragraaf 2.1 de generieke vragen van dit onderzoek te vinden. Vervolgens is in paragraaf 2.2 het antwoord op deze vragen te lezen in de literatuurstudie. Tot slot is in paragraaf 2.3 de conclusie van de literatuurstudie te vinden.

2.1 Inleiding literatuurstudie

In de volgende paragraaf is de literatuurstudie te vinden, waarin het antwoord op de vragen die leiden tot de generieke kennis van dit onderzoek te lezen is. In de literatuurstudie wordt antwoord gegeven op de volgende vragen:

- Hoe zorgt een lezer ervoor dat hij komt tot echt tekstbegrip?
- Hoe kunnen leerlingen een beeld vormen bij een informatieve tekst?
- Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om leerlingen een beeld te laten vormen bij een informatieve tekst?

2.2 Literatuurstudie

Komen tot echt tekstbegrip

Het aanleren van het gebruik van strategieën is een manier om tekstbegrip bij leerlingen te verbeteren. In de loop der jaren zijn er verschillende leesstrategieën geopperd om het tekstbegrip van leerlingen te verbeteren. Echter blijft er een kloof bestaan tussen onderzoeksresultaten en de praktijk in het onderwijs. Educatieve methodes en materialen die begrijpend lezen aanbieden zijn vaak ontoereikend en de effectiviteit van het aanleren van leesstrategieën is twijfelachtig. Er wordt met name gesuggereerd dat educatieve methodes niet voldoende gebaseerd zijn op relevante literatuur over tekstbegrip, die zich focust op de verschillende niveaus van mentale tekstrepresentatie (Bos, 2016a). Van der Schoot, Horsley, en Van Lieshout (geciteerd in Bos, 2016a) beweren dat er verbazingwekkend weinig studies zijn die zich richten op het type instructie dat lezers ondersteunt bij het vormen van een situatiemodel van de tekst.

Uit onderzoek op het gebied van begrijpend lezen (Bos, 2016a) is gebleken dat de mentale representatie van een lezer bestaat uit verschillende niveaus van begrip. Er worden drie niveaus onderscheiden: het niveau waarbij er alleen gekeken wordt naar de letterlijke woorden en zinnen die in de tekst genoemd worden (surface-based representation), het niveau waarbij een woord, een groep woorden en zinnen en de onderlinge relaties die expliciet in de tekst genoemd worden begrepen (text-based representation), en het niveau waarbij er een geïntegreerde, samenhangende, non-verbale, mentale representatie gemaakt wordt van de stand van zaken in de tekst (situation model representation, het situatiemodel). In feite integreert het situatiemodel de kennis van de tekst waarmee de lezer nog geen ervaring heeft met de voorkennis die de lezer al wel heeft. Het situatiemodel zorgt ervoor dat de informatie continu gemonitord wordt vanuit verschillende dimensies (ruimte, tijd, hoofdpersonages, oorzakelijke verbanden en het vormen van representaties). Lezers stellen hun representatie van de tekst telkens bij, door het integreren van informatie vanuit de verschillende dimensies. Hierdoor komt er een diepe verwerking van de tekst tot stand (Bos, 2016a; Horton, Beattie, & Bingle, 2015).

Om tot diep tekstbegrip te komen moeten lezers niet blijven steken op het letterlijke niveau, maar moeten ze een mentale voorstelling kunnen maken van de situatie die in de tekst beschreven wordt. Aan de hand van verschillende informatiebronnen, zoals wereldkennis, informatie uit de tekst, eerder opgedane eigen ervaringen en gevoelens die worden opgeroepen door de tekst, doen zij dit (NWO, 2011).

Het vormen van een situatiemodel van de tekst kan gedaan worden met behulp van drie strategieën: mental simulation, comprehension monitoring en inference making. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die lezen met de strategieën inference making en comprehension monitoring beter in staat zijn om een situatiemodel te vormen van de tekst, dan leerlingen die op de reguliere manier lezen. De strategie mental simulation leidde niet tot een significant verschil met het

reguliere lezen. Echter leidden alle drie strategieën tot een verbeterde score op de Citotoets Begrijpend Lezen en tot een verhoogde leesmotivatie (Bos, 2016a).

Bij het ontwikkelen van het situatiemodel wordt volgens Kintsch en Franzke (in Oudheusden, 2008) informatie uit de tekst verwerkt ten aanzien van de voorkennis van de lezer en met deze voorkennis geïntegreerd.

Inference making

Het meest kenmerkende voor het lezen met het situatiemodel is het lezen in samenhang. Normaal gesproken worden situaties niet compleet en in samenhang beschreven in een tekst. Vaker vormen teksten problemen rondom tekstbegrip door de informatie die tussen de tekstregels ligt, vage betekenissen en onduidelijkheden, of tijdelijke, ruimtelijke en oorzakelijke discontinuïteit. Wanneer er in een deel van een tekst informatie ontbreekt, die nodig is om de samenhang in de tekst te begrijpen, moeten lezers hun representatie van het situatiemodel aanvullen door gebruik te maken van hun voorkennis of van tekstuele aanwijzingen. Bij inference making leren leerlingen conclusies te trekken door hun voorkennis te gebruiken of te kijken naar aanwijzingen in de tekst. Het kijken naar oorzakelijke gevolgen is cruciaal om samenhang te verkrijgen bij het lezen, omdat de oorzakelijke gevolgen uitleggen waarom dingen gebeuren in een bepaalde context. Oorzakelijke gevolgen helpen lezers om stukken in een tekst te linken aan het grotere geheel. Bij het aanleren van tekst-based inferences, werd de nadruk gelegd op twee aspecten van inference generation: het trekken van enkele lexicale conclusies en het trekken van meerde lexicale conclusies om te bekijken wat er nu echt in de tekst staat. Leerlingen werden aangemoedigd om te kijken naar woordaanwijzingen in de tekst, om hierover na te denken en om deze informatie te gebruiken om de betekenis van de tekst te begrijpen. Teksten bevatten bijvoorbeeld trefwoorden, waarvan de omgeving van het verhaal kan worden afgeleid. In de zin “Peter zette de taart met kaarsjes op tafel. Hij vroeg zich af wat zijn zusje voor cadeautjes zou krijgen.”, kunnen leerlingen uit de context opmaken dat het waarschijnlijk gaat om verjaardagscadeautjes en niet om kerstcadeautjes. Het werd de leerlingen geleerd hoe ze deze aanwijzingen konden gebruiken om een meer compleet en verfijnd beeld te krijgen van waar het om draaide in de tekst. Door het vooruit lezen en het teruglezen kunnen aanwijzingen in de tekst gebruikt worden om te begrijpen wat er tussen de regels door wordt gezegd. In het onderzoek werd deze strategie met leerlingen geoefend door gebruik te maken van beginnersteksten met twee zinnen en gevorderde teksten, met moeilijkere, langere samengestelde zinnen. Er werden instructielessen gegeven en er werden lessen gemaakt op de computer door de leerlingen, dit werd individueel gedaan. De instructielessen bestonden uit directe instructie, modellen en begeleid oefenen. Leerlingen moesten trefwoorden selecteren in een tekst en moesten vertellen welke informatie deze woorden gaven over de tekst. Per les werden de teksten langer, van enkele zinnen naar samengestelde zinnen (Bos, 2016a).

Comprehension monitoring

Comprehension monitoring verwijst naar het proces waar lezers hun tekstbegrip evalueren. Goede lezers vragen zichzelf constant af of dat wat ze lezen belangrijk is. Ze vragen zichzelf constant af of de nieuwe informatie overeenkomt met de informatie die ze al weten. Wanneer de informatie niet overeenkomt, passen zij herstelstrategieën toe om de tegenstrijdigheid om te draaien. Deze vaardigheid maakt vaak het verschil tussen goede en zwakke lezers (Bos, 2016a).

De training gericht op comprehension monitoring uit het onderzoek bestond uit vier onderdelen. Bij het eerste onderdeel werden de lezers bewust gemaakt of zij tot tekstbegrip kwamen of niet. Daarvoor werd de lezers eerst kennis bijgebracht over metacognitieve aspecten van begrijpend lezen in het algemeen en met name strategieën die horen bij comprehension monitoring. Comprehension monitoring bevat herstelstrategieën om begrip te herstellen wanneer dit nodig is. Om te leren hoe het situatiemodel bijgesteld kan worden, werd in het tweede deel van de training aan leerlingen geleerd hoe ze de comprehension monitoring strategieën moeten gebruiken. Hier ligt de focus op strategieën die nodig zijn om de tegenstrijdigheden in teksten te herkennen en op te lossen. Het herkennen van verschillende soorten verhalen is belangrijk voor het vormen van een

goed situatiemodel. Aan de leerlingen werd gevraagd om de strategieën die ze in de vorige fase leerden, toe te passen bij teksten met verschillende tegenstrijdigheden. In de laatste fase van de training, lag de focus op het belang van het gebruiken van achtergrondkennis, voor het monitoren van begrip van samenhang en misverstanden. In groep 4 van de basisschool krijgen leerlingen voor het eerst les in begrijpend lezen. Hierbij wordt er vooral geconcentreerd op de basisstrategieën van begrijpend lezen: het zoeken van de hoofdpunten in een tekst, samenvatten, het maken van vragen en verklaren. Dit is de basis voor de moeilijkere strategieën zoals comprehension monitoring, die cruciaal zijn voor een diep tekstbegrip, dat nodig is vanaf groep 5 (Bos, 2016a).

Inconsistency-detection training

De inconsistency-detection training (het zien van tegenstrijdigheden) is ontworpen zodat leerlingen leren hoe ze de monitoring strategieën kunnen inzetten om hun situatiemodel bij te werken en om tot een dieper tekstbegrip te komen. De inconsistency-detection training wordt vaak gebruikt om te beoordelen in hoeverre een lezer het vermogen heeft om de samenhang van een tekst in stand te houden door de verwerkte informatie te verbinden aan de voorgaande context. In de training werden ook teksten gebruikt die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen, dit om de transfer van monitoring strategieën zoveel mogelijk te stimuleren. De inconsistency-detection training bestond uit vier lessen. Elke les bestond uit directe instructie, modellen, begeleide oefening en individueel oefenen. De eerste les bestond uit een introductie, zodat de leerlingen vertrouwd konden raken met de doelen en methoden. Het doel van de eerste les was om leerlingen bewust te maken van hun eigen begrip en om hun te leren hoe ze zicht kunnen krijgen op relevante informatie in de tekst. Verder werden ze bewust gemaakt van de mogelijkheid om herstelstrategieën te gebruiken wanneer dit nodig is (bijvoorbeeld opnieuw lezen, conclusies trekken). Tijdens het lezen werden er metacognitieve vragen gesteld. Bijvoorbeeld “Wat lees ik?”, “Is dit nog steeds belangrijk?”, “Kan ik dit oplossen?”. Deze vragen werden gesteld om het bewustzijn van tekstbegrip te verhogen. Wanneer leerlingen zeiden dat een stuk tekst niet belangrijk meer was, werd hen gevraagd uit te leggen waarom dit zo was (Bos, 2016a).

In de tweede les lag de focus op specifieke monitorstrategieën, voor het bevorderen van het bijstellen van het situatiemodel. Herkennen wat belangrijk is in een tekst of niet, de belangrijke informatie in het hoofd houden tijdens het lezen, beoordelen of nieuwe informatie klopt en het integreren van alle informatie in het situatiemodel. Leerlingen moesten een stuk tekst lezen over een hoofdpersoon die een actie uitvoerde (een hamburger eten bij McDonald's). Deze actie was echter tegenstrijdig met de beschrijving van het karakter dat de leerlingen eerder kregen (Hij was een vegetariër of wilde eten in een vijfsterrenrestaurant). Na het eerste stuk tekst, de beschrijving van de hoofdpersoon, werden de deelnemers gevraagd om te beschrijven wat ze wisten over de hoofdpersoon. Na het tweede stuk tekst (de tegenstrijdige informatie), werd de leerlingen gevraagd om in de tekst aannemelijke informatie te onderstrepen die de tegenstrijdigheid mogelijk zou oplossen (Bos, 2016a).

In de derde les oefenden leerlingen weer met deze monitorstrategieën. In deze les werden de leerlingen zich echter bewust gemaakt van de verschillende soorten informatie in een verhalende tekst. Aan de leerlingen werd uitgelegd dat de emoties van de hoofdpersoon, tijd, ruimte en oorzaken de basis van het situatiemodel zouden moeten zijn. Het werd de leerlingen geleerd hoe ze deze punten mee kunnen nemen om hun situatiemodel bij te stellen tot een samenhangend en rijk situatiemodel (Bos, 2016a).

In de vierde les was de focus verschoven van interne tegenstrijdigheden naar externe tegenstrijdigheden om leerlingen te leren hun eigen achtergrondkennis mee te nemen tijdens het lezen. De leerlingen kregen de opdracht om in te gaan op wat ze lazen en dit te integreren met hun voorkennis. Ze oefenden dit door stukjes tekst te lezen met tegenstrijdige informatie met betrekking tot de algemene kennis van de wereld (bijvoorbeeld blauw met groen maakt rood). Ze moesten aangeven wat er niet klopte en uitleggen waarom het niet klopte (Bos, 2016a).

Om een tekst goed te begrijpen, wordt er een mentale simulatie gemaakt van de beschreven activiteiten (mental simulation). In het hoofd van de lezer worden eerder opgedane ervaringen

opnieuw in het hoofd afgespeeld. Er zijn verschillende manieren om de sensomotorische ervaringen van lezers te betrekken bij het verwerken van een tekst. Er zijn minstens twee mogelijkheden om de sensomotorische ervaringen te verbinden met de inhoud van de tekst. Een eerste mogelijkheid is het heractiveren van de eerder opgedane sensomotorische ervaringen, die relevant zijn voor het verhaal, en deze te verbinden met de situatie die beschreven is in de tekst. Lezers maken tijdens het lezen van de tekst gebruik van hun ervaringen om hun situatiemodel te updaten. Lezers plaatsen zichzelf in de schoenen van de hoofdpersoon, ze gebruiken hun sensomotorische ervaringen om het verhaal te ervaren alsof ze er zelf bij waren. Een tweede mogelijkheid is het uitspelen van het verhaal met speelgoedfiguren, zodat de lezers sensomotorische ervaringen mee kunnen nemen (Bos, 2016a).

Mentale simulatie

De training voor mentale simulatie bestond uit drie delen. Het eerste deel was gericht op het opbouwen van een multizintuiglijke representatie van de beschreven situatie in de tekst. Leerlingen werden bewust gemaakt van het feit dat ze meer dan alleen hun visuele zintuig kunnen gebruiken om een beschreven situatie weer te geven. Leerlingen werden gestimuleerd om ook aandacht te schenken aan geluiden, geur, smaak, bewegingen en emoties die kunnen ervaren worden in de beschreven situatie. Het tweede en derde deel van de training zoomde in op het stimuleren van de visuele simulatie (tweede deel) en de motorische simulatie (derde deel). Er werd aandacht besteed aan het feit dat informatie, die relevant is om een goed mentaal beeld te vormen, vaak niet expliciet in een tekst beschreven staan. Om de beschreven situatie na te bootsen, werd lezers geleerd hoe ze gebruik kunnen maken van woorden of zinnen in een tekst, zodat ze de gebeurtenissen kunnen opnemen in hun mentale simulatie (Bos, 2016a).

In de lessen was er een balans tussen directe instructie, modellen, begeleid oefenen en individueel oefenen. Leerlingen leerden hoe ze uit hun eigen sensorische en motorische ervaringen konden putten en hoe ze deze sensomotorische informatie, die ze verkregen hebben vanuit hun herinneringen, kunnen verbinden aan de tekst die ze aan het lezen waren (Bos, 2016a).

In de eerste les leerden leerlingen dat ze al hun zintuigen kunnen gebruiken om de gebeurtenissen en acties, die beschreven staan in een tekst, zich voor te kunnen stellen. Het werd de leerlingen bijvoorbeeld uitgelegd dat ze in de schoenen van de hoofdpersoon konden gaan staan en dan alle kleuren, geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties te ervaren alsof ze echt waren. De leerlingen kregen een beschrijving van een situatie en daarbij moesten ze beschrijven wat ze zagen, hoorden, roken en proefden (Bos, 2016a).

De tweede instructieles was gericht op visuele simulatie. Er werd specifiek aandacht geschonken aan het simuleren van het uiterlijk van voorwerpen, met name de vorm, die beschreven stond in de tekst. Leerlingen leerden dat visuele informatie over voorwerpen vaak verstopt zit in de tekst. In een zin moesten leerlingen het woord invullen dat betrekking had op de gewijzigde vorm van een voorwerp. Bijvoorbeeld: “Het meisje keek naar het papier in de prullenbak. Ze pakte het eruit en gooide het naar haar broer.” Wanneer er een mentale simulatie van de gebeurtenis plaatsvindt, kunnen de leerlingen het woord in de zin invullen. Ze weten dan namelijk dat het waarschijnlijk om een prop papier gaat. Daarbij moeten ze gebruik maken van de woorden in de tekst die aanwijzingen geven voor hun mentale simulatie (Bos, 2016a).

De derde instructieles was gericht op de motorische simulatie. Aan de leerlingen werd geleerd dat de tekst meestal ook verstopte informatie heeft over de bewegingsrichting. Bijvoorbeeld in de zin “Ze gaf de sleutels aan haar man”, wordt er gewezen op een beweging van de arm vanaf het lichaam. Leerlingen moesten terwijl ze zinnen lazen de beweging nadoen in hun hoofd (dus niet de echte beweging met hun lichaam). Vervolgens kregen de leerlingen een oefening met twee zinnen. In deze zinnen kwam een beweging voor, een beweging in een bepaalde richting. Ook kregen de leerlingen een derde zin met daarin weer een beweging in een bepaalde richting. De leerlingen moesten aangeven welke van de twee eerste zinnen dezelfde beweging beschreef als de derde zin (Bos, 2016a).

De vierde instructieles bestond uit een samenvatting van de voorgaande drie instructielessen. In deze les moesten de leerlingen aan zichzelf en anderen uitleggen wat ze de afgelopen drie lessen

geleerd hadden over mentale simulatie. Ze moesten uitleggen wat multizintuiglijke, visuele en motorische simulatie is, hoe je dit kunt bereiken en waarom het belangrijk is om een mentale simulatie van de tekst te maken (Bos, 2016a).

