

Begrijpend luisteren in de onderbouw

Rapportage bachelor thesis II



Begrijpend luisteren in de onderbouw

Rapportage bachelor thesis II

Melanie van Heerde
Studentnummer: 950417001

Bachelorthesisbegeleider: Hugo van den Ende
BOA: Barbara Schram
Onderzoekscoördinatoren: Wim Schuurman & Christiane Bloem
Naam en plaats school: Oecumenische basisschool de Kubus in Wijkthmen

Katholieke Pabo Zwolle
April 2016

Voorwoord

Vanuit de Katholieke Pabo Zwolle is er een ontwerpgericht onderzoek verricht op de oecumenische basisschool de Kubus. Voor u ligt de rapportage van het onderzoek. Basisschool de Kubus is een Academische basisschool, dat wil zeggen dat er structureel gewerkt wordt aan onderwijsverbetering doormiddel van onderzoek. In overleg met het team is er besloten om dit jaar een nieuw onderwerp te onderzoeken binnen de school, namelijk begrijpend luisteren als eerste stap van het begrijpend lezen.

Het proces van onderzoek doen was voor mij, als onderzoeker, erg leerzaam. Mijn onderzoekende houding is verbeterd en daar ben ik trots op. Daarnaast was het voor mij nieuw om op deze manier samen te werken met collega's. Ik heb hier een positieve ontwikkeling in doorgemaakt. Graag wil ik mijn dank betuigen aan iedereen die bijgedragen heeft aan het tot stand komen van het onderzoek en de bijbehorende rapportage.

Het team van Oecumenische basisschool de Kubus. Zij stonden open voor verandering binnen de school. Ik heb de kans gehad om het hele team te betrekken in het onderzoek. Met name de leerkrachten van de onderbouw wil ik bedanken. Zij hebben het ontwerp uitgevoerd en hebben de tijd genomen om het ontwerp in de praktijk te brengen.

In het bijzonder wil ik mijn onderzoekcoördinatoren bedanken, Wim Schuurman en Christiane Bloem. Wim maakte elke woensdag tijd vrij om het proces van onderzoek met mij te bespreken en mee te denken over het onderzoek. Ik wil Christiane Bloem ook bedanken. Ook bij haar kon ik terecht met vragen over mijn onderzoek.

Als laatste wil ik mijn thesisbegeleider, Hugo van den Ende, bedanken. Wij hebben een aantal keer overleg gehad over het onderzoeksproces waarbij hij mij waardevolle feedback heeft gegeven. Hierdoor kon ik weer verder komen in het onderzoeksproces.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	5
Nederlands	5
English	6
1. Introductie	7
1.1 De aanleiding	7
1.2 Het praktijkprobleem	7
1.3 Relevantie en actualiteit	8
1.4 Onderzoeksdoel	8
1.5 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp	8
1.6 Hoofdvraag en deelvragen	9
1.9 Structuur thesis	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Literatuurstudie	10
2.2 Conclusie literatuurstudie	18
3. Vooronderzoek	20
3.1 Methode vooronderzoek	20
3.2 Resultaten vooronderzoek	21
3.3 Conclusie vooronderzoek	22
4. Onderzoek naar het ontwerp	24
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	24
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	27
4.3 Conclusie onderzoek naar het onderwerp	32
5. Discussie	34
5.1 Vragen en discussiepunten	34
5.2 Aanbevelingen en suggesties vervolgonderzoek	35
Literatuurlijst	36
Bijlagen	38

Samenvatting

Nederlands

Onderwerp: Begrijpend luisteren in de onderbouw. *Onderzoeksgroep:* Leraren groep 1-2

Ontwerp: Begrijpend luisteractiviteiten, hardop denkend voorlezen en interactief voorlezen, herhaald voorlezen, balans tussen tekstgenres, doorgaande lijn begrijpend luisteren afgestemd op strategieën.

Conclusie: Gebruik maken van lesvoorbereidingsmodel, nu modellen en interactief voorlezen, nieuwe kennis opgedaan, herhaald voorlezen, doorgaande lijn binnen de Kubus.

De aanleiding voor dit onderzoek is de lage citoscore begrijpend lezen op basisschool de Kubus. Tijdens een inspectiebezoek op 1 oktober 2015 kwam naar voren dat de resultaten van begrijpend lezen wel iets verbeteren, maar nog steeds wisselend zijn en niet stabiel (Bauke Milo, persoonlijke communicatie, 1 oktober 2015). Daarnaast ziet het team ook dat leerlingen uitvallen op het begrijpend lezen.

De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: *“Op welke manier kan een leerkracht ondersteund worden bij het onderwijs van begrijpend luisteren in de onderbouw als eerste stap van het begrijpend lezen?”* De kernbegrippen van de deelvragen zijn: begrijpend luisteractiviteit, doorgaande lijn begrijpend luisteren begrijpend lezen, vaardigheden van de leerkrachten en de huidige stand van zaken (visie, leerkrachtvaardigheden, doorgaande lijn)

Uit literatuurstudie is gebleken dat bij een goede begrijpend luisteractiviteit een aantal factoren een belangrijke rol spelen (Bouwman et al., 2015). Het is belangrijk om het leerdoel te benoemen, interactief voor te lezen en te modellen en 2-3 onbekende woorden te behandelen. Daarnaast is het belangrijk om het verhaal herhaald voor te lezen en er moet balans zijn tussen de verschillende tekstgenres (Stolwijk en Leenders, 2012). Bouwman en Van de Mortel (2014a) beschrijven dat het begrijpend lezen door begrijpend luisteren in de onderbouw al wordt voorbereid. Het zorgen voor een doorgaande leerlijn is dus belangrijk.

In het vooronderzoek kwam naar voren dat de onderbouwleerkrachten niet hardop denkend voorlezen. Daarnaast wordt het leerdoel niet benoemd en voor het lezen wordt er geen aandacht besteed aan 2-3 onbekende woorden. Ook viel op dat de methode Kleuteruniversiteit deze bovenstaande punten niet (voldoende) behandelt. Voor de doorgaande lijn is het van belang dat deze wordt afgestemd op leesstrategieën (Bouwman et al., 2015) Hier was nog geen sprake van tijdens het vooronderzoek. Uit de visie van het team blijkt dat zij het belangrijk vinden om gebruik te maken van strategieën. Daarnaast kwam naar voren dat er geen balans is tussen de verschillende tekstgenres.

De onderbouwleerkrachten zijn actief bezig geweest met het geven van begrijpend luisteractiviteiten die voorbereid zijn volgens de literatuur van Bouwman et al. (2015). Ook is er herhaald voorgelezen. De leerkrachten hebben in de lessen van begrijpend luisteren gemodeld en interactief voorgelezen. Vooraf aan het lezen hebben de leerkracht 2-3 onbekende woorden behandeld. Deze werden zichtbaar opgehangen in de klas. De onderbouwleerkrachten hebben ook gezorgd voor een balans tussen verschillende tekstgenres. Daarnaast stond het zorgen voor een doorgaande lijn centraal. Onderbouwleerkrachten hielden bij welke strategieën zij behandeld hebben.

Uit de resultaten van de eindmeting kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten een duidelijke ontwikkeling hebben gemaakt met betrekking tot het begrijpend luisteronderwijs. De leerkrachten bereiden de lessen voor volgens het lesvoorbereidingsmodel van Bouwman et al. (2015) en tijdens de activiteit modellen de leerkrachten en lezen ze interactief voor. De doorgaande lijn is nu afgestemd op strategieën. Ook komt uit de resultaten naar voren dat de leerkrachten nu herhaald voorlezen en dat er een balans is tussen de verschillende tekstgenres.

English

Subject: Listening comprehension in the junior classes of primary school. *Focus group:* Teachers of the first and second classes of primary school. *Plan:* listening comprehensions, thinking out loud during reading out and interactive reading, reading out repeatedly, a balance between different genres, a continuous line of listening comprehensions tuned to strategies. *Conclusions:* using the class preparation model, thinking out loud and reading in an interactive way now, gained new knowledge, repeatedly reading out, a continuous line within primary school Kubus.

The reason for this research is the low ratings of the Cito concerning the reading comprehensions at primary school Kubus. Results regarding reading comprehensions are improving but are still not stable, this showed up in the inspection on October 1st of 2015. (Bauke Milo, personal communication, October 1st 2015). Members of the team also noticed that children cannot keep up regarding this field of reading.

The central question of this research is: *How can a teacher be supported during the first step of educating in reading comprehension in the junior classes of primary school?* The key concepts of the subsidiary questions are: listening comprehension, the continuous line of listening and reading comprehension, skills of the teachers and also the current state of being. (vision, teacher skills, continuous line)

According to the literature there are a couple of key factors that play an important role regarding good reading comprehensions. (Bouwman et al., 2015) It is important to have a learning objective, to read in an interactive way, read and think out loud, and discuss two or three unknown words. Reading out the story repeatedly is also a key factor. There does have to be a balance between the different kinds of genres (Stolwijk en Leenders, 2012). Bouwman en Van de Mortel (2014a) describe that listening comprehensions are a preparation for reading comprehensions during the junior classes of primary school. So it is important to have a continuous line of learning.

During the first few stages of the research it showed that teachers were not thinking out loud while they were reading out to the children. The learning objective also was not named and they did not discuss two or three unknown words. The method of Kleuteruniversiteit also did not handle the key factors enough. To be able to have a continuous line of learning it is important to tune these factors to the reading strategies. (Bouwman et al., 2015). This was not the case during the first stages of the research. The vision of the team showed that they find it important to use strategies; there is currently no balance between different kinds of genres.

Teachers of the junior classes have been busy with teaching listening comprehensions prepared and the repeatedly reading out according to the literature of Bouwman et al. (2015). During the reading comprehensions classes the teachers were thinking out loud and reading out in an interactive way. In advance of the reading out the teachers discussed two or three unknown words with the class. The words were written down and got a visible place in the classroom. To have a continuous line of learning the teachers also tried to balance the different kind of genres. The teachers of the junior classes also kept track of all the strategies they used.

The results of the final measurement can conclude that the teachers had a clear development regarding educating listening comprehensions. Teachers prepare their classes using the model of Bouwman et al. (2015). Also during the listening activity they are thinking out loud and reading in an interactive way. The continuous line of learning is now tuned to the strategies. Results also show that the teachers are now repeatedly reading out and that there is a balance between different kinds of genres.

1. Introductie

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding van het onderzoek besproken. Hierna wordt het praktijkprobleem geschetst. Vervolgens wordt er uitgelegd waarom dit onderzoek relevant is en worden de hoofdvraag en deelvragen besproken. Als laatste wordt de structuur van de thesis weergegeven.

1.1 De aanleiding

Voor dit onderzoek zijn er verschillende aanleidingen te vinden. In het kader van de PABO-opleiding wordt er verwacht dat de WPO-student een onderzoek uit gaat voeren op de school waar er WPO-stage gelopen wordt. Deze WPO-stage vindt plaats op een academische opleidingsschool. Dit houdt in dat de WPO-student samen met het team onderzoek doet naar een praktijkprobleem binnen de school.

Een andere aanleiding is het inspectiebezoek op 28 september 2015. Tijdens het nabespreken van het inspectiebezoek op 1 oktober 2015 kwam naar voren dat de resultaten van begrijpend lezen wel iets verbeteren, maar nog steeds heel erg wisselend zijn en niet stabiel. Inspecteur Bauke Milo (persoonlijke communicatie, 1 oktober 2015) gaf dit als verbeterpunt terug aan de Kubus.

Ook zijn de Citoscores begrijpend lezen van het school jaar 2014-2015 onder de norm. Zo blijven de scores in groep 3 en de groepen 6 tot en met 7 achter in vergelijking tot de vastgestelde norm. Bouwman en Van de Mortel (2014a) geven aan dat wanneer de school de resultaten van begrijpend lezen wil verbeteren het moet beginnen bij het begrijpend luisteren. Krings-Heussen (2006) schrijft ook dat het mogelijk is om de vaardigheden van begrijpend lezen al in de onderbouw te stimuleren.