Goede begrijpend lezers zijn in staat een beeld te vormen in hun hoofd van de situatie die in de tekst beschreven staat. Een leerkracht kan leerlingen helpen om deze plaatjes op te roepen. Een visualisatietraining kan positieve effecten hebben op het leesbegrip. Niet alleen de verbeelding, maar ook het gebruiken van de andere zintuigen helpt bij het begrijpen van een tekst. Een leerling moet verschillende zintuigen gebruiken bij het lezen van een tekst om een goed mentaal beeld te vormen van een beschreven situatie. Hierbij moet een leerling echter wel geholpen worden, waarbij directe instructie van leesstrategieën belangrijk is. Vaak wordt gezien dat de strategieën als losse doelen worden aangeboden. Het gecombineerd aanbieden van strategieën vindt nog niet altijd plaats. Wanneer strategieën gecombineerd worden aangeboden, als een geïntegreerde tekstaanpak, begrijpen leerlingen beter wat ze lezen (Bos, 2013).

Mentale beeldvorming is het vormen van beelden en gebeurtenissen die niet direct zichtbaar zijn voor het oog, maar die worden gevormd in de hersenen. Het kan gezien worden als een soort intern persoonlijk filmschermdat hulp biedt bij het uitvoeren van zowel verbale als ruimtelijke taken. Vaak wordt er in de instructie alleen aandacht besteedt aan de visuele beeldvorming, het zien van een plaatje in het hoofd. Deze instructie negeert echter de analyse van de mentale beeldvorming. Deze analyse laat namelijk zien dat mentale beeldvorming niet alleen bestaat uit de visuele voorstellingswijze, maar dat ook de smaak, reuk, het lichaam en het gehoor hierbij horen. Beelden waarbij de genoemde zintuigen aanwezig zijn beklijven beter bij leerlingen (Douville, 2004).

Leerlingen moeten gemotiveerd zijn om strategieën te gebruiken. Niemand, zelfs een volwassene niet, gaat voor de lol strategieën gebruiken. Leerlingen moeten het nut van strategieën inzien, er moet graag worden nagedacht over de tekst, omdat deze interessant is (Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014).

Verder moet een leerling tijdens het begrijpend lezen zien wat belangrijk is in een tekst, delen van de tekst interpreteren, informatie onthouden, koppelen aan eigen kennis en voortdurend nagaan of de tekst nog duidelijk is. Hierbij speelt vlot en vloeiend kunnen lezen, woordenschat, achtergrondkennis, een actieve betrokkenheid, een goed functionerend werkgeheugen, het zelf kunnen monitoren van het begrijpend lezen en veel lezen een belangrijke rol (Van der Pluijm, 2010).

Door leerlingen te leren werken met een beperkt aantal leesstrategieën en hier veelvuldig mee te laten oefenen in verschillende soorten teksten kan er structuur worden verkregen. Uit onderzoek blijkt dat zeven strategieën effectief zijn in verschillende fases (Van der Pluijm, 2010).

In de fase voor het lezen zijn de volgende leesstrategieën effectief: de tekst verkennen op basis van tekstkenmerken, voorspellen wat er in de tekst staat en kunnen omgaan met voorkennis (Van der Pluijm, 2010).

In de fase tijdens het lezen zijn de volgende leesstrategieën effectief: vragen bedenken en beantwoorden over de tekst, de tekst visualiseren en het monitoren van het begrijpend leesproces (Van der Pluijm, 2010).

In de fase na het lezen is de leesstrategie de tekst samenvatten effectief (Van der Pluijm, 2010).

Goed opgebouwde, betekenisvolle actuele en herkenbare teksten die dicht bij de leerling staan, helpen bij het leren lezen met begrip. Deze teksten hebben een positieve invloed op de leesvaardigheid en leesmotivatie. De interactie met de echte wereld is erg belangrijk. Bij deze interactie verbindt de leerling namelijk dat wat hij weet aan dat wat hij leest. Hierdoor gaat de tekst 'leven' voor de lezer (Van der Pluijm, 2010).

De leerkracht moet bij een effectieve begrijpend leesinstructie een beperkte set strategieën hardop denkend voordoen en uitleggen. De leerlingen passen daarna de aangeleerde strategieën in een betekenisvolle context toe. In het begin geeft de leerkracht gerichte sturing, met als uiteindelijke doel interne sturing door de leerling zelf. Hierbij is interactie met de leerkracht en tussen leerlingen

onderling cruciaal. De begrijpend leesinstructie dient strategisch, betekenisvol en sociaal te zijn (Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014).

Het START-framework van Scharlach (in Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014) ziet er als volgt uit:

Voor het lezen:

0. Voorspellen: 'Ik denk dat het gaat over...'

Tijdens het lezen:

1. Relaties leggen: 'Dit doet me denken aan...'

2. Begrip monitoren/controleren: 'Begrijp ik wat ik lees? Nee? Stukje nogmaals langzamer lezen.'

3. Woorden/uitdrukkingen leren uit de tekst: 'Stukje teruglezen of verder lezen'.

4. Visualiseren: 'Dit stel ik me voor in mijn hoofd...'

5. Vragen stellen: 'Ik vraag me af...'

Na het lezen:

6. Hoofddedachte (of bedoeling/moraal) van de tekst in één zin.

7 Samenvatting maken in een paar zinnen.

8. Mening geven over een van de personages of over (een deel van) de tekst (Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014).

Volgens Vekiri gaat de dual coding theory er vanuit dat er een non-verbaal en een verbaal systeem gebruikt wordt voor de informatieverwerking, twee onafhankelijke cognitieve systemen. Het non-verbale systeem richt zich op de informatie die verstrekt wordt door de afbeelding en het verbale systeem gaat over de linguïstische informatie uit de tekst. Woorden en afbeeldingen worden tijdens het lezen van een tekst aan elkaar gekoppeld. Een lezer vormt tijdens het lezen van een tekst met een afbeelding twee mentale representaties. De ene representatie is gebaseerd op de informatie uit de tekst en de andere is gebaseerd op de informatie uit de afbeelding. In het geheugen worden er vervolgens verbanden gelegd tussen de twee representaties. Dit zorgt ervoor dat het geheugen zowel verbaal als non-verbaal geprikkeld wordt (Vermeijs, 2012).

Door de leerkracht kan het best eerst de achtergrondkennis van leerlingen worden geactiveerd of worden opgedaan. Dit kan gedaan worden door over het onderwerp te praten of nieuwe tekstbronnen erbij te betrekken. Hierdoor raken ze ontvankelijk voor het begrijpen van een tekst (Van de Mortel, 2010).

Een veelbelovende aanpak voor het verbeteren van het tekstbegrip blijkt het 'beleven' van de situatie en gebeurtenissen die in een tekst worden beschreven. De leerling maakt op deze manier niet langer een talige innerlijke voorstelling van wat er staat, maar een niet-talige voorstelling van waar het verhaal over gaat. Leerlingen komen zo los van de tekst, ze maken een soort film in hun hoofd. Dit wordt met andere leesstrategieën onvoldoende aangemoedigd. Met dit zogenoemde situatiemodel kunnen leerlingen de tekst ervaren alsof ze er daadwerkelijk bij waren en dit kan het leesbegrip bevorderen (Bos, 2016b).

Een leerkracht moet niet alleen vertellen waarom een leesstrategie belangrijk is en hoe de strategie werkt, maar moet het ook voordoen. Hierdoor krijgen leerlingen meer vertrouwen bij het lezen van een tekst en ook ervaren ze meer plezier (Bos, 2016b).

Het als leerkracht voordoen van de lesstof wordt ook wel reciprocal teaching genoemd. Bij deze instructievorm denkt de leerkracht hardop na tijdens het lezen, stelt daarbij vragen over de tekst en gaat daarover in dialoog met de leerlingen. De leerkracht laat de leerlingen steeds meer de rol als leider in de dialoog overnemen volgens Palincsar en Brown (geciteerd in Bunte, 2013). Leerlingen worden op deze manier zelfstandig en kunnen zelf actief bezig zijn met het lezen van een tekst en het toepassen van strategieën (Bunte, 2013).

Er is sprake van optimaal tekstbegrip, wanneer lezers een tekstpresentatie op het niveau van het situatiemodel gemaakt hebben. Lezers hebben de informatie uit de tekst daadwerkelijk begrepen

Wanneer lezers een tekstpresentatie op het niveau van het situatiemodel gemaakt hebben, is er sprake van optimaal tekstbegrip. De informatie uit de tekst is dan niet alleen opgeslagen en onthouden door de lezers, maar ook daadwerkelijk begrepen: de nieuwe kennis is onderdeel geworden van bestaande kennis en kan in een andere situatie weer gebruikt worden (Land, 2009).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Om tot diep tekstbegrip te komen moeten lezers een mentale voorstelling kunnen maken van de situatie die in de tekst beschreven wordt, dit wordt ook wel een situatiemodel genoemd (NWO, 2011; Bos, 2016a; Horton, Beattie, & Bingle, 2015). Het vormen van zo'n situatiemodel kan gedaan worden aan de hand van verschillende informatiebronnen (wereldkennis, informatie uit de tekst, eerder opgedane ervaringen en gevoelens die worden opgeroepen door de tekst) (NWO, 2011) en door het gebruik maken van de strategieën mental simulation, comprehension monitoring en inference making (Bos, 2016a). Er moet niet alleen aandacht besteed worden aan de visuele voorstellingswijze, maar ook aan de smaak, reuk, het lichaam en het gehoor om een mentale beeldvorming tot stand te brengen (Douville, 2004). In het geheugen worden er verbanden gelegd tussen twee representaties (informatie uit de afbeelding en informatie uit de tekst) (Vermeijs, 2012).

Inference making

Bij de strategie inference making moeten lezers hun representatie van het situatiemodel aanvullen door gebruik te maken van voorkennis en tekstuele aanwijzingen (kijken naar oorzakelijke gevolgen, trekken van lexicale conclusies, kijken naar trefwoorden) en door vooruit- en terug te lezen (Bos, 2016a).

Comprehension monitoring

Bij de strategie comprehension monitoring wordt er gekeken of nieuwe informatie overeenkomt met informatie die de lezer al weet. Wanneer er tegenstrijdigheden ontdekt worden, moet er gebruik gemaakt worden van herstelstrategieën. Daarnaast is het herkennen van verschillende soorten verhalen belangrijk voor het vormen van een goed situatiemodel. Voor het ontdekken van tegenstrijdigheden werd de inconsistency-detection training ingezet (Bos, 2016a).

Inconsistency-detection training

De inconsistency-detection training is gericht op het aanleren van herstelstrategieën. Er werden hierbij teksten gebruikt die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen, zodat de transfer van de monitorstrategieën zoveel mogelijk gestimuleerd werd. Herstelstrategieën die werden geleerd waren bijvoorbeeld opnieuw lezen en het trekken van conclusies. Tijdens het lezen werden er metacognitieve vragen gesteld (bv. "Wat lees ik?", "Is dit nog steeds belangrijk?", "Kan ik dit oplossen?"). Door het stellen van deze vragen werd het bewustzijn van tekstbegrip verhoogd (Bos, 2016a).

Tijdens deze training werd er ook naar gekeken of nieuwe informatie, die gelezen werd in de tekst, klopte met de informatie die de lezer al wist. Daarbij moesten de lezers een stuk tekst lezen over een hoofdpersoon die een actie uitvoerde die tegenstrijdig was met de beschrijving van het karakter (Bos, 2016a).

In een ander onderdeel van de training werd leerlingen uitgelegd hoe ze de emoties van de hoofdpersoon, tijd, ruimte en oorzaken mee kunnen nemen om hun situatiemodel bij te stellen tot een rijk en samenhangend geheel (Bos, 2016a).

Tot slot werd er geoefend met externe tegenstrijdigheden om leerlingen te leren hun eigen voorkennis mee te nemen tijdens het lezen. Dit werd geoefend door het lezen van teksten waarin tegenstrijdige informatie met betrekking tot de algemene kennis van de wereld stond (Bos, 2016a).

Om een tekst goed te begrijpen, wordt er een mentale simulatie van de beschreven situaties gemaakt. In het hoofd van de lezer worden eerder opgedane ervaringen afgespeeld (Bos, 2016a).

Mental simulation

Bij mental simulation worden leerlingen gestimuleerd om aandacht te schenken aan geluiden, geur, smaak, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in de beschreven situatie. Daarnaast werd er aandacht geschonken aan de visuele en motorische simulatie. Om de beschreven situaties na te bootsen, werd lezers geleerd hoe ze gebruik kunnen maken van woorden of zinnen in een tekst, zodat ze de gebeurtenissen kunnen opnemen in hun mentale simulaties (Bos, 2016a).

De leerlingen werd geleerd dat ze in de schoenen van de hoofdpersoon konden gaan staan en om dan alle kleuren, geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties te ervaren alsof ze echt waren (Bos, 2016a).

Er werd specifiek aandacht geschonken aan het simuleren van het uiterlijk van voorwerpen. Leerlingen leerden dat visuele informatie over voorwerpen vaak verstopt zit in de tekst. Ook werd de leerlingen geleerd dat in de tekst meestal ook verstopte informatie zit over de bewegingsrichting (Bos, 2016a).

Bos (2016a) en Van Silfhout (2014) noemen dat leerlingen verbanden moeten kunnen leggen tussen zinnen en paragrafen en dat ze de tekstinhoud moeten integreren met hun voorkennis.

Bij het ontwikkelen van het situatiemodel wordt volgens Kintsch en Franzke (in Oudheusden, 2008) informatie uit de tekst verwerkt ten aanzien van de voorkennis van de lezer en met deze voorkennis geïntegreerd.

Het is belangrijk dat strategieën niet worden gezien als losse doelen. Ze moeten gecombineerd aangeboden worden zodat leerlingen beter begrijpen wat ze lezen (Bos, 2013).

Door Bos (2016a) wordt al genoemd dat het belangrijk is dat leerlingen weten waarom ze strategieën gebruiken, ook Van Elsäcker, Van Druenen, en Droop (2014) sluiten hierbij aan. Het is niet alleen belangrijk om te vertellen waarom strategieën gebruikt moeten worden en hoe de strategie werkt, maar het is ook belangrijk om als leerkracht voor te doen. Hierdoor krijgen leerlingen meer vertrouwen bij het lezen van een tekst en ook ervaren ze hierdoor meer plezier (Bos, 2016b).

Het als leerkracht voordoen van de lesstof wordt ook wel reciprocal teaching genoemd. Bij deze instructievorm denkt de leerkracht hardop na tijdens het lezen, stelt daarbij vragen over de tekst en gaat daarover in dialoog met de leerlingen. De leerkracht laat de leerlingen steeds meer de rol als leider in de dialoog overnemen volgens Palincsar en Brown (geciteerd in Bunte, 2013). Leerlingen worden op deze manier zelfstandig en kunnen zelf actief bezig zijn met het lezen van een tekst en het toepassen van strategieën (Bunte, 2013).

Volgens Van de Mortel (2010) kan de leerkracht het best eerst de achtergrondkennis van leerlingen activeren of de leerlingen achtergrondkennis laten opdoen. Dit kan gedaan worden door over het onderwerp te praten of nieuwe tekstbronnen erbij te betrekken. Op deze manier raken ze ontvankelijk voor het begrijpen van een tekst.

3. Vooronderzoek

In het hoofdstuk vooronderzoek wordt het antwoord op de deelvragen die in de praktijk onderzocht zijn getoond. Eerst is te lezen welke methode van dataverzameling er is ingezet, vervolgens worden de resultaten van het vooronderzoek getoond. Tot slot worden de belangrijkste conclusies van het vooronderzoek weergegeven.

3.1 Methode vooronderzoek

In de praktijk zijn de volgende deelvragen onderzocht.

- Helpen de aangeboden strategieën van begrijpend lezen bij het vormen van een beeld van de informatieve teksten?
- In hoeverre lenen de teksten van de methodes van de zaakvakken zich voor het vormen van een beeld van de tekst?
- In hoeverre sluiten de methodes van de zaakvakken aan bij het gebruik van de aangeboden strategieën bij begrijpend lezen?

Allereerst moest de vraag “Helpen de aangeboden strategieën van begrijpend lezen bij het vormen van een beeld van de informatie teksten?” beantwoord worden. Deze vraag moest beantwoord worden, om te bepalen of de strategieën, die aangeboden worden tijdens de begrijpend leesles, helpen bij het vormen van een beeld van informatieve teksten. Deze vraag werd onderzocht door de methode ‘Grip op lezen’ te bekijken en na te gaan welke strategieën er in groep 5 worden aangeboden en welke er reeds aangeboden zijn. Verder werd er nagegaan welke strategieën er reeds aangeboden waren in groep 4. Daarnaast werden de strategieën vergeleken met wat er in de theorie wordt gezegd over het vormen van een beeld van een informatieve tekst. Tot slot werd er een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen van groep 5. Er werd een vragenlijst gemaakt bij een methodetekst waarin de strategieën ingezet konden worden, om er achter te komen of de strategieën, die nu worden aangeboden op de school met de methode ‘Grip op lezen’, helpen bij het vormen van een beeld van de tekst (zie bijlage E.1). De leerlingen moesten een tekst lezen uit de geschiedenismethode. Er werden vragen opgesteld die gericht zijn op de strategieën uit de methode. De leerlingen werden hierdoor gestimuleerd om de strategieën, die ze geleerd hadden met begrijpend lezen, te gebruiken bij het lezen van de geschiedenis tekst. De vragenlijsten zijn individueel afgenomen onder 27 leerlingen, één leerling was ziek. De leerlingen zaten daarbij in een aparte ruimte, waar zij niet konden worden afgeleid door factoren. Voordat de leerlingen de tekst gingen lezen, beantwoordden ze een aantal vragen: Waarom ga je deze tekst lezen? Wat wil je graag te weten komen? Waar gaat de tekst over, denk je? Wat weet je al over het onderwerp? Deze vragen sluiten aan op de volgende strategieën van de methode ‘Grip op lezen’: Doel bepalen (Waarom lees ik de tekst?), voorspellen (Waar gaat de tekst over?) en voorkennis ophalen (Wat weet ik al over het onderwerp?).