Als laatste aanleiding voor dit onderzoek is dat de voorgaande jaren woordenschat hoog in het vaandel stond op de Kubus. Er zijn eerder drie verschillende onderzoeken geweest naar het verbeteren van het woordenschatonderwijs op school. Helaas blijven de resultaten hiervan achter. Verschillende bronnen gaven aan dat begrijpend luisteren kan helpen bij de woordenschatontwikkeling bij kinderen. Zo schrijft Mommers (2003) dat begrijpend luisteren samenhangt met de woordenschat en de achtergrond kennis van kinderen. Van Doorslaer (2010) schrijft dat de effecten voor woordenschat groot zijn, wanneer het begrijpend luisteren doormiddel van interactief voorlezen wordt gestimuleerd.

1.2 Het praktijkprobleem

Het praktijkprobleem wordt beschreven doormiddel van de 5xW+H methode (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Basisschool de Kubus doet onderzoek naar het verbeteren van de resultaten van het begrijpend lezen. Tijdens het inspectiebezoek op maandag 28 september 2015 en in het evaluatiegesprek de donderdag daarna, kwam naar voren dat de resultaten van begrijpend lezen nog niet stabiel genoeg zijn. Ook het team ziet dat leerlingen uitvallen op het begrijpend lezen. Ook de citoresultaten zijn daarbij onder de vastgestelde norm. Er zijn verschillende groepen mensen die te kampen hebben met dit probleem:

- De leerkrachten van de Kubus; het onderwijs dat zij aanbieden heeft niet het gewenste resultaat.
- De kinderen van de Kubus; de kinderen scoren onder de vastgestelde norm.
- De ouders van de kinderen; de ontwikkeling van deze kinderen met betrekking tot begrijpend lezen loopt achter.
- De directeur van de Kubus; hij moet verantwoording afleggen voor de

- Het schoolbestuur van Catent;

kwaliteit van het onderwijs dat geleverd wordt op de Kubus.

zij zijn eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs.

Het probleem treedt naast de lessen begrijpend lezen ook op tijdens andere vakken. Kinderen hebben begrijpend lezen altijd nodig. Daarnaast komt het probleem duidelijk naar voren tijdens de toetsen van begrijpend lezen. Het is een probleem, omdat de kinderen onder de vastgestelde norm scoren met begrijpend lezen. De school haalt dus onvoldoende opbrengsten. Daarnaast is het begrijpend lezen ook een probleem, omdat het ook te ervaren is tijdens andere vakken. Het probleem doet zich voornamelijk op school voor. Door de hele school lopen leerkrachten er tegen aan dat kinderen moeite hebben met het begrijpen van teksten. In de onderbouw komt een deel van de kinderen al binnen met een beperkte woordenschat. Mommers (2003) schrijft dat begrijpend luisteren onder andere afhangt van de woordenschat van de luisteraars. Het begrijpend luisteren van de kinderen lijdt hier dus onder. Een deel van de kinderen komt uit een taalzwakke omgeving. Veel van die ouders nemen kinderen niet mee naar de bibliotheek en spreken thuis met een dialect. Hierdoor komen kinderen weinig in aanraking met boeken. Dit probleem wordt als eerste ervaren in de onderbouw.

1.3 Relevantie en actualiteit

Het belang van dit onderzoek is dat de resultaten van begrijpend lezen omhoog gaan. Leraar24 (2013) beschrijft hoe belangrijk begrijpend lezen is: “Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid die belangrijk is bij alle vakken en die in het algemeen sterk samenhangt met schoolsucces.”

Doormiddel van het verbeteren van het begrijpend luisteren in de onderbouw, worden resultaten van het begrijpend lezen op den duur verbeterd. Bouwman & Van de Mortel (2014b) schrijven dat begrijpend lezen wordt voorbereid door begrijpend luisteren, Mommers (2007) schrijft dat begrijpend luisteren nodig is voor het begrijpend lezen en Broekhof (2014) schrijft dat veel strategieën die gebruikt worden bij begrijpend luisteren ook gebruikt worden bij begrijpend lezen. Begrijpend luisteren is niet alleen van belang bij het taalonderwijs, maar ook in het dagelijks leven. De juf geeft de leerling mondeling een opdracht, kinderen moeten deze opdrachten goed kunnen uitvoeren. De leerkrachten in de onderbouw moeten dus weten hoe ze een goede begrijpend luisteractiviteit moeten geven.

1.4 Onderzoeksdoel

Het doel van het onderzoek is dat de leerkrachten van de onderbouw weten op welke manier zij het beste kunnen oefenen met het begrijpend luisteren met kinderen. Door het onderzoek krijgen leerkrachten handreikingen waar zij rekening mee moeten houden tijdens het begrijpend luisteren.

1.5 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp

“Onder *begrijpend luisteren* bij kleuters verstaan we het luisteren naar een voorgelezen verhaal of andere tekst.”(p.1), schrijft Broekhof (2014). Loman en Wouters (2007) geven aan dat bij begrijpend luisteren actief denken en betekenis verlenen aan wat ze horen belangrijk is.

Begrijpend luisteren en begrijpend lezen hebben veel met elkaar te maken. Van Stolwijk en Leenders (2012) schrijven dat de strategieën bij begrijpend luisteren en bij begrijpend lezen overeenkomen met elkaar. Vernooy (2009) beschrijft de betekenis van *Begrijpend lezen*: Begrijpend lezen is het betekenis kunnen verlenen aan schriftelijke taal.

Een middel om het begrip luisteren te stimuleren is *interactief voorlezen*. Van Stolwijk en Leenders (2012) geven de definitie van interactief voorlezen: "Interactief voorlezen is voorlezen met ruimte voor inbreng van kinderen"(p.7). Bouwman en Van de Mortel (2015) voegen hier nog aan toe dat de leerkracht en leerlingen samen betekenis geven aan de tekst.

"Tijdens het *hardop denkend* voorlezen onderbreekt de leerkracht het lezen af en toe door het denken hardop te demonstreren (modeling)."(p.19), beschrijven Bouwman en Van de Mortel (2015). Fischer, Frey & Lapp (2009) voegen hieraan toe dat tijdens het modellen voortdurend verbanden worden gelegd tussen het denken en tekstbegrip.

Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen en Peters (2013) beschrijven wat *interactief taalonderwijs* inhoudt. "Taal is interactie en goed taalonderwijs is dan ook interactief taalonderwijs: kinderen leren taal door taal te gebruiken." (p.18) Interactief taalonderwijs heeft 3 pijlers:

- *Betekenisvol leren*: vindt plaats tijdens activiteiten die voor de leerlingen belangrijk zijn. Dit lukt het beste in levensechte situaties.
- *Sociaal leren*: is interactie met anderen.
- *Strategisch leren*: is dat kinderen zelf problemen leren oplossen.

1.6 Hoofdvraag en deelvragen

Hoofdvraag

Op welke manier kan een leerkracht ondersteund worden bij het onderwijs van begrip luisteren in de onderbouw als eerste stap van het begrip lezen?

- | | |
|---|------------------|
| ● | Generieke kennis |
| ● | Context kennis |
| ● | Ontwerpkennis |

Deelvragen

- 1. Waar moet een activiteit begrip luisteren aan voldoen?
- 2. Hoe ziet de doorgaande lijn van begrip luisteren naar begrip lezen eruit?
- 3. Welke vaardigheden moet een leerkracht in de onderbouw hebben om een effectieve les begrip luisteren te geven?
- 4. Wat is de huidige stand van een les begrip luisteren op De Kubus?
 - Wat is de visie op begrip luisteren van het team van De Kubus?
 - Welke leerkrachtvaardigheden worden er door de leerkrachten nu toegepast?
 - Hoe wordt begrip luisteren vorm gegeven in de methode van de kleuteruniversiteit?
 - Wat is de doorgaande lijn begrip luisteren binnen De Kubus?
- 5. In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?

1.9 Structuur thesis

Om antwoord te krijgen op de bovengenoemde vragen staat in hoofdstuk 2 een theoretisch kader beschreven. In hoofdstuk 3 treft u het vooronderzoek. Aan de hand van de verzamelde gegevens is er een ontwerp gemaakt. Dit ontwerp is te vinden in hoofdstuk 4. Ook worden de resultaten van dit onderzoek weergegeven in dit hoofdstuk. In hoofdstuk 5 staat de discussie centraal. Hierin worden ook aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

Om antwoord op de generieke deelvragen te kunnen geven, heeft er een literatuurstudie plaats gevonden. Voor deze literatuurstudie zijn er verschillende bronnen geraadpleegd. Op de volgende generieke vragen wordt er antwoord gegeven in het theoretisch kader:

- Waar moet een les begrijpend luisteren aan voldoen?
- Hoe ziet de doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen eruit?
- Welke vaardigheden moet een leerkracht in de onderbouw hebben om een effectieve les begrijpend luisteren te geven?

In paragraaf 2.1 staat de literatuurstudie centraal. In paragraaf 2.2 worden de conclusies van de literatuurstudie weergegeven.

2.1 Literatuurstudie

2.2.1 Lesactiviteit begrijpend luisteren

Begrijpend luisteren

“Begrijpend luisteren is een actief, doelgericht en probleemoplossend proces, waarin de luisteraar een centrale rol speelt.”(p. 109), schrijven Verhoeven, Biemond en Litjens (2007). Bij kleuters verstaan we begrijpend luisteren als het luisteren naar een voorgelezen verhaal of tekst, waarbij de kinderen actief denken en betekenis verlenen aan hetgeen wat zij horen. (Broekhof, 2014 en Loman en Wouters , 2007) Verhoeven et al. (2007) schrijven dat kinderen nieuwe woorden leren door te luisteren. Door kinderen voor te lezen, leren de kinderen hoe verhalen zijn opgebouwd. Ook leren kinderen hoe het plot van een verhaal in elkaar zit en ervaren de kinderen dat er veel manieren zijn om ervaringen door te geven en gevoelens uit te drukken.

Begrijpend luisteren is een middel om te komen tot het doel: toename van kennis. Het gaat om:

- Kennis van de wereld
- Kennis van taal(gebruik)
- Kennis van woorden (woordenschat)
- Metacognitieve kennis (het leren sturen van het latere leesproces met behulp van strategieën)

(Bouwman, Van de Mortel, Maas en De Wit, 2015)

Begrijpend luisteren is betekenis verlenen aan een tekst en nieuwe kennis op hangen aan bestaande kennis (Bouwman et al, 2015). Zij beschrijven de belangrijke kenmerken van begrijpend luisteren:

In een notendop: belangrijke kenmerken van begrijpend luisteren

- Er zijn verschillende ‘elementen’: de voorlezende volwassene, het luisterende kind, de tekst en het leerdoel.
- Begrijpend luisteren is een *denkactiviteit*.
- Het luisterende kind wordt/is actief betrokken bij de tekst.
- Het gaat erom dat de voorlezende volwassene betekenis geeft aan de tekst, opdat de kinderen hun kennis kunnen vergroten.



Figuur 1. Belangrijke kenmerken van begrijpend luisteren. Gekopieerd uit *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat* (p.13), door A. Bouwman, K. Van der Mortel, J. Maas & M. De Wit, 2015, Amersfoort: CPS.

Interactief taalonderwijs

Bij interactief taalonderwijs speelt interactie een belangrijke rol. Bij interactief taalonderwijs wordt er vanuit gegaan dat je taal het beste leert door in gesprek te gaan met anderen. Van Kleef en Tomen (2002) beschrijven drie pijlers van interactief taalonderwijs:

- Betekenisvol leren
- Sociaal leren
- Strategisch leren

Van Elsäcker et al. (2013) leggen de pijlers van interactief taalonderwijs uit. Het betekenisvol leren vindt plaats bij activiteiten die voor kinderen betekenisvol zijn. Kinderen leren het beste in levensechte situaties. Deze moeten voor de kinderen dan wel betekenis hebben. Kinderen willen iets leren wat ze in het dagelijks leven kunnen gebruiken. Wanneer kinderen de kans krijgen om in authentieke en levensechte leersituaties is iets te leren, wordt leren een actief proces. Kies dus boeken uit die passen bij de belevingswereld of interesse van de kinderen. Bij sociaal leren gaat het om interactie met anderen. Kinderen leren de taal door gesprekken met andere kinderen, ouders of leerkrachten. Door interactie ontwikkelen de kinderen hun taalvaardigheid. Bij strategisch leren gaat het om zelf probleemoplossend te zijn. Kinderen leren strategieën en methodes die ze ook in andere situaties kunnen gebruiken. Door kinderen hun eigen leerproces te laten sturen worden zij succesvoller. Strategisch leren kan bijvoorbeeld goed ingezet worden bij het voorlezen van een prentenboek. Wanneer een leerkracht steeds het zelfde doet bij het voorlezen, leren ze kinderen welke stappen zij moeten doorlopen.