Vervolgens lazen de leerlingen de tekst. Na het lezen van de tekst werden de volgende vragen gesteld aan de leerlingen. Welke vragen zie je in de tekst? Welk plaatje past er bij de tekst? Hoe kun je de tekst kort samenvatten? Wat deed je toen je de tekst niet meer snapte? Deze vragen sluiten aan bij de volgende strategieën van de methode ‘Grip op lezen’: vragen stellen (Welke vragen zie ik in de tekst?), visualiseren (Welk plaatje past er bij de tekst?), herstellen (Wat doe ik als ik het niet meer snap?), samenvatten (Hoe vat ik de tekst samen?).

Toen de leerlingen deze vragen beantwoord hadden, werd hen een vraag gesteld over het vormen van een beeld van de tekst. Er werd aan de leerlingen gevraagd wat ze in hun hoofd zagen als ze aan het verhaal dachten. Ook werd er gevraagd wat zij hoorden, niet echt wat zij hoorden maar of zij iets hoorden over de tekst, net alsof zij er zelf bij aanwezig waren. Daarbij ook of zij iets dachten, iets zagen, iets roken of iets voelden. Deze vragen zijn van belang voor dit onderzoek. De vraag is namelijk of de aangeboden strategieën van begrijpend lezen helpen bij het vormen van een beeld van de informatieve teksten.

Tot slot moesten de leerlingen na het lezen van de tekst een aantal opdrachten maken. Bij deze opdrachten moesten zij verbanden leggen tussen zinnen en paragrafen en de tekstinhoud

integreren met hun eigen voorkennis. Ook moesten de leerlingen aangeven of een aantal beweringen klopten, na het lezen van de teksten. Om te onderzoeken of leerlingen de tekst begrijpen op het niveau van de situatiemodelrepresentatie moeten leerlingen namelijk verbanden kunnen leggen tussen zinnen en paragrafen en de tekstinhoud integreren met hun eigen voorkennis. Daarnaast moeten leerlingen een beschrijving kunnen maken van tekstgedeelten die langer zijn dan één zin. Ook moeten leerlingen open vragen kunnen beantwoorden, waarbij ze relaties moeten leggen tussen minimaal twee zinnen en hun eigen voorkennis (Van Silfhout, 2014).

Ten tweede moest de vraag “In hoeverre lenen de teksten van de methodes van de zaakvakken zich voor het vormen van een beeld van de tekst?” beantwoord worden. De teksten die worden aangeboden door de methode moesten worden vergeleken met wat de theorie zegt over het vormen van een beeld van een tekst. Deze vraag moest beantwoord worden om een beginsituatie van het onderzoek te schetsen. Er moest gekeken worden of de methodes geschikt zijn om beeldvorming bij leerlingen tot stand te laten komen.

Ten derde moest de vraag “In hoeverre sluiten de methodes van de zaakvakken aan bij het gebruik van de aangeboden strategieën bij begrijpend lezen?” beantwoord worden. Deze vraag moest beantwoord worden om te bekijken of de methodes van de zaakvakken te gebruiken zijn voor het inzetten van de strategieën van begrijpend lezen bij het lezen van de informatieve teksten van de zaakvakken. Wanneer de teksten van de methodes van de zaakvakken niet of onvoldoende aansluiten bij het gebruik van de strategieën, zal er in het ontwerp gebruik gemaakt moeten worden van andere informatieve teksten dan die worden aangeboden in de methodes. Eventueel zouden er teksten naast de teksten van de methode geplaatst kunnen worden. Er moest gekeken worden naar de teksten van de zaakvakken en daarbij moest er beoordeeld worden of de strategieën, die geleerd werden bij het vak begrijpend lezen, toegepast konden worden bij de informatieve teksten van de zaakvakmethoden.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Strategieën ‘Grip op Lezen’ en methodeteksten ‘Wereldzaken’ en ‘Tijdzaken’

Bij het vooronderzoek was het van belang om te onderzoeken of de strategieën van ‘Grip op lezen’ ingezet konden worden bij de methodeteksten van ‘Wereldzaken’ en ‘Tijdzaken’. Hieronder zal per strategie genoemd worden of de strategie gebruikt kan worden bij het lezen van de methodeteksten.

Voorspellen: Waar gaat de tekst over? Deze strategie kan gebruikt worden bij het lezen van de methodeteksten. Dit kan gedaan worden door naar de afbeeldingen en tussenkopjes van de methode te kijken.

Voorkennis ophalen: Wat weet ik al over het onderwerp? Ook deze strategie kan gebruikt worden bij het lezen van de methodeteksten. Er kan eerst bepaald worden waar de tekst over gaat en vervolgens kan er in gesprek gegaan worden over wat de leerlingen al weten over het onderwerp, of kan de leerling hier zelf over nadenken.

Herstellen: Wat doe ik als ik het niet meer snap? Ook deze strategie kan worden gebruikt bij de methodeteksten. De leerlingen kunnen een stukje vooruit- of teruglezen of kunnen een stukje opnieuw lezen.

Vragen stellen: Welke vragen zie ik in de tekst? Deze strategie is minder goed te gebruiken bij het lezen van de tekst. Er worden weinig tot geen vragen gesteld in de tekst. De vragen die worden gesteld zijn onderdeel van een opdracht.

Het visualiseren van de tekst ‘Welk plaatje past er bij de tekst?’ kan worden gebruikt bij het lezen van de methodeteksten. Er staan veel afbeeldingen bij de methodeteksten. De leerlingen kunnen bedenken welk plaatje er bij de tekst past.

Ook de strategie samenvatten is te gebruiken bij het lezen van de methodetekst. De leerlingen kunnen kort zeggen waar de teksten over gaan.

Strategieën 'Grip op Lezen'

Allereerst moet gezegd worden dat veel leerlingen het lastig vonden om de strategieën toe te passen bij de teksten van de zaakvakmethode. De vraag is of de leerlingen zich de strategieën al voldoende eigen gemaakt hebben.

Aan het eind van de vragenlijst en tijdens het afnemen van de vragenlijst werd de leerlingen gevraagd of ze een beeld voor zich zagen in hun hoofd. Veel leerlingen gaven aan dat het eruit zag als het plaatje in het boek. De plaatjes in de methode hielpen deze leerlingen dus bij het vormen van een visueel beeld van de tekst. Echter is deze beeldvorming beperkt tot één beeld die de leerlingen niet zelf tot stand hebben gebracht. Bij vijf van de 27 leerlingen werd het gehoor aangesproken, tien van de 27 leerlingen dachten iets tijdens het lezen van de tekst, zeven van de 27 leerlingen voelden iets, drie van de 27 leerlingen roken iets, dertien van de 27 leerlingen zagen iets voor zich in hun hoofd. Bij elk van deze zintuigen was er niet één zintuig dat was aangesproken bij meer dan de helft van de leerlingen.

De volgende strategieën worden aangeboden in de methode 'Grip op lezen': doel bepalen, voorspellen, voorkennis ophalen, herstellen, vragen stellen, visualiseren en samenvatten. Volgens de theorie van Bos (2016a) is het belangrijk dat leerlingen weten waarom ze een tekst lezen (doel bepalen). Daarbij is het belangrijk om voorkennis op te halen, zodat leerlingen deze achtergrondinformatie en hun voorkennis kunnen koppelen aan de informatie uit de tekst. Ze kunnen daarbij kijken of hun voorkennis overeenkomt met de informatie uit de tekst en of de informatie uit de tekst dus klopt (Bos, 2016a). Het herstellen van begrip en het visualiseren zijn ook belangrijke strategieën volgens de theorie. Het kunnen samenvatten van een tekst is belangrijk als basis voor de moeilijkere strategieën zoals comprehension monitoring. Het visualiseren wordt in deze methode echter beperkt tot het bekijken van welk plaatje er het best bij de tekst past. Volgens Bos (2016a) en Douville (2004) moet de lezer in de schoenen van de hoofdpersoon gaan staan en moeten de leerlingen gestimuleerd worden om aandacht te schenken aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties.

De strategie 'Herstellen: Wat doe ik als ik het niet meer snap' uit de methode 'Grip op lezen' komt overeen met wat er in de theorie wordt gezegd over beeldvorming van een tekst. In het onderzoek van Bos (2016a) wordt genoemd dat bij de strategie 'inference making' leerlingen wordt geleerd dat zij door vooruit- en terug te lezen aanwijzingen kunnen vinden om te begrijpen wat er tussen de regels door wordt gezegd. Ook bij de inconsistency-detection training wordt leerlingen geleerd wat ze kunnen doen als ze de tekst niet meer snappen. Het wordt hen dus geleerd welke herstelstrategieën zij kunnen inzetten wanneer dit nodig is (bijvoorbeeld opnieuw lezen of conclusies trekken). De strategie 'Herstellen: Wat doe ik als ik het niet meer snap' kan dus helpen bij het vormen van een beeld van een tekst.

In de methode 'Grip op lezen' wordt ook de strategie 'Vragen stellen: Welke vragen zie ik in de tekst?' genoemd. Volgens het onderzoek van Bos (2016a) is het belangrijk dat er vragen worden gesteld, maar moeten deze van metacognitieve aard zijn. Bijvoorbeeld "Wat lees ik?", "Is dit nog steeds belangrijk?", "Kan ik dit oplossen?". Deze strategie verschilt dus van de strategie van 'Grip op lezen' waarbij er wordt gekeken naar vragen die in de tekst worden gesteld.

Beeldvorming en methodeteksten 'Wereldzaken' en 'Tijdzaken'

In de zaakvakmethodes wordt er kort aandacht besteed aan een jongen of meisje die in de tijd van bijvoorbeeld de Grieken en Romeinen leefde, of een jongen of meisje die kort iets verteld over de bereikbaarheid in zijn eigen dorp of stad. Dit is echter per les maar ongeveer drie zinnen. In de theorie is te lezen dat leerlingen zich moeten verplaatsen in de hoofdpersoon om een goed beeld te kunnen vormen van een tekst. Ze moeten verschillende zintuigen aan kunnen spreken. De informatie die naast deze ongeveer drie zinnen in de methode wordt aangesproken is vooral feitelijk.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Concluderend kan gezegd worden dat de volgende strategieën ingezet kunnen worden bij het lezen van de teksten van de zaakvakmethodes: voorspellen, voorkennis ophalen, herstellen, visualiseren, samenvatten. De strategie vragen stellen is minder goed te gebruiken bij de teksten van de zaakvakmethodes.

Geen één zintuig werd bij meer dan de helft van de leerlingen aangesproken door het gebruik van de strategieën van de methode 'Grip op lezen'. Echter zouden een aantal strategieën van de methode 'Grip op lezen' kunnen helpen bij het vormen van een beeld van de tekst volgens de theorie. Er zal dan aandacht moeten worden besteed aan meer strategieën dan alleen deze, omdat er nu onvoldoende een situatiemodel van de tekst gevormd wordt door de leerlingen. De strategieën van 'Grip op lezen' die van belang zijn bij het vormen van een situatiemodel van een tekst volgens het onderzoek van Bos (2016a), zijn onderdeel van de strategieën mental simulation, comprehension monitoring en inference making. Omdat er bij het gebruik van alleen de strategieën van 'Grip op lezen' onvoldoende een situatiemodel gevormd wordt, zullen de strategieën mental simulation, comprehension monitoring en inference making ingezet moeten worden. In onderzoek is namelijk aangetoond dat deze strategieën wel helpen bij het vormen van een situatiemodel van een tekst (Bos, 2016a).

Tot slot werden de teksten van de zaakvakmethodes bekeken. Er werd bekeken in hoeverre leerlingen zich kunnen verplaatsen in de tekst. Leerlingen kunnen zich onvoldoende verplaatsen in de tekst, omdat zij zich niet kunnen verplaatsen in een persoon. Verstandig is het dus om een tekst te plaatsen naast de methodeteksten. Het is daarbij belangrijk dat er een verhalende tekst geplaatst wordt naast de methodetekst, waarbij er een link is met de informatie uit de methodetekst. Van de Mortel (2010) noemde ook al dat nieuwe tekstbronnen erbij halen helpt bij het opdoen van achtergrondkennis. Ook om deze reden is het belangrijk om twee teksten naast elkaar te plaatsen.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk is het onderzoek naar het ontwerp te vinden. Allereerst wordt in paragraaf één de methode van het onderzoek naar het ontwerp toegelicht. Hierin zijn onder andere de ontwerpcriteria te vinden. In paragraaf twee zijn vervolgens de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp te vinden en tot slot in paragraaf drie de conclusies van het onderzoek naar het ontwerp.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Aan de hand van de literatuurstudie, het vooronderzoek en de conclusies van het vooronderzoek zijn er ontwerpcriteria vastgesteld. De ontwerpcriteria zijn hieronder te vinden.

1. Voor het lezen van teksten moet er achtergrondkennis en voorkennis worden geactiveerd of worden opgedaan en deze kennis moet later worden gekoppeld aan de tekst (Bos, 2016a; Van der Pluijm, 2010; Kintsch en Franzke in Oudheusden, 2008; Van de Mortel, 2010).
2. Er moet aandacht besteed worden aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in de beschreven situatie (Bos, 2016; Douville, 2004).
3. De leerlingen moeten leren hoe ze gebruik kunnen maken van tekstuele aanwijzingen (Bos, 2016a).
4. De leerlingen moeten leren hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën (Bos, 2016a).
5. De leerlingen moeten leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van de beschreven situaties (Bos, 2016a; Douville, 2004; NWO, 2011).
6. De leerlingen moeten leren hoe ze verbanden kunnen leggen tussen zinnen en paragrafen (Bos, 2016a; Van Silfhout, 2014).
7. De leerlingen moeten weten waarom ze de tekst lezen en waarom ze de strategieën gebruiken. Ze moeten het nut hiervan inzien (Bos, 2016a; Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014).
8. De leerkracht moet voordoen aan de leerlingen hoe de strategieën gebruikt kunnen worden (Bos, 2016a; Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014; Bunte, 2013).
9. Er moeten verhalende teksten worden gebruikt over het onderwerp naast de methodeteksten (Van de Mortel, 2010).

Het is niet realistisch om aan al deze eisen te werken in een periode van zes weken. Daarom is er voor gekozen om niet te werken aan het leren leggen van verbanden tussen zinnen en paragrafen, omdat er in dit onderzoek eerst gefocust zal worden op de beeldvorming van teksten. Het leren leggen van verbanden tussen zinnen en paragrafen is hier ook een belangrijk onderdeel van, maar dit onderdeel komt ook deels terug bij het leren gebruikmaken van herstelstrategieën. Tijdens het leren gebruikmaken van herstelstrategieën zijn leerlingen ook bezig met het leggen van verbanden tussen woorden en zinnen. Er wordt voor gekozen om leerlingen te leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van een bepaalde beschreven situatie, omdat er gefocust wordt op de beeldvorming. Om deze reden wordt er in dit onderzoek voor gekozen om het werken aan verbanden leggen tussen zinnen en paragrafen en het gebruikmaken van tekstuele aanwijzingen in dit onderzoek achterwege te laten. Er wordt daarom gewerkt aan de eisen van de volgende ontwerpcriteria: 1, 2, 4, 5, 7, 8 en 9.

Voor dit ontwerp is er een tweetal doelen opgesteld. Het ene doel is gericht op de leerkracht, het andere doel is gericht op de leerlingen.

Doel leerkracht

Na het uitvoeren van het ontwerp weet de leerkracht hoe hij leerlingen kan helpen bij het vormen van een beeld van een tekst zodat de leerlingen een tekst op het niveau van het situatiemodel

begrijpen. Hij weet welke strategieën de leerlingen daarbij in kunnen zetten en over welke vaardigheden de leerkracht zelf moet beschikken.

Doel leerlingen

Na het uitvoeren van het ontwerp weten de leerlingen welke herstelstrategieën zij in kunnen zetten wanneer zij een tekst niet meer begrijpen. Daarnaast kunnen zij zich verplaatsen in de hoofdpersoon en daardoor de tekst beleven alsof zij er zelf bij waren, zij vormen een situatiemodel van de tekst. Het tekstbegrip wordt hierdoor vergroot.

Uitvoering ontwerp

Het ontwerp zal worden uitgevoerd door de leerkracht van groep 5 van de Sint Bernardus in Ommen op donderdag en vrijdag, ongeveer drie kwartier per dag. Het ontwerp wordt uitgevoerd in het klaslokaal van groep 5. De leerlingen zitten daar in rijen van twee en drie tafels opgesteld. Er is een digibord en instructietafel aanwezig in de klas. Op de donderdag en vrijdag worden de lessen wereldoriëntatie gegeven. Het ontwerp kan niet op de andere dagen van de week worden uitgevoerd, omdat deze vakken dan niet in het rooster staan. Wel zal er op de woensdag gewerkt worden aan de strategieën van ‘Grip op lezen’. De leerkracht die op woensdag werkt zal extra aandacht besteden aan de strategieën die belangrijk zijn volgens de theorie. Dit zijn bijvoorbeeld de strategieën “Wat doe ik als ik het niet meer snap?” en “Wat weet ik al over het onderwerp?”.

Beknopte beschrijving van het ontwerp

Hieronder staat beschreven hoe het ontwerp zal worden uitgevoerd in groep 5 van de Sint Bernardus. Er wordt eerst een ontwerpcriteria genoemd en vervolgens wordt er beschreven hoe dit ontwerpcriteria in de praktijk zal worden uitgevoerd. In bijlage F is te vinden hoe het ontwerp er in de praktijk uitziet. Ook zijn hier de materialen en de precieze uitwerking per les te vinden.

- Voor het lezen van teksten moet de achtergrondkennis en voorkennis worden geactiveerd of worden opgedaan en deze kennis moet later worden gekoppeld aan de tekst.

De leerkracht zal voor er begonnen wordt met het lezen van de tekst de achtergrondkennis en voorkennis van de leerlingen activeren. Dit kan de leerkracht doen door te praten over het onderwerp. Indien nodig kan de leerkracht de achtergrondkennis van de leerlingen aanvullen door het aanbieden van nieuwe tekstbronnen.

- Er moet aandacht besteed worden aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in de beschreven situatie.

De leerkracht kan hier aandacht aan besteden door de leerlingen te leren de tekst zo te lezen alsof ze er zelf bij waren. Daarbij kan de leerlingen gevraagd worden wat ze zagen, hoorden, roken en proeven. Ook hier kan de leerkracht modellen. De leerkracht kan bijvoorbeeld vertellen wat hij zegt, hoort, ruikt of proeft terwijl hij de tekst voorleest. Daarnaast kan er aandacht geschonken worden aan het simuleren van het uiterlijk van voorwerpen. Als niet bekend is wat het uiterlijk is van een voorwerp, dan kan de leerkracht door modellen vertellen hoe het voorwerp eruit ziet. Vervolgens kan de begeleidende rol van de leerkracht afnemen en kan de leerling proberen zelf het uiterlijk van een voorwerp te beschrijven. Indien het mogelijk is kan er ook aandacht geschonken worden aan de bewegingsrichtingen.

- De leerlingen moeten leren hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën.

Om leerlingen te leren hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën, moet er gebruik gemaakt worden van teksten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Herstelstrategieën die de leerlingen moeten leren zijn bijvoorbeeld het opnieuw lezen van een stukje tekst, conclusies trekken of het stellen van metacognitieve vragen. Voorbeelden van metacognitieve vragen zijn “Wat lees ik?”, “Is dit nog steeds belangrijk?”, “Kan ik dit oplossen?”. Door deze vragen te stellen wordt het bewustzijn van tekstbegrip verhoogd (Bos, 2016a). Het is belangrijk om herstelstrategieën te oefenen bij stukken tekst met tegenstrijdigheden. Dit kunnen bijvoorbeeld

tegenstrijdigheden zijn met de algemene kennis van de wereld of stukjes tekst die niet kloppen met de beschrijving van het karakter van het hoofdpersonage.

- De leerlingen moeten leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van de beschreven situaties.

Leerlingen kunnen leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van de beschreven situaties door eerder opgedane ervaringen te verbinden met de inhoud van de tekst. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht voordat de tekst gelezen wordt met de leerlingen praat over eerder opgedane ervaringen rondom het onderwerp. Tijdens het lezen van de tekst kan de leerkracht de leerlingen dan helpen met het koppelen van de ervaringen aan de informatie uit de tekst. Wanneer leerlingen geen eerder opgedane ervaringen hebben kan de leerkracht de leerlingen het verhaal laten uitspelen met speelgoedfiguren, dit helpt hen de sensomotorische ervaringen mee te nemen (Bos, 2016a).

- De leerlingen moeten weten waarom ze de tekst lezen en waarom ze de strategieën gebruiken. Ze moeten het nut hiervan inzien.

Leerlingen moeten het nut van strategieën inzien, er moet graag worden nagedacht over de tekst, omdat deze interessant is (Van Elsäcker, Van Druenen, & Droop, 2014). De leerkracht moet dus vertellen waarom ze de strategieën zullen inzetten, wat ze er van leren en wat het hen zal opleveren. Daarnaast moet de leerkracht de leerlingen motiveren tot het lezen van de tekst. De leerkracht moet de teksten dus zo introduceren dat de leerlingen de tekst graag willen lezen.

- De leerkracht moet voordoen aan de leerlingen hoe de strategieën gebruikt kunnen worden.

Leerlingen worden op deze manier zelfstandig en kunnen zelf actief bezig zijn met het lezen van een tekst en het toepassen van de strategieën (Bunte, 2013). Wanneer de leerkracht voordoet, krijgen leerlingen steeds meer vertrouwen bij het lezen van een tekst en hierdoor ervaren ze ook meer plezier (Bos, 2016b). De leerkracht denkt hardop na tijdens het lezen. Hij stelt vragen bij de tekst, dit kan hij ook doen tijdens het lezen. Daarna kan de leerkracht in dialoog gaan over de vragen met de leerlingen. De leerkracht laat de leerlingen hierin steeds meer de rol als leider overnemen (Palincsar en Brown, geciteerd in Bunte, 2013).

- Er moeten verhalende teksten worden gebruikt over het onderwerp naast de methodeteksten. Omdat de methodeteksten onvoldoende de mogelijkheid bieden om de leerlingen te laten inleven in het verhaal is het van belang dat er verhalende teksten worden gezocht om deze naast de methodetekst te gebruiken.

Monitoren ontwerp

Het proces van het ontwerp wordt gemonitord met behulp van een logboek (zie bijlage F.4). In dit logboek is te zien wat er in de les geoefend is, welke materialen er worden gebruikt en verder werd in dit logboek gereflecteerd op de les, wanneer er belangrijke punten te vermelden waren. Zo kon een volgende les eventueel rekening gehouden worden met de reflectie.

Methoden dataverzameling

Het meten van het situatiemodel is belangrijk als er vastgesteld moet worden hoe goed een leerling een tekst nu begrepen heeft. Land, Sanders, Lentz, en Van den Bergh (in Land, 2009) pasten voor het eerst taken om situatiemodellen te meten toe op een educatieve context. Uit hun onderzoek en uit een ander eerder onderzoek blijkt dat het meten van deze representaties een lastige taak is. Ieder situatiemodel is anders doordat iedere tekst anders is. Iedere leerling heeft andere bestaande kennisstructuren en die beïnvloeden het situatiemodel ook. Om deze reden bestaan er veel verschillende manieren en methoden om begrip op basis van de tekst te meten. Een leerling kan bijvoorbeeld alle oorzaken bij elkaar in één groepje zetten en alle gevolgen in een ander groepje of hij kan juist bij iedere oorzaak een gevolg zetten. Beide strategieën zijn goed.

Bij het ontwikkelen van het situatiemodel wordt volgens Kintsch en Franzke (in Oudheusden, 2008) informatie uit de tekst verwerkt ten aanzien van de voorkennis van de lezer en met deze voorkennis geïntegreerd.

Wanneer er getoetst moet worden of een lezer een situatiemodel gevormd heeft van een tekst, moeten er begripstaken gebruikt worden die niet alleen meten hoe goed de tekstinhoud

geleerd en onthouden is, maar die ook de interactie met de lezerskenmerken nagaan. Iedere lezer maakt een individuele en unieke representatie van een tekst op basis van voorkennis, individuele voorkeuren, leesdoelen etc. Dit zou daarom betekenen dat het begrip op het niveau van het situatiemodel niet te meten is. Toch kunnen begripsvragen laten zien in hoeverre lezers tekstinformatie verwerkt hebben op het niveau van het situatiemodel, wanneer deze toetsen specifieke informatie uit de tekst meten die de lezers niet op basis van hun individuele (voor)kennis kunnen weten (Land, 2009).

Ook mentale modelvragen zijn geschikt om tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel te meten. Bij dit soort vragen moeten lezers zinnen of woorden uit de gelezen tekst invullen in stroomdiagrammen. Deze vragen zijn vooral bruikbaar als de tekst gaat over schematische processen zoals de werking van het menselijk hart of de werking van de stoommachine (Land, 2009).

Verder meten sorteertaken ook in hoeverre de lezer de tekst geïntegreerd heeft met het situatiemodel. Bij de sorteertaak moeten lezers begrippen uit de gelezen tekst in groepjes plaatsen, zodat ieder groepje alleen begrippen bevat die in de tekst ook aan elkaar gerelateerd zijn. Dit zouden lezers alleen kunnen wanneer zij onderlinge verbanden en ordeningen tussen begrippen doorzien (Land, 2009).

Ook schemavragen meten het tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel, omdat lezers de schemavraag pas kunnen invullen wanneer ze op basis van tekstinhoud en voorkennis over causaliteit de juiste verbanden gelegd hebben (Land, 2009).

Bij de nul- en eindmeting (zie bijlage E.2 en E.3) zullen er twee teksten naast elkaar worden gebruikt, omdat dit tijdens het ontwerp ook gedaan zal worden. Het geeft een betrouwbaarder beeld wanneer er dan bij de nul- en eindmeting ook gebruik gemaakt wordt van twee teksten naast elkaar. Bij de nulmeting worden er twee bladzijden van de methode gebruikt en een verhaal van Luijendijk (2013). Bij de eindmeting worden er weer twee bladzijden van de methode gebruikt en een verhaal van Odenhoven (2008). Wel zal het onderwerp van de teksten verschillen bij de nul- en eindmeting. Dit omdat de leerlingen tijdens de eindmeting de tekst al een keer zouden hebben gelezen en dit geen betrouwbaar beeld zou geven. Om de nul- en eindmeting zoveel mogelijk op elkaar te laten lijken is er in beide metingen gebruik gemaakt van twee bladzijden van de methode en één verhaal uit een Junior informatie boekje. De opbouw van beide verhalen zijn dus gelijk. Ook de soort metingen zijn beide gelijk, alleen de inhoud (het onderwerp) van de metingen verschilt. In de nul- en eindmeting is gebruik gemaakt van een sorteertaak en een schemavraag. Zoals hierboven beschreven is, zou volgens Land (2009) met de sorteertaak en met schemavragen gemeten worden in hoeverre de lezer de tekst begrepen heeft op het situatiemodelniveau.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp was het van belang dat de voorkennis zou worden geactiveerd of worden opgedaan (Bos, 2016a; Van der Pluijm, 2010; Kintsch en Franzke in Oudheusden, 2008; Van de Mortel, 2010). In het logboek is bijgehouden wat leerlingen noemden tijdens het opdoen van voorkennis rondom het onderwerp monniken en ridders. Leerlingen maakten daarbij eerst individueel een woordweb. Vervolgens werd dit klassikaal teruggekoppeld door de leerkracht. Woorden die leerlingen noemden waren bijvoorbeeld: schild, bescherming, stalen handschoenen, vechten, klooster, laarzen, kerk, kasteel, kruisboog, kerker, speer, zwaard, helm, ketel, prinses, paard, harnas, pijl en boog, Middeleeuwen. Later werden deze woorden gekoppeld aan de te lezen teksten met hulp van de leerkracht.

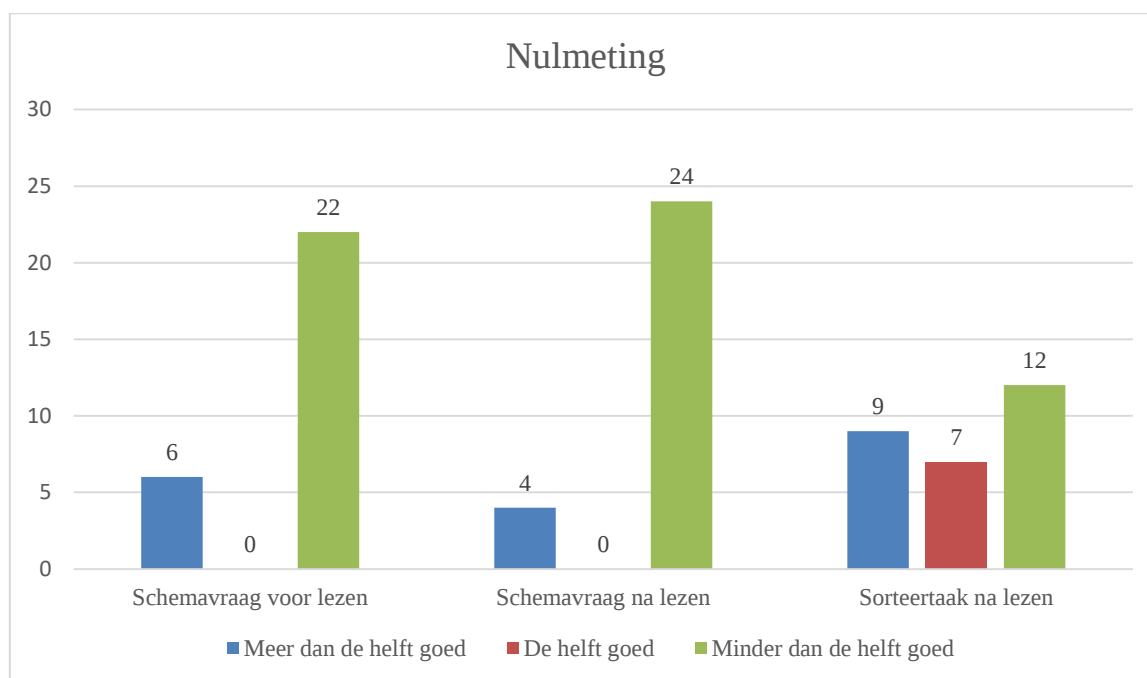
Verder was het belangrijk dat er aandacht besteed werd aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren konden worden in de beschreven situaties (Bos, 2016; Douville, 2004). De leerlingen lazen eerst twee teksten. Daarna werd klassikaal besproken welke geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties ervaren werden in teksten. In tabel 1 is te zien wat leerlingen onder andere ervaren in teksten.

Tabel 1*Ervaringen van leerlingen van beschreven situaties.*

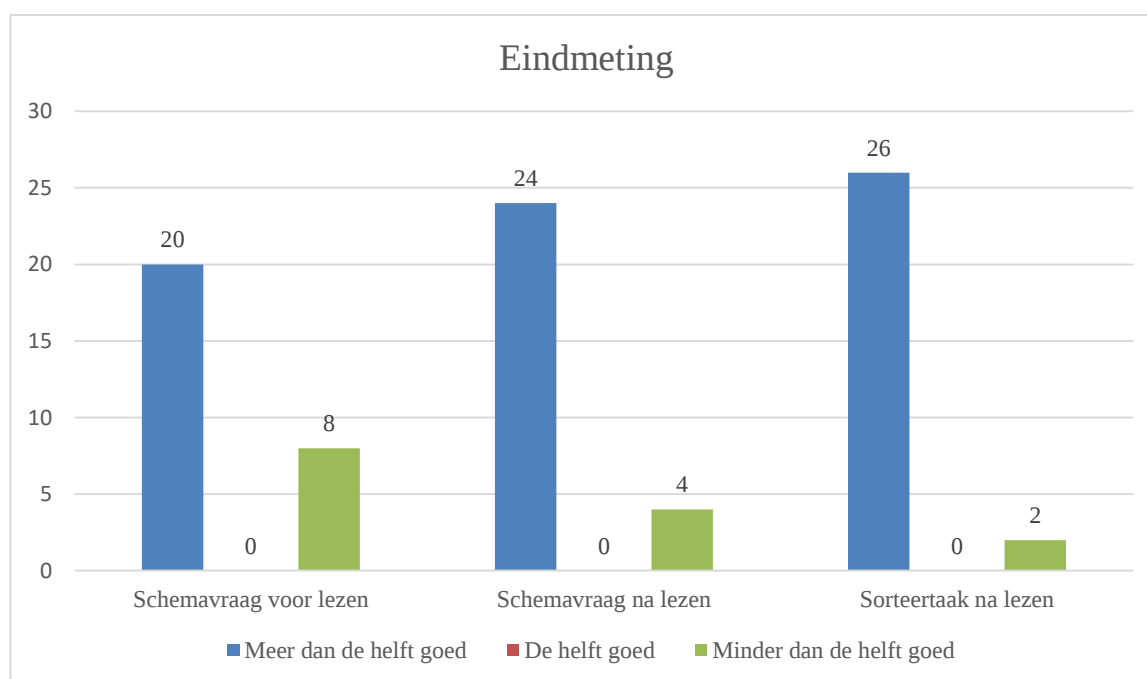
Beelden	Mensen die boeken overschrijven. Iemand die knielt voor Jorik. Jorik die een appel van de boom wil pakken. Mensen die schrijven met een ganzenveer en inkt. Mensen met dezelfde kleding aan. Een kale plek op je hoofd als monnik.
Emoties/gevoelens	Dat je honger en dorst had. De zon op je rug. Dat je je of heel rijk voelde of heel arm. Au! (van een splinter in het hout). Dat je je veilig voelde in het kasteel. Eerbiedig. Liefde voor God. Eenzaam zijn. Altijd doen wat een ander zegt, dat lijkt me niet fijn.
Gedachten	Ik denk dat de mensen veel geduld hebben. Ik denk dat je je soms arm voelde.
Geuren	Groente, fruit, taart, tonijn, kruiden, brood van de bakker.
Geluiden	Monniken die lopen door de gangen. De ijzers van paarden op de grond. Geluiden van ridders die vechten. Zwaarden die tegen elkaar aanslaan. Zingende en biddende monniken.
Bewegingen	Lopende mensen, lopende paarden.

Om te meten of het ontwerp gewerkt heeft, is er een nul- en eindmeting opgesteld. Deze nul- en eindmeting bestonden uit een schemavraag en een sorteertaak. De nulmeting is voor de uitvoering van het ontwerp bij alle leerlingen afgenomen. Bij de nulmeting scoren 22 leerlingen minder dan de helft goed bij de schemavraag voor het lezen. Zes leerlingen scoren meer dan de helft goed bij de schemavraag voor het lezen. Vier leerlingen maken bij de schemavraag na het lezen meer dan de helft goed, 24 leerlingen maken minder dan de helft goed. Bij de sorteertaak maken negen leerlingen meer dan de helft goed, zeven leerlingen de helft goed en twaalf leerlingen minder dan de helft goed.

Bij de eindmeting scoren twintig leerlingen meer dan de helft goed bij de schemavraag voor het lezen, acht leerlingen scoren minder dan de helft goed. Bij de schemavraag na het lezen scoren 24 leerlingen meer dan de helft goed en vier leerlingen minder dan de helft goed. Bij de sorteertaak na het lezen scoren 26 leerlingen meer dan de helft goed en twee leerlingen minder dan de helft goed. De uitgewerkte resultaten zijn te vinden in tabel 4 en 5 in bijlage E.4 en E.5.



Figuur 1. Nulmeting.



Figuur 2. Eindmeting.

Waar bij de nulmeting geen enkele leerling een opmerking maakte bij de tekst, maken veel leerlingen een opmerking bij de tekst van de eindmeting. Hieronder zijn een aantal van deze opmerkingen te vinden.

Tabel 2

Opmerkingen leerlingen.

Initialen leerling

FH

Opmerking

“Oja, want vroeger was het oranje, wit blauw.”
– Wanneer gelezen wordt over de vlag van de

NB	Geuzen. “Wafelijzer? Die bestond toen toch nog niet?” “Tachtig jaar oorlog? Dat is niet leuk!” Leerling slikt wanneer het volgende wordt gelezen:
DS LIJ	“En dat gebeurt. Willem van Oranje wordt doodgeschoten.” Maakt schrikgeluid bij het woord “vermoord”. “Oranje boven, oh daarom zingen we dat dus altijd.”
MK	“Misschien was Gerards wel jaloers op Willem van Oranje dat hij de leider van de Geuzen was.”
DK	Zingt bij het lezen van Oranje boven: “Oranje boven, oranje boven!”