Vormgeven van een les

Bouwman et al. (2015) beschrijven op welke manier een begrip luisteractiviteit vormgegeven kan worden.

Vorbereiding activiteit

Elke activiteit vraagt om een goede voorbereiding.

- Lees de tekst van tevoren
- Bepaal het leerdoel
- Bedenk welke kennis er nog toegevoegd moet worden (Broekhof (2014) schrijft dat een leerkracht twee tot drie woorden selecteert die worden geschematiseerd. De woorden worden zichtbaar in de klas opgehangen en de kennis van de woorden wordt gecontroleerd.)
- Bedenk welke strategieën moeten worden ingezet om het leerdoel te bereiken
- Bedenk welke materialen er nodig zijn

Uitvoering activiteit

Voor het voorlezen	• Terugblik • Leerdoel formuleren in kinderlijke bewoording • De tekst wordt verkent in interactie: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enz. • Voor- en achtergrondkennis activeren en aanbieden aanvullende informatie • Verwachtingen verwoorden • Proces toelichten: overzicht activiteiten
Voorlezen	Samen nadenken over de tekst door: • Hardop denkend (modellen van strategieën) en interactief voorlezen. Hierbij worden kennis en woordenschat verbonden met de tekst.

	• Passende verwerking bij de tekst, die uitnodigt tot praten, schrijven en tekenen over de tekst.
Na het voorlezen	• Het leerdoel wordt herhaald • Enkele leerlingen vertellen over wat zij hebben gedaan • Er wordt feedback gegeven op resultaten en verloop van de activiteit • De nieuw verworven kennis van de leerlingen wordt benoemd door de leerkracht.

Tekstsoort

Bouwman et al. (2015) beschrijven dat er verschillende soorten teksten zijn: verhalende teksten en informatieve teksten. Het is belangrijk dat kinderen ervaring opdoen met verschillende tekstsoorten. Kijkend in het onderwijs van nu worden er vooral verhalende teksten gebruikt. Terwijl informatieve teksten juist bijdragen aan de vergroting van de achtergrondkennis en de woordenschat van kinderen. Het belang van het voorlezen van informatieve teksten is dat kinderen hun kennis vergroten van de wereld om hun heen. Bouwman et al. (2015) geven aan dat het niet zo moet zijn dat kinderen nu alleen maar informatieve teksten voorgelezen krijgen, maar dat tussen informatieve teksten en verhalende teksten een balans moet zijn. Ook Van Kleef en Tomesen (2002) beschrijven nadrukkelijk dat het belangrijk is om kinderen in aanraking te laten komen met andere tekstsoorten. Een leerkracht moet zich bewust zijn van het feit dat er bij een verhalende tekst andere vragen gesteld kunnen worden dan bij een informatieve tekst.

Vernooy (1997) schrijft dat het kiezen van een tekst erg belangrijk is. Tijdens het voorbereiden kiest een leerkracht een tekst. Hij beschrijft met welke aspecten een leerkracht rekening moet houden:

- Het thema moet in de groep aan de orde zijn
- Het verhaal moet passen bij de tijd van het jaar

Er moet dus niet alleen rekening gehouden worden met het genre van het boek, maar ook met het thema en de tijd van het jaar.

Leerdoel

Het doel van het lezen heeft invloed op de manier van lezen. Dit is niet alleen bij lezen zo, maar ook bij luisteren. Met het voorlezen heeft de leerkracht een bepaalde doelstelling in het hoofd, bijvoorbeeld:

- De leerkracht wil de kinderen laten genieten
- De leerkracht wil dat de kinderen iets leren van de tekst
- De leerkracht heeft een talige doelstelling

(Bouwman et al., 2015)

Bouwman et al. (2015) beschrijven waarom het van belang is om het leerdoel te benoemen aan de kinderen. Zij schrijven dat wanneer de kinderen weten wat het doel is van de luisteractiviteit zij ook doelgericht en actief kunnen luisteren. Het vooraf vertellen waarom deze tekst voorgelezen wordt bevordert het leerproces.

Bouwman et al. (2015) geven tips om het leerdoel te verhelderen. De volgende vragen kunnen er worden gesteld:

- Waarom lees ik dit voor?
- Wat wil ik dat jullie kennen/kunnen/weten, nadat ik de tekst heb voorgelezen?
- Wat gaan jullie na afloop van het voorlezen (al dan niet aansluitend) met deze tekst doen?

Interactief voorlezen

Verhoeven et al. (2007) schrijven dat luisteren naar een verhaal geen eenrichtingsverkeer is, maar dat het luisteren naar een verhaal een sociale activiteit is. De leerkracht en de leerlingen zijn steeds in interactie met elkaar. Expertisecentrum Nederlands (2010a) schrijft dat jonge kinderen moeilijk een langere tijd achter elkaar de aandacht vast kunnen houden bij het luisteren. Zij willen graag tussentijds reageren. Interactief voorlezen biedt kinderen de ruimte om dit te kunnen doen. Van Kleef en Tomesen (2002) beschrijven hoe er voor interactie tijdens een les begrijpend luisteren gezorgd kan worden. Interactief voorlezen is een middel om het begrijpend luisteren bij kinderen te stimuleren. Bij interactief voorlezen speelt interactie een belangrijke rol. Van Stolwijk en Leenders (2012) schrijven dat interactief voorlezen, voorlezen is met ruimte voor inbreng van kinderen.