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Wanneer er gekeken wordt naar de resultaten van de nul- en eindmeting die zijn afgenomen, is er een verschil te zien tussen deze twee resultaten. Veel leerlingen maken de schemavraag voor het lezen nu beter. Bij de nulmeting maakten maar zes leerlingen meer dan de helft goed, bij de eindmeting maakten twintig leerlingen meer dan de helft goed. Leerlingen leerden in het ontwerp om hun voorkennis te activeren. Het zou zo kunnen zijn dat meer leerlingen nu hun voorkennis activeerden, voordat zij de schemavraag maakten.

Ook kan er worden gekeken naar de schemavraag na het lezen. Bij de nulmeting maakten vier leerlingen de schemavraag na het lezen meer dan de helft goed. Bij de eindmeting maakten 24 leerlingen meer dan de helft goed. Er kan gezegd worden dat hierin een grote vooruitgang te zien is. Het is waarschijnlijk dat het ontwerp hieraan heeft bijgedragen.

Bij de nulmeting maakten negen leerlingen de sorteertaak voor meer dan de helft goed, zeven leerlingen maakten de helft goed. Bij de eindmeting maakten 26 leerlingen meer dan de helft goed. Ook hierin is een grote vooruitgang te zien. Er kan aangenomen worden dat ook hieraan het ontwerp heeft bijgedragen.

Tijdens het afnemen van de nul- en eindmeting werd door de leerkracht opgemerkt dat leerlingen meer opmerkingen maakten tijdens het lezen. Zo leken de leerlingen zich meer te verplaatsen in de tekst en leken de leerlingen de teksten meer te beleven alsof zij er zelf bij waren. Dit blijkt uit de uitspraken van de leerlingen.

Nu er een onderzoek naar het ontwerp is uitgevoerd, kan de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord worden. De hoofdvraag zal worden beantwoord vanuit het antwoord op de deelvragen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: “Hoe kan een leerkracht ervoor zorgen dat leerlingen uit groep 5 begrijpen wat ze lezen in informatieve teksten?”

Om tot diep tekstbegrip te komen moeten lezers een mentale voorstelling kunnen maken van de situatie die in de tekst beschreven wordt, dit wordt ook wel een situatiemodel genoemd (NWO, 2011; Bos, 2016a; Horton, Beattie, & Bingle, 2015). Het vormen van zo'n situatiemodel kan gedaan worden aan de hand van verschillende informatiebronnen (wereldkennis, informatie uit de tekst, eerder opgedane ervaringen en gevoelens die worden opgeroepen door de tekst) (NWO, 2011) en door het gebruik maken van de strategieën mental simulation, comprehension monitoring en inference making (Bos, 2016a). Er moet niet alleen aandacht besteed worden aan de visuele voorstellingswijze, maar ook aan de smaak, reuk, het lichaam en het gehoor om een mentale beeldvorming tot stand te brengen (Douville, 2004). In het geheugen worden er verbanden gelegd tussen twee representaties (informatie uit de afbeelding en informatie uit de tekst) (Vermeijs, 2012).

Bos (2016a) en Van Silfhout (2014) noemen dat leerlingen verbanden moeten kunnen leggen tussen zinnen en paragrafen en dat ze de tekstinhoud moeten integreren met hun voorkennis. Bij het ontwikkelen van het situatiemodel wordt volgens Kintsch en Franzke (in Oudheusden, 2008) informatie uit de tekst verwerkt ten aanzien van de voorkennis van de lezer en met deze voorkennis geïntegreerd. Verder is het belangrijk dat strategieën niet worden gezien als losse doelen. Ze moeten gecombineerd aangeboden worden zodat leerlingen beter begrijpen wat ze lezen (Bos, 2013).

Door Bos (2016a) wordt genoemd dat het belangrijk is dat leerlingen weten waarom ze strategieën gebruiken, ook Van Elsäcker, Van Druenen, en Droop (2014) sluiten hierbij aan. Het is niet alleen belangrijk om te vertellen waarom strategieën gebruikt moeten worden en hoe de strategie werkt, maar het is ook belangrijk om als leerkracht voor te doen. Hierdoor krijgen leerlingen meer vertrouwen bij het lezen van een tekst en ook ervaren ze hierdoor meer plezier (Bos, 2016b).

Het als leerkracht voordoen van de lesstof wordt ook wel reciprocal teaching genoemd. Bij deze instructievorm denkt de leerkracht hardop na tijdens het lezen, stelt daarbij vragen over de tekst en gaat daarover in dialoog met de leerlingen. De leerkracht laat de leerlingen steeds meer de rol als leider in de dialoog overnemen volgens Palincsar en Brown (geciteerd in Bunte, 2013).

Leerlingen worden op deze manier zelfstandig en kunnen zelf actief bezig zijn met het lezen van een tekst en het toepassen van strategieën (Bunte, 2013).

Volgens Van de Mortel (2010) kan de leerkracht het best eerst de achtergrondkennis van leerlingen activeren of de leerlingen achtergrondkennis laten opdoen. Dit kan gedaan worden door over het onderwerp te praten of nieuwe tekstbronnen erbij te betrekken. Op deze manier raken ze ontvankelijk voor het begrijpen van een tekst.

Er werd bekeken welke strategieën van de methode ‘Grip op lezen’ ingezet konden worden bij het lezen van de teksten van de zaakvakmethodes: voorspellen, voorkennis ophalen, herstellen, visualiseren, samenvatten. De strategie vragen stellen is minder goed te gebruiken bij de teksten van de zaakvakmethodes. Toch zorgden de strategieën er niet voor dat er zintuigen werden aangesproken bij de leerlingen tijdens het lezen. Volgens de theorie zou er aan meer strategieën aandacht besteed moeten worden dan alleen deze. Zo zouden de strategieën mental simulation, comprehension monitoring en inference making ingezet moeten worden.

Ook werden de teksten van de zaakvakmethodes bekeken. Er werd bekeken in hoeverre leerlingen zich konden verplaatsen in de teksten. Leerlingen konden zich onvoldoende verplaatsen in de tekst, omdat zij zich niet konden verplaatsen in een persoon. Daarom is het belangrijk dat er een verhalende tekst geplaatst wordt naast de methodetekst, waarbij er een link is met de informatie uit de methodetekst.

Uit de vergelijking van de nul- en eindmeting van het ontwerp bleek dat het ontwerp waarschijnlijk een bijdrage geleverd heeft aan de beeldvorming van teksten bij leerlingen. Concluderend kan gezegd worden dat een leerkracht ervoor kan zorgen dat leerlingen uit groep 5 begrijpen wat ze lezen in informatieve teksten door:

- Voor het lezen van teksten de voorkennis te activeren of op te laten doen.
- Aandacht te besteden aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in beschreven situaties.
- Leerlingen te leren hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën.
- Leerlingen te vertellen waarom ze teksten lezen en waarom ze strategieën gebruiken.
- Voor te doen hoe de strategieën ingezet kunnen worden.
- Verhalende teksten naast de methodeteksten te gebruiken.

5. Discussie

Elk onderzoek levert vragen op. Deze vragen kunnen leiden tot het verbeteren van het onderzoek. In paragraaf 5.1 worden de vragen en discussiepunten genoemd. In paragraaf 5.2 worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk. Tot slot worden in paragraaf 5.3 suggesties gegeven voor mogelijk vervolgonderzoek.

5.1 Vragen en discussiepunten

Uit het onderzoek zijn een aantal vragen en discussiepunten naar voren gekomen. Allereerst is dit de vraag of het onderwerp van de teksten van de nul- en eindmeting van invloed zijn geweest op de resultaten. Het kan zijn dat het ene onderwerp de leerlingen meer heeft gelegen of meer heeft geïnteresseerd, waardoor zij de schemavraag en sorteertaak beter konden maken.

De duur van het uitvoeren is tamelijk kort. Hierdoor konden niet alle ontwerpeisen worden uitgevoerd. Daarnaast kan er aan de betrouwbaarheid getwijfeld worden, aangezien het ontwerp maar voor korte tijd is uitgevoerd.

Verder kan er getwijfeld worden aan de validiteit van het onderzoek. De onderzoeksgroep is een relatief kleine groep. Aan het onderzoek hebben 28 leerlingen geparticipeerd. Voor een meer betrouwbaar beeld zal het ontwerp in meerdere klassen moeten worden uitgevoerd.

In dit onderzoek is het begrijpend lezen geïntegreerd bij de les geschiedenis, maar toch bleef het tijdens dit onderzoek nog beperkt bij de les geschiedenis. Volgens Berends (2011) zou het begrijpend lezen eigenlijk in alles verweven moeten zijn. De leerkracht moet niet het signaal afgeven dat er bezig gegaan wordt met begrijpend lezen, maar leerlingen leren dat ze eigenlijk altijd aan het begrijpend lezen zijn wanneer ze een tekst voor hun neus hebben. Ook beschreven Van Breugel en Marreveld (2010) dat een leerkracht bewust aandacht moet schenken aan het toepassen van de bij begrijpend lezen geleerde strategieën bij leestaken buiten de begrijpend leesles.

De vraag is ook of leerlingen dat wat zij geleerd hebben tijdens het ontwerp ook gaan toepassen in andere teksten dan van de geschiedenismethode. Gaan zij dit ook toepassen bij de aardrijkskundemethodeteksten en bij de teksten van de taalmethode?

De lessen in het ontwerp van dit onderzoek waren vooral klassikaal, de opdrachten voerden de leerlingen vooral individueel uit. Betekenisvolle verwerkingsopdrachten die door samenwerkend praten en/of schrijven vorm krijgen, verdiepen het tekstbegrip (Van de Mortel, 2010). Ook Van Elsäcker, Van Druenen, en Droop (2014) noemen dat interactie tussen leerlingen onderling cruciaal is. De vraag hierbij is dan ook of er meer resultaat geweest zou zijn wanneer de leerlingen samen gepraat hadden over de teksten en samen de verwerkingsopdrachten rondom de tekst gemaakt hadden.

5.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van het onderzoek dat gedaan is, wordt het volgende aanbevolen. Laat leerlingen voor het lezen van teksten voorkennis activeren of op doen. Het wordt aangeraden om voor het lezen de leerlingen te vertellen waarom ze de teksten gaan lezen en waarom ze de strategieën gaan inzetten. Ze moeten het nut ervan inzien. Besteed tijdens het lezen van de teksten aandacht aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in beschreven situaties. Leer leerlingen daarnaast hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën en doe voor (model) hoe de strategieën ingezet kunnen worden. Gebruik tot slot verhalende teksten naast de methodeteksten, zodat leerlingen zich kunnen verplaatsen in het verhaal en de gebeurtenissen.

5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek is er gefocust op een aantal ontwerpcriteria. Niet alle ontwerpcriteria zijn meegenomen in het ontwerp, omdat de duur van het uitvoeren van het ontwerp hier te kort voor was. Er werd voor gekozen om niet te werken aan het leren leggen van verbanden tussen zinnen en paragrafen, omdat er in dit onderzoek gefocust werd op de beeldvorming van teksten. In een volgend onderzoek zou gefocust kunnen worden op het leggen van verbanden tussen zinnen en paragrafen en aandacht besteed kunnen worden aan ontwerpcriteria drie en negen. Dit zijn de

volgende ontwerpcriteria:

- De leerlingen moeten leren hoe ze gebruik kunnen maken van tekstuele aanwijzingen.
- De leerlingen moeten leren hoe ze verbanden kunnen leggen tussen zinnen en paragrafen.

In een volgend onderzoek zou de validiteit van het onderzoek vergroot kunnen worden door te zorgen voor een grotere onderzoeksgroep. Verder zou het onderzoek in meerdere groepen uitgevoerd kunnen worden, zodat de groepen met elkaar vergeleken kunnen worden. Zo zou er in elke groep een deel van de groep het reguliere aanbod van de geschiedenislessen kunnen volgen. Het andere deel van de groep zou het ontwerptraject volgen. Beide groepen maken de nul- en eindmeting. Aan de hand van de nul- en eindmeting zou bekeken kunnen worden of het ontwerp daadwerkelijk een bijdrage geleverd heeft aan de beeldvorming.

Tot slot zou er in een volgend onderzoek gekeken kunnen worden naar de verwerkingsopdrachten. Zoals Van de Mortel (2010) en Van Elsäcker, Van Druenen, en Droop (2014) noemden is interactie tussen leerlingen onderling cruciaal. In een volgend onderzoek zou er in de verwerkingsopdrachten meer interactie verwerkt kunnen worden. Uit de resultaten zal moeten blijken of interactie daadwerkelijk cruciaal is.

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2 (3), 22-29.
- Bos, L. (2013). *Maak van lezen een belevenis*. Geraadpleegd op <https://didactiefonline.nl/artikel/maak-van-lezen-een-belevenis>
- Bos, L. (2016a). *Moving beyond words*. Geraadpleegd op <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/06/Bos-L.T.-Moving-beyond-words.-Supporting-Text-Processing-Using-a-Situation-Model-Approach.pdf>
- Bos, L. (2016b). *Stel je eens voor...* Geraadpleegd op <https://didactiefonline.nl/artikel/stel-je-eens-voor>
- Bunte, L. (2013). *Leesstrategieën en instructievormen ter bevordering van begrijpend lezen in het basisonderwijs* (Dissertatie, Universiteit Twente). Geraadpleegd op <http://essay.utwente.nl/64266/1/Bunte%20L.%20-%20S1236482%20-%20masterscriptie.pdf>
- Denters, J. (2009). *Monniken en kloosters*. Groningen: Noordhoff.
- Dragt, T. (2008). *Geheimen van het Wilde Woud*. Amsterdam: Leopold.
- Douville, P. (2004). Use Mental Imagery Across the Curriculum. *Preventing School Failure*, 49 (1), 36-39.
- Expertisecentrum Nederlands. (z.j.). *Tekstsoorten*. Geraadpleegd op http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32803.htm
- Horton, S., Beattie, L., & Bingle, B. (2015). *Lessons in inspiring reading comprehension in primary schools*. Londen: Learning Matters.
- Koekebacker, E. (2010). Eerst begrijpen, dan doen! *Didaktief*, 40 (8), 9.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?* Delft: Eburon.
- Nederlandse Taalunie. (2000-2017). *Zoek een onderwijsterm. Zaakvak*. Geraadpleegd op <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/411/zaakvak/>
- NWO. (2011). *Nieuw wetenschappelijk onderzoek over taal in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.nwo.nl/actueel/nieuws/2011/Nieuw+wetenschappelijk+onderzoek+over+taal+in+het+basisonderwijs.html>
- Odenhoven, J. (2008). *De Tachtigjarige Oorlog*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Oudheusden, J. (2008). *Diagrammen in schoolboeken: aanvulling of afleiding?* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Rijksmuseum. (z.j.). *Verhalen middeleeuwse krabbels en krullen*. Amsterdam: Rijksmuseum.
- Van Baal, F., Maters, A., Van der Pijl, J., & Ulrich, H. (2002). *Bij de tijd. Leerlingenboek groep 7*.

's-Hertogenbosch: Malmberg.

Van Breugel, K., & Marreveld, M. (2010). Denken als een kind leidt tot beter lezen. *Didaktief*, 40 (8), 10-13.

Van de Mortel, K. (2010). Begrijpend lezen is kwestie van denken. *Didaktief*, 40 (8), 2-4.

Van de Mortel, M., Van den Oever, M., Vermeer, H., & Vogelesang, L. (2013). *Werkboek jaargroep 5 Tijdzaken*. Tilburg: Zwijsen.

Vandenbroucke, M. (2002). Motiverend leesonderwijs: een win-win-situatie voor leerkracht en leerling. *Schokla*, 43 (173), 8-17.

Van der Pluijm, A. (2010). Grip op informatieve teksten. *JSW*, 95 (2), 42-45.

Van der Schoot, F. (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito.

Van Elsäcker, W., Van Druenen, M., & Droop, M. (2014). Aandacht voor begrijpend lezen. *JSW*, 98 (5), 18-21.

Van Silfhout, G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen?* Delft: Eburon.

Vermeijs, A. (2012). *Begrip en beeldvorming, een belangrijk duo*. Geraadpleegd op <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/252363>

Visser-Van den Brink, T. (2010). *De middeleeuwse stad*. Groningen: Noordhoff.

Bijlagen

A. Evaluatie

Voor het begin van het afstudeerjaar werd er een college gegeven over het reguliere- en pilot afstudeertraject. Al snel voelde ik een voorkeur voor het reguliere afstudeertraject. Ik was bang dat er bij het pilot afstudeertraject nog veel onduidelijkheden waren. Het leek me lastig om in het afstudeerjaar tegen onduidelijkheden aan te lopen. Op dit moment kan ik de pilot en het reguliere afstudeertraject niet zo goed vergelijken, maar ben ik wel blij dat ik gekozen heb voor het reguliere afstudeertraject.

Het starten van het onderzoek begon met het zoeken naar een onderwerp. Dit zoeken naar een onderwerp deed ik vooral op stage, omdat het ontwerp op stage uitgevoerd moest worden en eigenlijk alles binnen het onderzoek draait om je stageklas. Al gauw wist ik wat mijn onderwerp moest worden, omdat ik merkte dat veel leerlingen niet echt begrepen wat ze lazen bij de zaakvakken. Ik merkte dat veel leerlingen geen transfer maakten van begrijpend lezen naar de informatieve teksten van de zaakvakken en bijvoorbeeld de teksten van de taalmethode. Al snel kwamen er vragen op in mijn hoofd. Hoe zou ik er voor kunnen zorgen dat leerlingen begrijpen wat ze lezen?

Op dat moment begon ook het zoeken naar literatuur. Een hele zoektocht, maar al snel had ik wat theorie gevonden. Ik schreef een onderzoeksvoorstel met daarbij een hoofdvraag en deelvragen. Op dat ogenblik had ik nog twee thesisbegeleiders, de ene thesisbegeleider gaf aan dat ik beter een andere richting op kon gaan met mijn theorie. Ik werd hierdoor een beetje onzeker. Zelf wist ik niet goed hoe ik op dat moment verder moest gaan. Uiteindelijk is het wel goed geweest dat ik verder ben gaan zoeken naar nieuwe en andere literatuur. Van dit proces heb ik geleerd dat je in een onderzoek vaak kunt veranderen van richting, door veel literatuur te lezen en door met mensen te praten over je onderzoek.