Ook Bouwman et al. (2015) geven een definitie van interactief voorlezen: “Interactief voorlezen is in interactie samen nadenken over de tekst.”(p.17). Van de Mortel (2014) schrijft dat veel leerkrachten vaak toetsende vragen stellen tijdens het voorlezen terwijl de achtergrondkennis en de woordenschat nog niet eerder zijn verkend. Hier moet dus voor gewaakt worden. Bouwman et al. (2015) hanteren de stelling: “*Wat je niet eerst aanbrengt, kun je er ook niet uithalen.*” (p.17)

Hardop denkend voorlezen

Bouwman et al. (2015) geven aan dat interactief voorlezen een goede manier is van het voorlezen van een verhaal, maar belangrijker volgens hen is het hardop denkend voorlezen: het denken over een tekst. Voor het begrijpend leren luisteren is het hardop denkend voorlezen belangrijk. Tijdens het hardop denkend voorlezen onderbreekt de leerkracht het lezen en demonstreert hardop denkend voor welke aanpak hij/zij gebruikt om de tekst te begrijpen. Als de leerkracht hardop denkend voorleest, past de leerkracht bijvoorbeeld een begrip of onbekend woord toe of denkt de leerkracht na over een verschijnsel dat beschreven wordt. De leerkracht gebruikt illustraties die de tekst ondersteunen.

Bouwman et al. (2015) geven een schema met de verschillen tussen voorlezen, hardop denkend voorlezen en interactief voorlezen:

Voorlezen	Hardop denkend voorlezen/ <i>modeling</i>	Interactief voorlezen
De pedagogisch medewerker/leerkracht (PM/LK) leest voor.	De PM/LK doet voor hoe zij betekenis geeft aan een tekst.	De PM/LK en kinderen geven samen betekenis aan een tekst.
<i>Ik lees voor.</i>	<i>Ik denk het voor.</i>	<i>Wij doen het samen.</i>
Weinig interactie. De kinderen zijn luisterend betrokken.	De kinderen worden actief betrokken: de PM/LK ontlokt reacties en stimuleert het luisteren door korte interventies.	Interactie. Er is sprake van uitwisseling, van een gesprek.

Figuur 2. Verschillen tussen voorlezen, hardop denkend lezen en interactiefvoorlezen. Gekopieerd uit *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat* (p.19), door A. Bouwman, K. Van der Mortel, J. Maas & M. De Wit, 2015, Amersfoort: CPS.

Herhaald voorlezen

Van Stolk en Leenders (2012) schrijven dat herhaald voorlezen belangrijk is. Van Kleef en Tomesen (2002) schrijven dat de meeste kinderen herhaald voorlezen ook erg fijn vinden. Vooral voor kinderen met weinig lees- en luisterervaring geldt dit (Expertisecentrum Nederlands, 2010b). Door verhalen meerdere keren interactief voor te lezen hebben de kinderen de gelegenheid om de tekst en de illustraties diepgaander te leren kennen. Daarnaast is herhaald voorlezen ook belangrijk voor de woordenschatontwikkeling van de kinderen. Loman en Wouters (2007) schrijven dat wanneer kinderen hetzelfde boek 3 á 4 keer voorgelezen krijgen zij meer nieuwe woorden leren dan dat zij verschillende boeken aangeboden krijgen. McGee en Schickedanz (2007) schrijven dat bij de eerste keer voorlezen het vooral gaat om introductie van het boek, ondersteunen van de woordenschat, aandacht voor begrijpen van de tekst en de vragen achteraf. Paalman (2014) schrijft dat de tweede keer voorlezen dezelfde volgorde kent, alleen worden woordenschat en begrijpen van het verhaal samen genomen. Bij de derde keer gaat het om de reconstructie van de tekst. Je gaat na wat de oorzaak van iets is en wat personen in het boek steeds denken. Het herhaald voorlezen vindt zoveel mogelijk plaats in een fasering. Zo wordt voor dat er gelezen wordt, eerst een gesprekje met de kinderen over het boek gevoerd. Naast dat de leerkracht de boeken herhaald voorleest, kan dat ook doormiddel van een tekst die op een band is ingesproken. Belangrijk hierbij is dat de leerkracht van te voren een duidelijke instructie geeft over de werkwijze. Een stappenplan met pictogrammen kan helpen om kinderen dit te laten onthouden. Ook Vernooij (1997) geeft aan dat herhaald voorlezen belangrijk is. Als de kinderen meerdere keren herhaald voorgelezen worden gaan zij de tekst beter begrijpen. Vernooij (1997) geeft een aantal redenen waarom herhaald voorlezen belangrijk is:

- Jonge kinderen maken het verhaal stukje voor stukje inzichtelijk voor zichzelf.
- Door herhaald voorlezen ervaren de kinderen de verrassing van het verhaal opnieuw
- Kinderen leren van herhaald voorlezen. Hierdoor vindt uitbreiding van de woordenschat plaats
- Door herhaald voorlezen gaan kinderen andere vragen stellen.
- Als een verhaal bij een kind bekend is, kan er aandacht besteed worden aan moeilijkere dingen, zoals moeilijkere woorden en verbanden tussen gebeurtenissen.

Strategieën

Bouwman et al. (2015) geven de definitie van strategie: “Een strategie is: een procedure die de lezer bewust gebruikt om informatie goed te kunnen verwerken en begrijpen.”(p.25) Om goed aan te sluiten bij de gebruikte leesmethode Tekstverwerken van Basisschool de Kubus is er gekozen om de leesstrategieën uit deze methode te gebruiken. In figuur 3 zijn deze strategieën beschreven:

Groep 4: schema van leesstrategieën en leerdoelen	
1 Leesdoel bepalen (Vanaf groep 6.)	
2 Inhoud voorspellen Je voorspelt het onderwerp van de tekst door de titel en de plaatjes te bekijken.	
3 Voorkennis activeren Je geeft aan wat je al weet van het onderwerp van de tekst.	
4 Doel, structuur en vorm van de tekst herkennen Je voorspelt of de tekst een verhaal, gedicht of weettekst is.	
5 Leeswijze bepalen (Vanaf groep 5.)	
6 Tekst interpreteren	- a Je begrijpt de tekst beter door de plaatjes te bekijken. - b Je verklaart moeilijke woorden met de woorden eromheen. - c Je geeft aan waar een verwijzwoord naar verwijst. - d Je wijst een signaalwoord van oorzaak aan en verklaart het. - e Je wijst een signaalwoord van tijd aan en verklaart het. - f Je wijst een signaalwoord van plaats aan en verklaart het. - g Je geeft verbanden tussen delen van de tekst aan. - h Je beantwoordt wie/wat/waar/wanneer/waarom- en hoe-vragen (w&h-vragen) over belangrijke personen en gebeurtenissen. - i Je controleert je voorspelling van het onderwerp van de tekst. - j Je controleert je voorspelling van de tekstsoort.
7 Samenvatten	- a Je wijst de hoofdgedachte van de tekst aan. - b Je vertelt de tekst kort na.
8 Tekst beoordelen	- a Je geeft je gevoel bij de tekst weer. - b Je geeft je mening over de tekst. - c Je geeft aan wat je aan de tekst hebt.
9 Reflectie leesgedrag Je beantwoordt vragen over je leesgedrag.	