Uiteindelijk kon ik starten met het schrijven van mijn literatuurstudie en het uitvoeren van mijn vooronderzoek. Dit leidde uiteindelijk tot ontwerpcriteria voor mijn ontwerp. Wat ik vooral erg lastig vond was het meten van mijn ontwerp. Ik heb lange tijd niet geweten hoe ik kon meten of leerlingen een beeld gevormd hadden van een tekst. Uiteindelijk ben ik ook hiervoor op zoek gegaan naar literatuur en kwam ik erachter hoe ik kon meten of leerlingen een beeld vormden van een tekst.

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp, merkte ik dat het leek of steeds meer leerlingen een beeld vormden van een tekst. Dit maakte ik op uit uitspraken van leerlingen tijdens de lessen van het ontwerp, wat ik interessant vond om te zien!

Al met al kijk ik terug op een erg leerzaam onderzoeksproces. Ik heb veel mogen leren over de manier waarop je een onderzoek opzet, hoe je van richting kunt veranderen in een onderzoek en de manier waarop je kunt rapporteren!

E. Meetinstrumenten

E.1 Methode vooronderzoek

E.1.1 Vragenlijst vooronderzoek

Voordat je de tekst gaat lezen.

1. Waarom ga je deze tekst lezen? Wat wil je graag te weten komen?

.....

2. Waar gaat de tekst over, denk je?

.....

3. Wat weet je al over het onderwerp?

.....

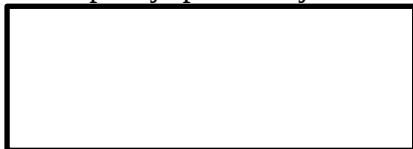
Lees de tekst.

4. Welke vragen zie je in de tekst?

.....

.....

5. Welk plaatje past er bij de tekst? Kies er een uit de tekst of teken er zelf één.



6. Hoe kun je de tekst kort samenvatten? Dus hoe je kun je kort zeggen waar de tekst over gaat?

.....

.....

.....

7. Wat deed je toen je de tekst niet meer snapte?

- a. Vooruit- en terug lezen.
- b. Opnieuw lezen.
- c. Niks.
- d. Een ander vragen.
- e. Iets anders.

8. Wat zie je nu voor je als je de tekst hebt gelezen? Vertel eens wat je in je hoofd ziet als je aan het verhaal denkt.

.....

.....

We lezen de tekst nog eens, we letten er nu alleen op wat we voelen, denken, ruiken, zien en horen als we de tekst lezen.

9. “Poseidon is de god van de zee. Daarom zie je hem vaak in fonteinen.”

Waarom zie je Poseidon vaak in fonteinen?

.....

.....

10. “Meleager wordt een held. Hij voert oorlog, beleeft spannende avonturen en gaat graag jagen. Tijdens de jacht op een zwijn leert hij Atalante kennen. Hij wordt meteen verliefd. Hij doodt het zwijn en hij geeft de huid aan haar. Zijn ooms zijn daar niet blij mee. Ze

krijgen ruzie met Meleager. Meleager is zo verliefd, dat hij zijn ooms doodmaakt.”
Waarom zou Meleager zijn ooms doodmaken?

.....
.....

11. Kruis aan of de volgende zinnen waar of niet waar zijn.
Schikgodinnen zijn een trio van zussen die bepalen hoe lang mensen zullen leven.
De lengte van een draad van de schikgodinnen bepaalt hoe lang je zult leven.
De schikgodinnen bepalen wanneer mensen straf krijgen.
12. Hoe kun je de tekst kort samenvatten? Dus hoe je kun je kort zeggen waar de tekst over gaat?

.....
.....

Na het lezen van de tekst.

13. Wat heb je gedaan, toen je de tekst niet meer snapte?
 - a. Door vooruit- en terug te lezen.
 - b. Door opnieuw te lezen.
 - c. Niks.
 - d. Een ander vragen.
 - e. Iets anders.
14. Als je een tekening zou moeten maken van de tekst, wat zou er dan in je tekening te zien zijn?

.....
.....

15. Zie je het verhaal nu voor je? Wat zie je voor je?

.....
.....

16. Als je zelf in deze tijd zou leven, hoe zou je je dan voelen?

.....
.....

E.1.2 Resultaten vragenlijst methode vooronderzoek

Tabel 3

Resultaten vragenlijst methode vooronderzoek

Initialen leerling	Hoor	Denk	Voel	Ruik	Zie
KW	-	-	-	-	-
VB	-	-	Toen ik las over de bliksemschicht trilde ik.	-	Dat er een bliksemschicht ging.
JK	-	-	-	-	-
DG	-	Ik wist echt niet dat het oude Griekenland er uit zag als op het plaatje	-	-	-
FH	-	-	-	-	-

FN	-	Over de Olympische Spelen	-	-	-
KyW	-	-	-	-	-
IB	Dat Zeus zei dat hij met Hera wilde trouwen	-	-	-	-
OK	-	Het ging minder over oorlog dan ik dacht	Vrede sluiten is beter voelde ik tijdens het lezen.	-	Ze hebben niet meer gevoelens van slechtheid. Ik zie allemaal lieve mensen voor me.
ZV	-	-	-	-	-
SW	-	Er is veel oorlog	-	-	-
WS	-	-	-	-	-
LIJ	De zee en onweer	Waarom hebben ze geen kleding aan? De stad komt nooit meer terug door het vuur en water.	Dat ik onder stroom stond.	Vuur door de bliksem.	Dat er allemaal naakte mensen gaan sporten.
SP	Vogeltje in de stad				De goden en de Olympische Spelen. Atletiek: ik zie iemand rennen.
SK	-	-	-	-	Ik zie een tempel die goud is.
MK	-	Dat wanneer de god van de zee en de godin van de liefde uit de zee komen dat de golven dan	-	-	De zee dat de dochter en god uit zee komen.

DK	-	omhoog komen. Een soort van ruzies en dan kwamen er een soort van wolken en bliksem.		Een kampvuurtje.	Een soort van ruzies en dan kwamen er een soort van wolken en bliksem.
MH	Dat ze zeiden waar ze woonden.	Ik dacht dat het over de oorlog ging.	-	-	-
JH	-	Hoe goden ruzie hebben.	-	-	-
RH	-	-	-	-	Een hele grote stad met tempels.
RG	-	-	Toen ik las over de oorlog voelde ik dat ik doodgeschoten werd.	-	Een oorlog.
DB	-	-	Toen er geen Olympische Spelen waren voelde ik me bang omdat er oorlog was maar toen de Olympische Spelen begonnen voelde ik me blij omdat er geen oorlog was.	-	De zee die heel wild is. Ik zie wat de goden doen. Ik zie geen oorlog voor me en daarna zie ik weer oorlog voor me.
SD	-	-	Dat er geen oorlog is.	-	-
JB	Je hoort dat er heel veel mensen doodgaan.	Hoe het vroeger zou zijn.	-	-	-
NB	-	-	-	Ik ruik oude kleding.	Ik zie een hemel voor me met allemaal goden. Ik zie dat het

VB	-	-	-	-	heel lang geleden is. Ik zie allemaal goden.
TM	-	-	Van de goden net of ik in het land woonde en er heel veel goden woonden.		Ik herkende een plaatje van Zeus.

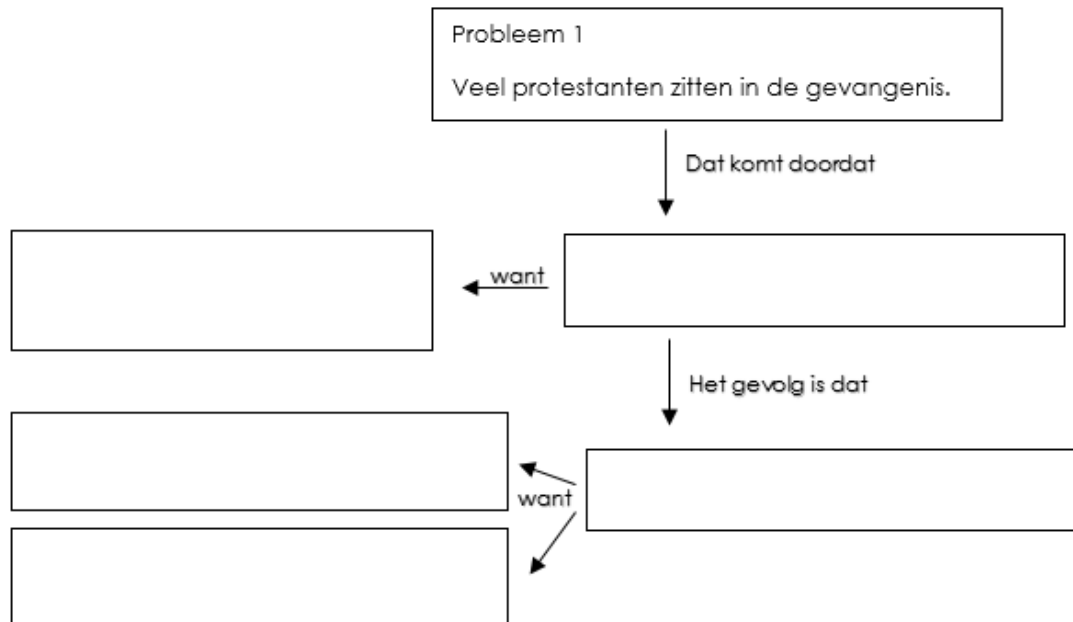
E.2 Nulmeting

Nulmeting

Naam:

Plaats de zinnen in het goede vakje. Elke zin kun je maar één keer gebruiken. Er blijven twee zinnen over die minder goed passen in een vakje. Je hoeft alleen het nummer in het vakje te schrijven.

1. Overall lagen kapotte beelden.
2. Deze gebeurtenis heet de Beeldenstorm.
3. Sommige mensen vonden dat je geen beelden van heiligen in een kerk moest plaatsen.
4. Kerken waren leeg of het was er een rotzooi.
5. Altaren waren verbrand.
6. Alle hoofden van de beelden zijn afgehakt.
7. Ze knielen voor het beeld van Maria.



Lees nu de tekst op bladzijde 86 en 87 van je werkboek en de tekst hieronder. Daarna maak je dezelfde opdracht nog een keer.

'En nu gaan we naar het koor van de kerk.' Een beetje verveeld slentert Merel achter de gids aan. Samen met haar ouders krijgt ze een rondleiding in de Sint Stevenskerk in Nijmegen. Ze vindt de kerk wel mooi, maar ook een beetje saai. De gids wijst naar een beeldhouwwerk. 'Dit is de Driekoningensteen,' zegt hij. 'Het is gemaakt in 1517. Door de Beeldenstorm is het zwaar beschadigd; vrijwel alle hoofden zijn afgehakt.' Merel kijkt eens goed. 'Niet alle!', zegt ze. 'Daarboven zie ik nog gezichtjes.'

'Dat klopt', vertelt de gids. 'Tijdens de Beeldenstorm werden alle heiligenbeelden beschadigd. Sommige mensen vonden dat je geen beelden van heiligen in een kerk moest plaatsen. Die gezichtjes die je ziet, zijn van engelen. Engelen zijn geen mensen, vonden ze, dus die mochten blijven zitten. En als je goed kijkt, dan zie je dat er nog een beeld onbeschadigd is.' Merel zoekt. 'Daar, dat mannetje met die sleutel?'

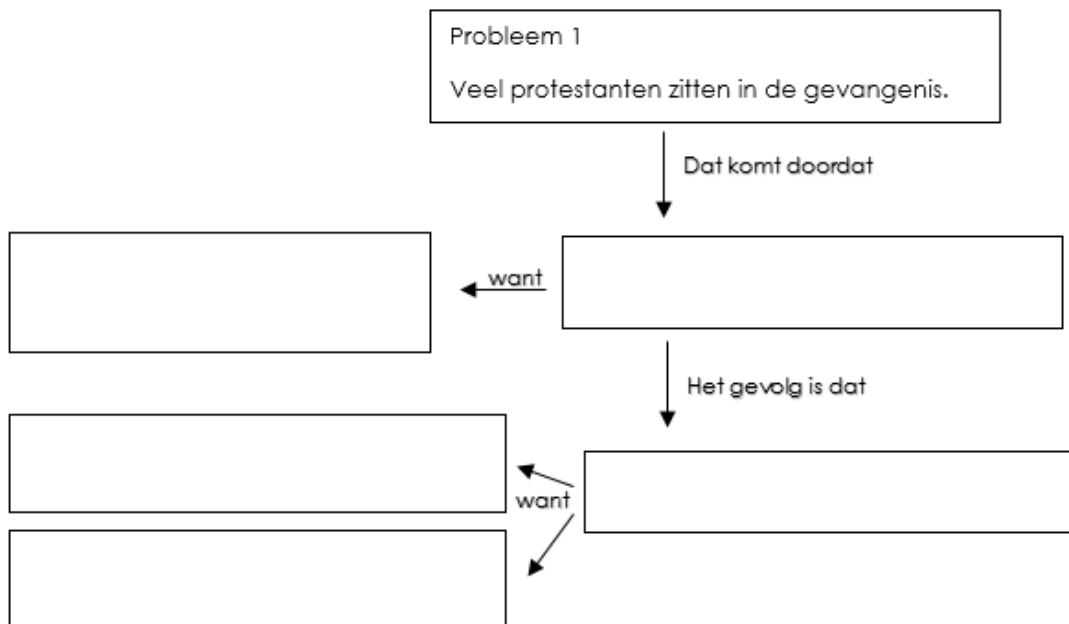
'Helemaal goed,' zegt de gids, 'dat is Petrus. Waarschijnlijk zijn ze hem vergeten. Misschien kwam er net iemand aan die hen weg wilde jagen..'

'Maar hier zijn toch verder bijna geen beelden?', vraagt Merel. De gids lacht. 'Voor de Beeldenstorm stonden in deze kerk wel twintig altaren of tafels. Achter een altaar leidde de priester de dienst. Al die houten altaren zijn op de Grote Markt verbrand. En de beelden en versieringen zijn vernield of meegenomen. De meeste kerken bleven leeg achter.'

De groep loopt verder. Merel blijft nog even staan. Ze kijkt rond en stelt zich voor dat de mensen met stokken en bijlen schreeuwend de kerk inrennen. Wat zou er in hun hoofden zijn omgegaan?

Plaats de zinnen in het goede vakje. Elke zin kun je maar één keer gebruiken. Er blijven twee zinnen over die minder goed passen in een vakje. Je hoeft alleen het nummer in het vakje te schrijven.

1. Overal lagen kapotte beelden.
2. Deze gebeurtenis heet de Beeldenstorm.
3. Sommige mensen vonden dat je geen beelden van heiligen in een kerk moest plaatsen.
4. Kerken waren leeg of het was er een rotzooi.
5. Altaren waren verbrand.
6. Alle hoofden van de beelden zijn afgehakt.
7. Ze knielen voor het beeld van Maria.



Net heb je twee teksten gelezen. Maak aan de hand van de teksten die je gelezen hebt groepjes van de woorden die volgens jou bij elkaar horen. Je mag zoveel groepjes maken als je wilt en de groepjes mogen zo groot of klein zijn als wat jij denkt dat goed is. Je mag elk woord één keer gebruiken. Schrijf de nummers op van de woorden die volgens jou bij elkaar horen en teken hier een cirkel omheen. Dit kun je in het vak hieronder doen.

Voorbeeld: Als je denkt dat de woorden 2, 4 en 7 bij elkaar horen, dan zet je deze bij elkaar in een cirkel.

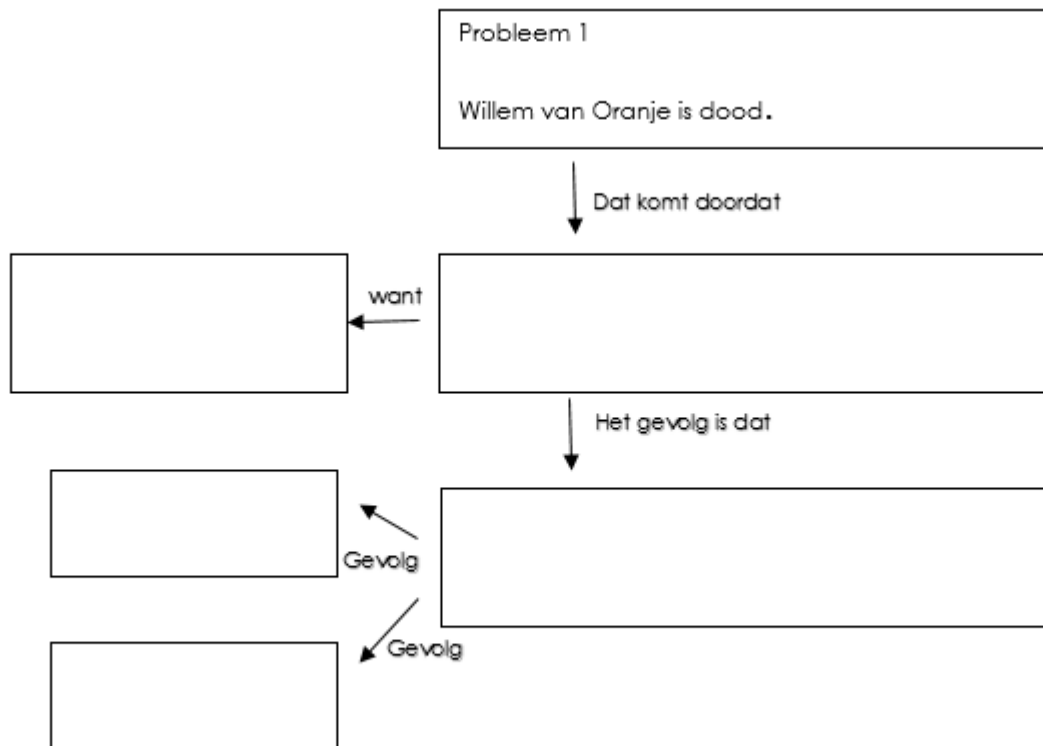
1. kapotte heiligenbeelden
2. beeldenstorm
3. gevangenis
4. knielen
5. protestanten
6. Merel
7. gids
8. beelden aanbidden mag niet
9. schreeuwen
10. afgehakte hoofden
11. beschermen
12. Maria

2 4 7

E.3 Eindmeting

Plaats de zinnen in het goede vakje. Elke zin kun je maar één keer gebruiken. Er blijven twee zinnen over die minder goed passen in een vakje. Je hoeft alleen het nummer in het vakje te schrijven.