Figuur 3. Groep 4: schema van leesstrategieën en leerdoelen. Gekopieerd uit *Tekstverwerken groep 4 handleiding*.(p.14), door I. van den Berg, C. Hermsen, A. Middel, & G. Verhey, 2008, Groningen/Houten: Noordhoff Wolters.

2.2.2 Doorgaande lijn

Bouwman en Van de Mortel (2014b) schrijven dat het begrijpend lezen in de onderbouw door begrijpend luisteren al wordt voorbereid. Kijkend naar de doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen is dit een belangrijk punt om in het achterhoofd te houden. Bouwman et al. (2015) schrijven dat het belangrijkste doel van het onderwijs in begrijpend luisteren is dat de kinderen zelfstandige en geïnteresseerde lezers worden. Kinderen ontwikkelen hun leesvaardigheid al bij het begrijpend luisteren in de onderbouw en daarna tijdens de lessen begrijpend lezen. Kinderen krijgen in de onderbouw al strategieën aangeboden die ze tijdens het begrijpend lezen weer kunnen toepassen. Verhoeven et al. (2007) beschrijven de tussendoelen voor begrijpend luisteren. In de onderbouw leren kinderen zich te concentreren op een verhaal of een presentatie. Hierbij ontwikkelen de kinderen een positieve luisterhouding. De kinderen kunnen de belangrijkste dingen onthouden. Het onderscheiden van belangrijke en minder belangrijke informatie leren de kinderen dus in de onderbouw. De kinderen kunnen voorspellingen doen op de grond van wat ze hebben gehoord. Deze kunnen ze al luisterend bijstellen. Bouwman et al. (2015) schrijven dat het opbouwen van kennis belangrijk is bij het

begrijpend luisteren en lezen. Kennis van de wereld, woordenschat en metacognitieve kennis zijn nodig voor begrijpend lezen. Metacognitieve kennis is het sturen van het leesproces met behulp van strategieën.

Bij begrijpend luisteren staan een aantal doelen centraal:

- Kinderen kunnen hun aandacht richten en een langere tijd vasthouden.
- Kinderen hebben een positieve luisterhouding.
- Kinderen begrijpen een (voor)gelezen verhaal of informatieve tekst.
- Kinderen kunnen belangrijke en minder belangrijke dingen onderscheiden.
- Kinderen kunnen voorspellingen doen en deze al luisterend bijstellen.

(Van Stolwijk & Leenders, 2012)

Zorgen voor een doorgaande lijn

Bouwman en Van de Mortel (2014b) schrijven dat begrijpend lezen wordt voorbereid door het begrijpend luisteren in de onderbouw. Om te zorgen voor een doorgaande lijn in het begrijpend luisteren naar het begrijpend lezen is het belangrijk om in de onderbouw aan de volgende punten te werken:

- Lees verschillende tekstgenres voor.
- Maak onderscheid tussen voorlezen, interactief voor lezen en hardop denkend voorlezen (deze staan hierboven verder uitgewerkt).
- Zorg ervoor dat de kinderen weten wat de illustraties bij teksten betekenen
- Bespreek eenvoudige tekstkenmerken.
- Stem de basale doorgaande lijn af al het gaat om het toepassen van leesstrategieën.
- Onderken het belang van woordenschat en de achtergrondkennis die bij de thema's horen die aan de orde komen.

(Bouwman en Van de Mortel, 2014b)

2.2.3 Leerkrachtvaardigheden

Verhoeven et al. (2007) schrijven dat het modelgedrag van de leerkracht tijdens het voorlezen belangrijk is. Daarnaast weten de meeste leerkrachten dat voorlezen belangrijk is om dit dagelijks te herhalen met kinderen.

Bouwman et al. (2015) beschrijven de vaardigheden die nodig zijn om een tekst 'goed begrepen te krijgen':

- Hardop denkend voorlezen (modeling) met behulp van strategieën
- Begeleid (in)oefenen (scaffolding) met behulp van vragen stellen in het gesprek over de tekst
- Kennis van tekstaspecten, zoals tekstsoorten, tekststructuren, tekstgenres en tekstkenmerken

Hardop denkend voorlezen (modeling)

Doordat de leerkracht hardop denkend voorleest leren de kinderen hoe ze betekenis moeten geven aan een tekst. De leerkracht speelt hierbij een voorbeeld. Tijdens het modelen is het goed om terug te verwijzen naar het leerdoel. Op deze manier wordt het voor de kinderen nog duidelijker wat het leerdoel is. Hardop denkend voorlezen is een vaardigheid die helpt kinderen de tekst beter laten te begrijpen. Kinderen leren bij hardop denken van de leerkracht. Doordat de leerkracht voordoet hoe er nieuwe ideeën en informatie uit de tekst gehaald kunnen worden, kunnen kinderen dit verbinden aan wat ze al weten. Kinderen krijgen op deze manier een kijkje

in het hoofd van de denkende. Belangrijk is dat de leerkracht de dingen uit de tekst benadrukt door modellen die voor de kinderen belangrijk zijn. (Bouwman et al., 2015)

Modeling is cruciaal voor het vergroten van de kennis van de kinderen, schrijven Bouwman et al. (2015). Ook geven zij de definitie van modeling:

“Tijdens het hardop denkend voorlezen is het de volwassene die hardop vertelt op welke wijze zij betekenis verleent aan de tekst door het denken over de tekst te demonstreren. Dit proces wordt modeling genoemd”(p.12)

Ook beschrijven Bouwman et al. (2015) dat modellen een proces is. De leerkracht doet het denkproces voor als een soort film en zo mogelijk ook motorisch. Belangrijk is om rekening te houden met de groep. Het is niet de bedoeling dat de leerkracht aspecten gaat modellen die de kinderen al weten. De leerkracht modelt aspecten die volgens hem/ haar belangrijk zijn en die de kinderen nog niet weten. Hoe de leerkracht modelt is afhankelijk van de tekst. Soms kan er wat uitgebeeld worden, soms moet er teruggebladerd worden naar een plaatje. Dit is een herstelstrategie. In bijlage 4a zijn tips opgenomen die gebruikt kunnen worden bij het modellen.