1. Willem van Oranje is dood.
2. Willem van Oranje is leider van de Geuzen.
3. De opstandelingen noemen zichzelf de Geuzen.
4. Gerards wordt gedood.
5. Gerards schiet Willem van Oranje dood.
6. Gerards familie ontvangt een beloning.
7. Koning Filips is boos en looft een grote beloning uit voor een moord op Willem van Oranje



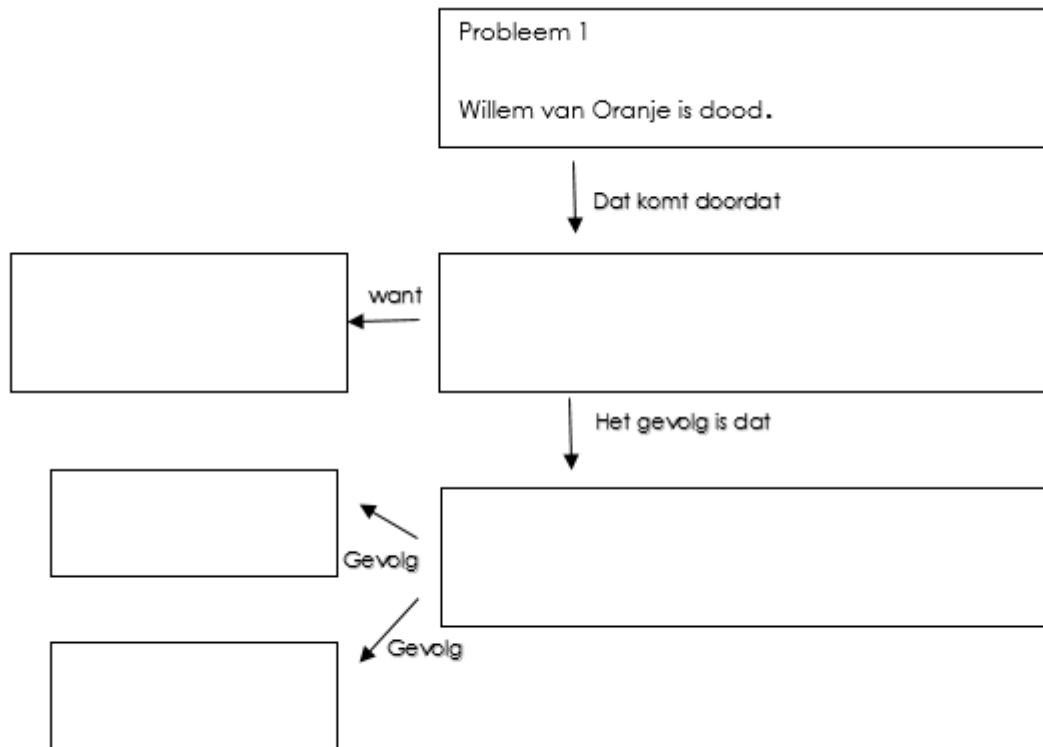
Lees nu de tekst op bladzijde 92 en 93 van je werkboek en de tekst hieronder. Daarna maak je dezelfde opdracht nog een keer.

Koning Filips zag Willem van Oranje als zijn grootste vijand. In 1580 loofde hij een beloning uit. Wie Van Oranje vermoordde, zou 2,5 duizend goudstukken krijgen. Een aantal mensen probeerde het, maar alle aanslagen mislukten. Op één na.. Op een dag meldde zich een man aan de poort van Het Prinsenhof in Delft, het huis waar Willem van Oranje woonde. Hij zei dat hij François Guyon heette en dat hij een protestant uit Frankrijk was. Hij wilde de prins vertellen over de dood van Balthasar Gerards, een katholieke Fransman die van plan was de prins te vermoorden. Met zijn leugens probeerde hij dicht vertrouwen te winnen. Dat lukte. De prins stuurde hem voor een opdracht op reis. Toen Gerards terugkwam van zijn reis, gaf Willem van Oranje hem geld. Daarvan kocht Gerards twee pistolen. Een paar dagen later kwam Gerards terug. Hij vroeg de prins om een paspoort. Dat had hij nodig voor zijn reis terug naar Frankrijk. De prins wilde net aan tafel gaan en zei dat Gerards na de lunch maar terug moest komen. Gerards wachtte in de hal en verstopte zich achter een pilaar, recht tegenover de deur naar de eetzaal. Toen Willem van Oranje na het eten de trap opliep naar zijn werkkamer, sprong Gerards naar voren. Hij vuurde drie schoten af. Twee daarvan raakten de prins. Kort daarna stierf de prins. Zo vermoordde Balthasar Gerards op 10 juli 1584 de prins van Oranje. De prins kon niet worden begraven in het familiegraf in Breda, want Breda was bezet door de Spanjaarden. Daarom werd hij begraven in de Nieuwe Kerk in Delft. Daar kun je zijn graf nog steeds bezoeken. Na de dood van Willem van Oranje nam zijn zoon Maurits de leiding van de strijd over. Met Balthasar Gerards liep het slecht af. Hij werd als snel gearresteerd en vreselijk gestraft. De hand waarmee hij de moord

pleegde, werd in een gloeiend wafelijzer gehouden. Hij werd vermoord. Zijn familie kreeg echter wel de beloofde beloning van Filips de Tweede (Odenhoven, 2008).

Plaats de zinnen in het goede vakje. Elke zin kun je maar één keer gebruiken. Er blijven twee zinnen over die minder goed passen in een vakje. Je hoeft alleen het nummer in het vakje te schrijven.

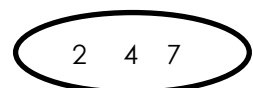
1. Willem van Oranje is dood.
2. Willem van Oranje is leider van de Geuzen.
3. De opstandelingen noemen zichzelf de Geuzen.
4. Gerards wordt gedood.
5. Gerards schiet Willem van Oranje dood.
6. Gerards familie ontvangt een beloning.
7. Koning Filips is boos en looft een grote beloning uit voor een moord op Willem van Oranje.



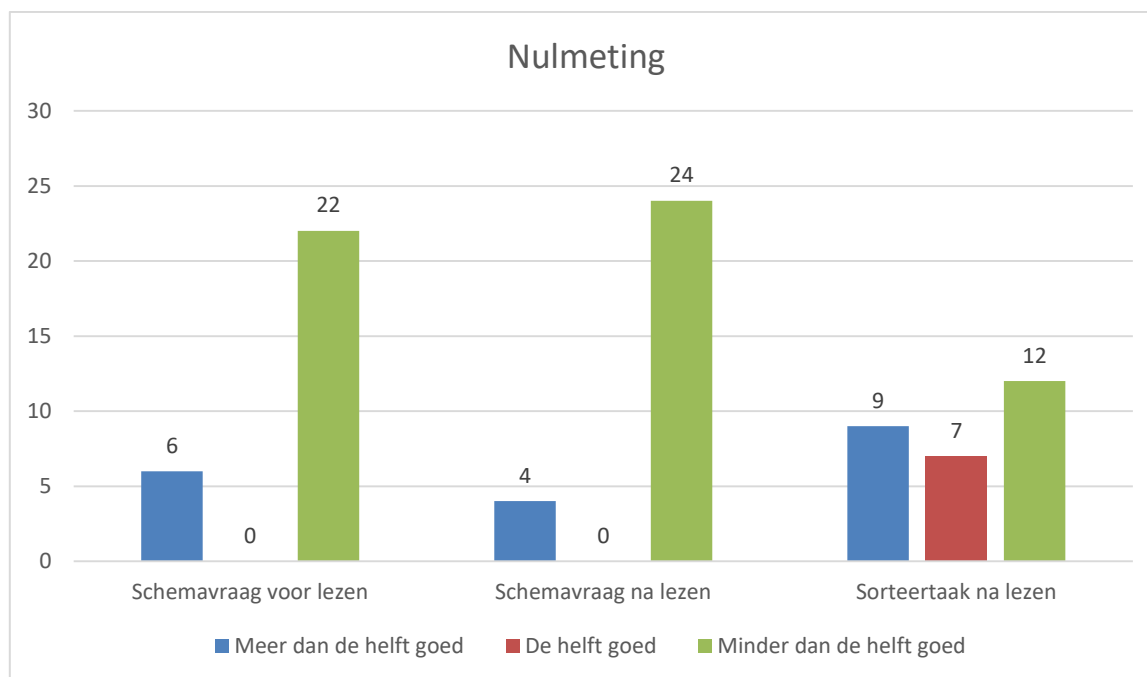
Net heb je twee teksten gelezen. Maak aan de hand van de teksten die je gelezen hebt groepjes van de woorden die volgens jou bij elkaar horen. Je mag zoveel groepjes maken als je wilt en de groepjes mogen zo groot of klein zijn als wat jij denkt dat goed is. Je mag elk woord één keer gebruiken. Schrijf de nummers op van de woorden die volgens jou bij elkaar horen en teken hier een cirkel omheen. Dit kun je in het vak hieronder doen.

Voorbeeld: Als je denkt dat de woorden 2, 4 en 7 bij elkaar horen, dan zet je deze bij elkaar in een cirkel.

1. Willem van Oranje
2. Koning Filips
3. Tachtigjarige oorlog
4. Geuzen
5. leider
6. Oranje, wit en blauw
7. prins
8. Gerards
9. Schreeuwen "Oranje boven!"
10. beloning
11. Begraven in Delft
12. Spanjaarden tegen de Geuzen



E.4 Resultaten nulmeting



Figuur 1. Nulmeting.

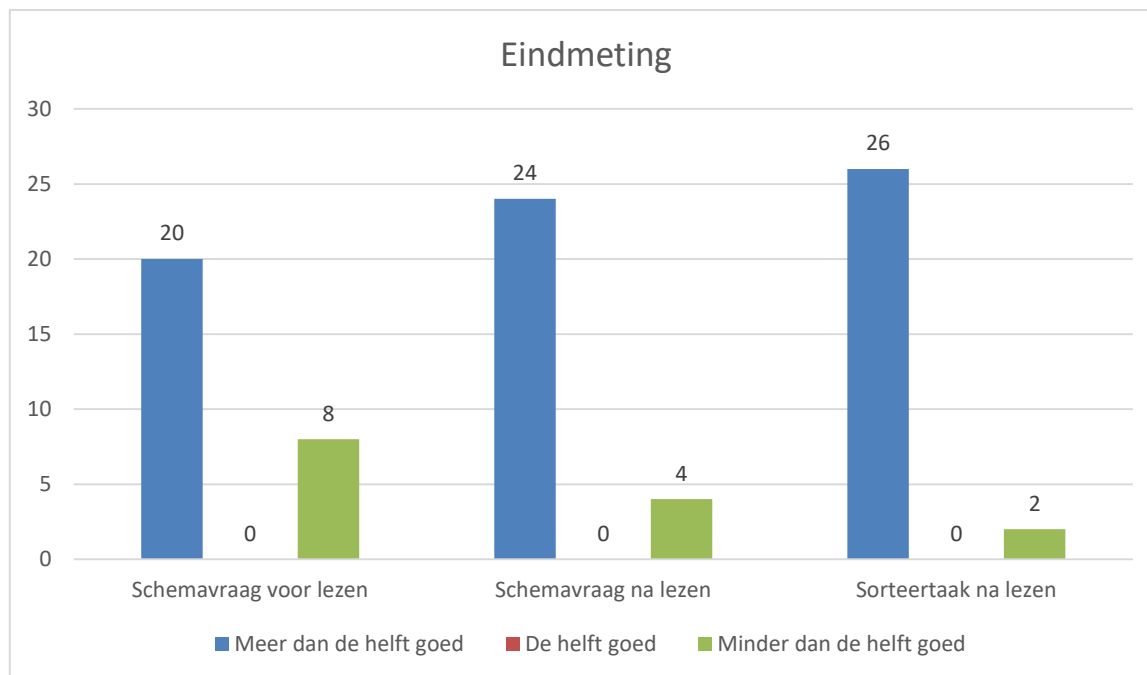
Tabel 4.
Resultaten nulmeting

Initialen leerling	Schemavraag voor lezen	Schemavraag na lezen	Sorteertaak na lezen
VB	Meer dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
ZV	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
RH	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
DG	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
RG	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
IB	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	De helft goed
DS	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	De helft goed
VB	Meer dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed

NB	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
SD	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
JB	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	De helft goed
MK	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
DB	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
OK	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	De helft goed
WS	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	De helft goed
SP	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed	De helft goed
MH	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
JH	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
TM	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
KWi	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
LIJ	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	De helft goed
FH	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
SK	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
FN	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
SW	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
KWo	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
DK	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed

JK	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed
----	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

E.5 Resultaten eindmeting



Figuur 2. Resultaten eindmeting

Tabel 5
Resultaten eindmeting.

Initialen leerling	Schemavraag voor lezen	Schemavraag na lezen	Sorteertaak na lezen
VB	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
ZV	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
RH	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
DG	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
RG	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Minder dan de helft goed
IB	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
DS	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
VB	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed

NB	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
SD	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
JB	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
MK	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
DB	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
OK	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
WS	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Minder dan de helft goed
SP	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
MH	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
JH	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
TM	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
KWi	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
LIJ	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
FH	Meer dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
SK	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
FN	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
SW	Minder dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
KWo	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed
DK	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed	Meer dan de helft goed

JK	Meer dan de helft goed	Minder dan de helft goed	Meer dan de helft goed
----	---------------------------	-----------------------------	---------------------------

F. Beschrijving ontwerp

F.1 Ontwerpcriteria

1. Voor het lezen van teksten moet achtergrondkennis en voorkennis worden geactiveerd of worden opgedaan en deze kennis moet later worden gekoppeld aan de tekst (Bos, 2016a; Van der Pluijm, 2010; Kintsch en Franzke in Oudheusden, 2008; Van de Mortel, 2010).
2. Er moet aandacht besteed worden aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in de beschreven situatie (Bos, 2016; Douville, 2004).
3. De leerlingen moeten leren hoe ze gebruik kunnen maken van tekstuele aanwijzingen (Bos, 2016a).
4. De leerlingen moeten leren hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën (Bos, 2016a).
5. De leerlingen moeten leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van de beschreven situaties (Bos, 2016a; Douville, 2004; NWO, 2011).
6. De leerlingen moeten leren hoe ze verbanden kunnen leggen tussen zinnen en paragrafen (Bos, 2016a; Van Silfhout, 2014).
7. De leerlingen moeten weten waarom ze de tekst lezen en waarom ze de strategieën gebruiken. Ze moeten het nut hiervan inzien (Bos, 2016a; Van Elsäcker, Van Druenen, Droop, 2014).
8. De leerkracht moet voordoen aan de leerlingen hoe de strategieën gebruikt kunnen worden (Bos, 2016a; Van Elsäcker, Van Druenen, Droop, 2014; Bunte, 2013).
9. Er moeten verhalende teksten worden gebruikt over het onderwerp naast de methodeteksten (Van de Mortel, 2010).

Het is niet realistisch om aan al deze eisen te werken in een periode van zes weken. Daarom wordt er voor gekozen om niet te werken aan het leggen van verbanden tussen zinnen en paragrafen, omdat er in dit onderzoek eerst gefocust zal worden op de beeldvorming van teksten. Het leren leggen van verbanden tussen zinnen en paragrafen is hier ook een belangrijk onderdeel van, maar dit onderdeel komt ook een deel terug bij het leren gebruik maken van herstelstrategieën. Tijdens het leren gebruikmaken van herstelstrategieën, zijn leerlingen ook bezig met het leggen van verbanden tussen woorden en zinnen. Omdat er gefocust wordt op de beeldvorming, wordt er gekozen om leerlingen te leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van een bepaalde beschreven situatie. Daarom wordt er in dit onderzoek voor gekozen om het werken aan verbanden leggen tussen zinnen en paragrafen en het gebruikmaken van tekstuele aanwijzingen in dit onderzoek achterwege te laten. Er wordt daarom gewerkt aan de eisen van de volgende nummers: 1, 2, 4, 5, 7, 8 en 9.

F.2 Doelen ontwerp

Leerkracht

Na het uitvoeren van het ontwerp weet de leerkracht hoe hij leerlingen kan helpen bij het vormen van een beeld van een tekst zodat de leerlingen een tekst op het niveau van het situatiemodel begrijpen. Hij weet welke strategieën de leerlingen daarbij in kunnen zetten en over welke vaardigheden de leerkracht zelf moet beschikken.

Leerlingen

Na het uitvoeren van het ontwerp weten de leerlingen welke herstelstrategieën zij in kunnen zetten wanneer zij een tekst niet meer begrijpen. Daarnaast kunnen zij zich verplaatsen in de hoofdpersoon en daardoor de tekst beleven alsof zij er zelf bij waren, zij vormen een situatiemodel van de tekst. Het tekstbegrip wordt hierdoor vergroot.

F.3 Ontwerp/prototype

Wie gaat het ontwerp uitvoeren?

Het ontwerp zal worden uitgevoerd door de leerkracht van groep 5 op donderdag en vrijdag. Op deze dagen worden de zaakvakken gegeven. Het ontwerp kan niet op de andere dagen van de week worden uitgevoerd, omdat deze vakken dan niet in het rooster staan. Wel zal er op de woensdag gewerkt worden aan de strategieën van ‘Grip op lezen’. De leerkracht die op woensdag werkt zal extra aandacht besteden aan de strategieën die belangrijk zijn volgens de theorie. Dit zijn bijvoorbeeld de strategieën “Wat doe ik als ik het niet meer snap?” en “Wat weet ik al over het onderwerp?”.

Wat wordt er uitgevoerd?

- Voor het lezen van teksten moet de achtergrondkennis en voorkennis worden geactiveerd of worden opgedaan en deze kennis moet later worden gekoppeld aan de tekst.

De leerkracht zal voor er begonnen wordt met het lezen van de tekst de achtergrondkennis en voorkennis van de leerlingen activeren. Dit kan de leerkracht doen door te praten over het onderwerp. Indien nodig kan de leerkracht de achtergrondkennis van de leerlingen aanvullen door het aanbieden van nieuwe tekstbronnen.

- Er moet aandacht besteed worden aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die ervaren kunnen worden in de beschreven situatie.

De leerkracht kan hier aandacht aan te besteden door de leerlingen te leren de tekst zo te lezen alsof ze er zelf bij waren. Daarbij kan de leerlingen gevraagd worden wat ze zagen, hoorden, roken en proeven. Ook hier kan de leerkracht modellen. De leerkracht kan bijvoorbeeld vertellen wat hij zegt, hoort, ruikt of proeft terwijl hij de tekst voorleest. Daarnaast kan er aandacht geschonken worden aan het simuleren van het uiterlijk van voorwerpen. Als niet bekend is wat het uiterlijk is van een voorwerp, dan kan de leerkracht door modellen vertellen hoe het voorwerp eruit ziet. Vervolgens kan de begeleidende rol van de leerkracht afnemen en kan de leerling proberen zelf het uiterlijk van een voorwerp te beschrijven. Indien het mogelijk is kan er ook aandacht geschonken worden aan de bewegingsrichtingen.

- De leerlingen moeten leren hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën.

Om leerlingen te leren hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën, moet er gebruik gemaakt worden van teksten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen.

Herstelstrategieën die de leerlingen moeten leren zijn bijvoorbeeld het opnieuw lezen van een stukje tekst, conclusies trekken of het stellen van metacognitieve vragen. Voorbeelden van metacognitieve vragen zijn “Wat lees ik?”, “Is dit nog steeds belangrijk?”, “Kan ik dit oplossen?”. Door deze vragen te stellen wordt het bewustzijn van tekstbegrip verhoogd (Bos, 2016a). Het is belangrijk om herstelstrategieën te oefenen bij stukken tekst met tegenstrijdigheden. Dit kunnen bijvoorbeeld tegenstrijdigheden zijn met de algemene kennis van de wereld of stukjes tekst die niet kloppen met de beschrijving van het karakter van het hoofdpersonage.

- De leerlingen moeten leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van de beschreven situaties.

Leerlingen kunnen leren hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van de beschreven situaties door eerder opgedane ervaringen te verbinden met de inhoud van de tekst. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht voordat de tekst gelezen wordt met de leerlingen praat over eerder opgedane ervaringen rondom het onderwerp. Tijdens het lezen van de tekst kan de leerkracht de leerlingen helpen met het koppelen van de ervaringen aan de informatie uit de tekst. Wanneer leerlingen geen eerder opgedane ervaringen hebben kan de leerkracht de leerlingen het verhaal laten uitspelen met speelgoedfiguren, dit helpt hen de sensomotorische ervaringen mee te nemen (Bos, 2016a).

- De leerlingen moeten weten waarom ze de tekst lezen en waarom ze de strategieën gebruiken. Ze moeten het nut hiervan inzien.

Leerlingen moeten het nut van strategieën inzien, er moet graag worden nagedacht over de tekst, omdat deze interessant is (Van Elsäcker, Van Druenen, Droop, 2014). De leerkracht moet dus

vertellen waarom de leerlingen de strategieën zullen inzetten, wat ze er van leren en wat het hen zal opleveren. Daarnaast moet de leerkracht de leerlingen motiveren tot het lezen van de tekst. De leerkracht moet de teksten dus zo introduceren dat de leerlingen de tekst graag willen lezen.

➤ De leerkracht moet aan de leerlingen voordoen hoe de strategieën gebruikt kunnen worden. Leerlingen worden op deze manier zelfstandig en kunnen zelf actief bezig zijn met het lezen van een tekst en het toepassen van de strategieën (Bunte, 2013). Wanneer de leerkracht voordoe, krijgen leerlingen steeds meer vertrouwen bij het lezen van een tekst en hierdoor ervaren ze ook meer plezier (Bos, 2016b). De leerkracht denkt hardop na tijdens het lezen. Hij stelt vragen bij de tekst, dit kan hij ook doen tijdens het lezen. Daarna kan de leerkracht in dialoog gaan over de vragen met de leerlingen. De leerkracht laat de leerlingen hierin steeds meer de rol als leider overnemen (Palincsar en Brown geciteerd in Bunte, 2013).

➤ Er moeten verhalende teksten worden gebruikt over het onderwerp naast de methodeteksten. Omdat de methodeteksten onvoldoende de mogelijkheid bieden om de leerlingen te laten inleven in het verhaal is het van belang dat er verhalende teksten worden gezocht om deze naast de methodetekst te gebruiken.

Waar wordt het ontwerp uitgevoerd?

Het ontwerp wordt uitgevoerd in het klaslokaal van groep 5. De leerlingen zitten in rijen van twee en drie tafels opgesteld. Er is een digibord aanwezig in de klas, ook is er een instructietafel aanwezig in de klas. Achterin de klas zijn er vier computers te vinden.

Wanneer wordt het ontwerp uitgevoerd?

Het ontwerp zal ongeveer drie kwartier worden uitgevoerd op de donderdagmiddag en drie kwartier op de vrijdagochtend.

Waarom wordt het ontwerp uitgevoerd?

Het ontwerp wordt uitgevoerd om de leerkracht handvatten te geven bij het begrijpend lezen bij de zaakvakken. De leerkracht leert hierdoor hoe hij leerlingen kan helpen bij het vormen van een beeld van een tekst, zodat de leerlingen een tekst op het niveau van het situatiemodel begrijpen. Daarnaast weet de leerkracht hoe hij leerlingen herstelstrategieën kan aanleren en weet hij over welke vaardigheden hij zelf moet beschikken.

Het ontwerp wordt daarnaast uitgevoerd zodat leerlingen weten welke herstelstrategieën zij in kunnen zetten wanneer zij een tekst niet meer begrijpen. Daarnaast weten zij hoe zij zich kunnen verplaatsen in de hoofdpersoon en daardoor de tekst kunnen beleven alsof zij er zelf bij waren. Er wordt gehoopt dat leerlingen na het uitvoeren van dit ontwerp beter in staat zijn een beeld te vormen van een tekst.

F.4 Methode II (onderzoek naar ontwerp)

Monitoren

Het proces van het ontwerp wordt gemonitord met een logboek. In dit logboek is te zien wat er in de les is geoefend, welke materialen er worden gebruikt en is er een vak voor de reflectie op de les. Zo kan een volgende les eventueel rekening gehouden worden met de reflectie. In bijlage F.4 is te zien hoe het logboek eruitziet en wat de inhoud van de lessen van het ontwerp zullen zijn. Daarbij is ook te zien welke materialen er gebruikt zullen worden.

Metten van het ontwerp

Wanneer er getoetst moet worden of een lezer een situatiemodel gevormd heeft van een tekst, moeten er begripstaken gebruikt worden die niet alleen meten hoe goed de tekstinhoud geleerd en onthouden is, maar die ook de interactie met de lezerskenmerken nagaan. Iedere lezer maakt een individuele en unieke representatie van een tekst op basis van voorkennis, individuele voorkeuren, leesdoelen etc. Dit zou daarom betekenen dat het begrip op het niveau van het situatiemodel niet te meten is. Toch kunnen begripsvragen laten zien in hoeverre lezers tekstinformatie verwerkt hebben

op het niveau van het situatiemodel, wanneer deze toetsen specifieke informatie uit de tekst meten die de lezers niet op basis van hun individuele (voor)kennis kunnen weten (Land, 2009).

Ook mentale modelvragen zijn geschikt om tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel te meten. Bij dit soort vragen moeten lezers zinnen of woorden uit de gelezen tekst invullen in stroomdiagrammen. Deze vragen zijn vooral bruikbaar als de tekst gaat over schematische processen zoals de werking van het menselijk hart of de werking van de stoommachine (Land, 2009).

Verder meten sorteertaken ook in hoeverre de lezer de tekst geïntegreerd heeft met het situatiemodel. Bij de sorteertaak moeten lezers begrippen uit de gelezen tekst in groepjes plaatsen, zodat ieder groepje alleen begrippen bevat die in de tekst ook aan elkaar gerelateerd zijn. Dit zouden lezers alleen kunnen wanneer zij onderlinge verbanden en ordeningen tussen begrippen doorzien (Land, 2009).

Ook schemavragen meten het tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel, omdat lezers de schemavraag pas kunnen invullen wanneer ze op basis van tekstinhoud en voorkennis over causaliteit de juiste verbanden gelegd hebben (Land, 2009).

Bij de nul- en eindmeting zullen er twee teksten naast elkaar worden gebruikt, omdat dit tijdens het ontwerp ook gedaan zal worden. Het geeft een betrouwbaarder beeld wanneer er dan bij de nul- en eindmeting ook gebruik gemaakt wordt van twee teksten naast elkaar. Bij de nulmeting worden er twee bladzijden van de methode gebruikt en een verhaal van Luijendijk (2013). Bij de eindmeting worden er weer twee bladzijden van de methode gebruikt en een verhaal van Odenhoven (2008). Wel zal het onderwerp van de teksten verschillen bij de nul- en eindmeting. Dit omdat de leerlingen tijdens de eindmeting de tekst al een keer zouden hebben gelezen en dit geen betrouwbaar beeld zou geven. Om de nul- en eindmeting zoveel mogelijk op elkaar te laten lijken is er in beide metingen van twee bladzijden van de methode en één verhaal uit een Junior informatie boekje. De opbouw van beide verhalen zijn dus gelijk. Ook de soort metingen zijn beide gelijk, alleen de inhoud (het onderwerp) van de metingen verschilt. In de nul- en eindmeting is er gebruik gemaakt van een sorteertaak en een schemavraag. Zoals hierboven beschreven is zou volgens Land (2009) met de sorteertaak en met schemavragen gemeten worden in hoeverre de lezer de tekst begrepen heeft op het situatiemodelniveau. De nul- en eindmeting zijn te vinden in bijlage E.2 en E.3.

Tabel 6.
Logboek ontwerp.

Week	Les	Wat?	Materialen	Reflectie
1	1	- Vertellen van nut van de lessen. - Hulpkaart leerlingen bespreken. - Leerlingen leren hoe ze voorkennis kunnen activeren. - Voorkennis rondom onderwerp tekst activeren m.b.v. woordweb. - Ervaringen rondom onderwerp laten vertellen.	Hulpkaart leerkracht Hulpkaart leerlingen Digibord 28 x wit a4	
	2	- Lezen van de teksten. - Voorkennis en ervaringen koppelen aan de tekst. - Opnieuw lezen van de teksten. - Letten op geluiden, geuren, smaken, bewegingen, emoties, beelden. (Let op: voordoen!)	Werkboek blz. 40/41 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). Blz. 7/8 van "De middeleeuwse	

			stad” (Visser-Van den Brink, 2010).
2	3	-Voorkennis rondom onderwerp activeren m.b.v. woordweb. - Ervaringen rondom onderwerp vertellen. - Lezen van de teksten. - Voorkennis en ervaringen koppelen aan de tekst.	Werkboek blz. 42/43 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). Verhalende tekst: “Graaf en Landheer Bernardus” (Rijksmuseum, z.j.)
	4	- Opnieuw lezen van de teksten. - Letten op geluiden, geuren, smaken, bewegingen, emoties, beelden. Leerlingen schrijven zelf op welke geluiden, geuren, smaken, bewegingen, emoties en beelden ze hebben ervaren.	Werkboek blz. 42/43 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). Verhalende tekst: “Graaf en Landheer Bernardus” (Rijksmuseum, z.j.) Werkblad met daarop geluiden, geuren, smaken, bewegingen, emoties, beelden.
3	5	-Leren herstelstrategieën. Welke strategieën zijn er? Voordoen van de strategieën. - Oefenen van de herstelstrategieën met stukken tekst met tegenstrijdigheden.	-Stukken tekst met tegenstrijdigheden met de beschrijvingen van karakters. - Stukken tekst met tegenstrijdigheden met de algemene kennis van de wereld.
	6	-Stellen van metacognitieve vragen tijdens het lezen. Voordoen! - Stellen van metacognitieve vragen tijdens het lezen. Nu zelf! - Gebruiken van herstelstrategieën tijdens het lezen van de methodetekst.	- Blz. 44/45 werkboek (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013).
4	7	-Gebruiken van herstelstrategieën tijdens het lezen van de tekst uit het	- Blz. 14 t/m 18 uit “Geheimen van het

		leesboek. -Stellen van metacognitieve vragen tijdens het lezen.	Wilde Woud” (Dragt, 2008)
	8	-Lezen van de tekst uit het werkboek en de tekst uit het leesboek. - Letten op geluiden, smaken, geuren, bewegingen, emoties en beelden.	- Werkboek blz. 46/47 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). - “Monnik Jacob” (Rijksmuseum, z.j.) - Werkblad
5	9	-Voorkennis activeren met woordweb. - Eerder opgedane ervaringen weergeven met woordweb. - Werkblad maken met: hoe zie je jouw voorkennis en jouw ervaringen terug in de tekst?	- Werkblad - Werkboek blz. 48/49 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). - Blz. 7, 8, 9 uit Monniken en kloosters (Denters, 2009).
	10	-Lezen van de tekst uit het werkboek en het leesboek. - Letten op geluiden, smaken, geuren, bewegingen, emoties en beelden. - Gebruikmaken van de herstelstrategieën	-Werkblad met geluiden, smaken, geuren, bewegingen, emoties en beelden. - Werkboek blz. 48/49 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). - Blz. 7, 8, 9 uit Monniken en kloosters (Denters, 2009).
6	11	-Voorkennis activeren - Eerder opgedane ervaringen weergeven - Lezen van de tekst uit het werkboek en het leesboek - Letten op geluiden, smaken, geuren, bewegingen, emoties en beelden. - Gebruikmaken van de herstelstrategieën - Werkblad maken	- Werkblad met geluiden, smaken, geuren, bewegingen, emoties en beelden. - Werkboek blz. 51 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). - Blz. 20-22 uit Bij de tijd (Van Baal, Maters, Van der

		Pijl, & Ulrich, 2002)
12	- Voorkennis activeren - Eerder opgedane ervaringen weergeven - Lezen van de tekst uit het werkboek en het leesboek - Letten op geluiden, smaken, geuren, bewegingen, emoties en beelden. - Gebruikmaken van de herstelstrategieën - Werkblad maken	- Werkblad met geluiden, smaken, geuren, bewegingen, emoties en beelden. - Werkboek blz. 52/53 (Van de Mortel, Van den Oever, Vermeer, & Vogelesang, 2013). - “Boer Hille” (Rijksmuseum, z.j.)

Hulp bij beeldvorming teksten leerkracht

> Voorkennis activeren

Je activeert de voorkennis van de kinderen. Wanneer de kinderen nog onvoldoende achtergrondkennis hebben, zorg er dan voor dat je extra tekstbronnen achter de hand hebt of vertel zelf iets over de belangrijke achtergrondkennis.

> Verhalende teksten

Gebruik verhalende teksten naast de methodeteksten, zorg dat deze teksten aansluiten bij de beleavingswereld van de kinderen.

> Geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties

Besteed aandacht aan geluiden, geuren, smaken, bewegingen en emoties die kunnen worden ervaren door het lezen van de tekst. Dit kun je doen door het voor te doen. Je leest een stukje tekst en je vertelt wat je hoort, proeft, ruikt etc. Besteed aandacht aan het simuleren van het uiterlijk van voorwerpen. Als leerkracht denk je hardop, je beschrijft hoe het voorwerp eruit ziet, ook al staat dit niet letterlijk in de tekst. Je legt de kinderen uit hoe je uit de tekst toch kunt opmaken hoe bepaalde voorwerpen eruit zien. Laat de kinderen dit steeds meer zelf doen. Wanneer het mogelijk is, besteed dan ook aandacht aan bewegingsrichtingen.

> Herstelstrategieën

Leer de kinderen hoe ze gebruik kunnen maken van herstelstrategieën. Herstelstrategieën zijn: opnieuw lezen van een stukje tekst, vooruit- of teruglezen, conclusies trekken of het stellen van metacognitieve vragen. Voorbeelden metacognitieve vragen: "Wat lees ik?", "Is dit nog steeds belangrijk?", "Kan ik dit oplossen?"

Laat de kinderen stukken tekst lezen waarin tegenstrijdigheden zitten met de algemene kennis van de wereld of stukjes tekst die niet kloppen met de beschrijving van het karakter van het hoofdpersonage.

> Mentale simulatie

Leer de kinderen hoe ze een mentale simulatie kunnen maken van een beschreven situatie. Laat de kinderen eerder opgedane ervaringen verbinden met de inhoud van de tekst. Praat met de leerlingen over hun ervaringen met betrekking tot het onderwerp van de tekst. Tijdens het lezen van de tekst kun je als leerkracht de ervaringen van de leerlingen koppelen aan de tekst. Doe hierbij weer voor. Wanneer kinderen geen eerdere ervaringen hebben, kun je het verhaal uitspelen met speelgoedfiguren.

> Nut

Vertel kinderen waarom ze strategieën leren en waarom ze deze moeten gebruiken. Kinderen moeten hier het nut van inzien.

Hoe lees ik een tekst?

➤ **Wat weet ik al?**

Bedenk wat je al weet over de tekst. Onthoud het goed in je hoofd, of schrijf het even ergens op. Bijvoorbeeld met een wolkje met woorden.



➤ **Heb ik zelf al eens iets mee gemaakt rondom dit onderwerp?**

Onthoud goed wat je al eerder hebt meegemaakt rondom dit onderwerp, schrijf het eventueel even op. Dat kan bijvoorbeeld met een wolkje. Soms lees je iets wat jij al hebt meegemaakt, je weet dat dan al en je ziet het dan beter voor je in je hoofd.

➤ **Geluiden, geuren, smaken, bewegingen, emoties, beelden**

Als je de tekst leest let je goed op geluiden, geuren, smaken, bewegingen, emoties en beelden. Probeer net te doen alsof jij de hoofdpersoon bent. Als je iets leest over wat de hoofdpersoon ziet, probeer dat dan ook echt voor je te zien, alsof jij het zelf echt ziet.

➤ **Wat als ik het niet meer snap?**

- Lees het stukje opnieuw
- Lees een zin terug
- Lees een zin verder
- Probeer een conclusie te trekken
- Stel vragen tijdens het lezen (Wat lees ik? Is dit nog steeds belangrijk? Kan ik dit oplossen?)