Begeleid (in)oefenen (scaffolding)

Na het voorlezen volgen er verwerkingsactiviteiten. Tijdens deze activiteiten staat de begeleiding centraal. Bouwman et al. (2015) geven de definitie van scaffolding: “Scaffolding is: Het in de steigers zetten van het denken.”(p.37) Scaffolding wordt ook wel begeleid (in)oefenen genoemd. Om te controleren of het leerdoel is behaald en om dit alsnog te bereiken nadat er is voorgelezen, zijn verwerkingsactiviteiten nodig. De leerkracht heeft tijdens het voorlezen voorgedaan hoe hij/zij de tekst begrepen heeft. Nu is het aan de kinderen om hiermee aan de slag te gaan. Dit kan door samen praten over de tekst, spelen of door andere activiteiten. De leerkracht ondersteunt de kinderen hierbij. Het leerdoel wordt verduidelijkt en de leerkracht bevordert het luisterbegrip door stap voor stap mee te gaan in het denken van de kinderen. Dit vormt de kern van het begeleid inoefenen. Het begeleid inoefenen is geen kwestie van herhalen, schrijven Bouwman et al. (2015), het gaat meer om het strategische leren. Dit is ook een van de drie pijlers van interactief taalonderwijs. Belangrijk bij het begeleid inoefenen is dat de kinderen vragen krijgen van verschillend niveau. Wanneer steeds de vragen gesteld worden die gaan over het letterlijk horen van de tekst, stemmen kinderen hun luisterhouding af op het gedetailleerd luisteren.

Tekstkenmerken

De tekstsoorten en tekstgenres zijn hiervoor al aanbod gekomen. Daarom wordt er nu alleen gericht op de tekstkenmerken. Bouwman et al. (2015) schrijven dat de wijze waarop de informatie is geordend van grote invloed is op het tekstbegrip. Bouwman et al. (2015) beschrijven verschillende tekstkenmerken:

- **Vormgeving:** Hierbij gaat het om de uiterlijke kenmerken van een tekst. De uiterlijke kenmerken kunnen helpen bij het richten van de aandacht op wat belangrijk is.
- **Opbouw:** Als de opbouw van een tekst duidelijk is, heeft het kind minder werkgeheugen nodig om de lijn erin te zien. De opbouw in verschillende tekstsoorten is verschillend. Het is belangrijk dat kinderen leren omgaan met verschillende teksten.
- **Samenhang:** informatie in een tekst moet duidelijk en samenhangend gepresenteerd worden.
- **Illustraties:** Het is belangrijk dat de leerkracht ervoor zorgt dat de illustraties voor kinderen goed te begrijpen zijn. Dit stimuleert het begrip van luisteren van jonge kinderen.

2.2 Conclusie literatuurstudie

Om een goede begrip van luisteractiviteit te geven zijn er een aantal factoren van belang. Bouwman et al. (2015) beschrijven op welke manier een begrip van luisteractiviteit vormgegeven kan worden. Zij beschrijven dit aan de hand van voor-tijdens- na voorlezen. Voor het lezen is het belangrijk om het leerdoel te benoemen. Door het doel aan te benoemen aan de kinderen, kunnen zij doelgerichter en actiever luisteren. Dit bevordert het leerproces. (Bouwman et al., 2015). Ook wordt de tekst verkent en wordt voor- en achtergrondkennis geactiveerd.

Tijdens het lezen wordt er interactief voorgelezen. Verhoeven et al. (2007) schrijven dat lezen geen eenrichtingsverkeer is, maar dat luisteren naar een verhaal een sociale activiteit is. Met interactief voorlezen kun je zorgen voor interactie tijdens het lezen. Stolwijk en Leenders (2012) schrijven dat interactief voorlezen, voorlezen met ruimte voor inbreng van kinderen is. Naast interactief voorlezen is hardop denkend voorlezen ook belangrijk. Bouwman et al. (2015) geven aan dat interactief lezen een goede manier van voorlezen is, maar volgens hen is hardop denkend voorlezen belangrijker. Tijdens het hardop denkend voorlezen onderbreekt de leerkracht het lezen en demonstreert hardop denkend voor welke aanpak hij/zij gebruikt om de tekst te begrijpen. (Bouwman et al., 2015). Hierna geeft de leerkracht een passende verwerking aan de kinderen.

Na het lezen wordt er weer teruggeblikt op het leerdoel en geeft de leerkracht feedback op de resultaten en de verloop van de activiteit.

Daarnaast beschrijven Bouwman et al. (2015) dat het belangrijk is dat kinderen in aanraking komen met verschillende tekstsoorten. Hierbij moet gedacht worden aan een balans tussen verhalende en informatieve teksten. Ook Van Kleef en Tomesen (2002) beschrijven dat het belangrijk is dat kinderen in aanraking komen met andere teksten.

Stolwijk en Leenders (2012) schrijven dat herhaald voorlezen belangrijk is. Loman en Wouters (2007) schrijven dat wanneer kinderen het zelfde boek 3 á 4 keer voorgelezen krijgen zij meer nieuwe woorden leren dan dat zij verschillende boeken aangeboden krijgen. Door de verhalen meer keren voor te lezen hebben kinderen de gelegenheid om de tekst en de illustraties diepgaander te leren kennen. Herhaald voorlezen hoeft niet perse gedaan te worden door een leerkracht, maar teksten kunnen ook opnieuw beluisterd worden door een ingesproken tekst. Belangrijk hierbij is, is dat de leerkracht van tevoren een duidelijke instructie geeft over de werkwijze. Een stappenplan met pictogrammen kan helpen om kinderen dit te laten onthouden. Vernooy (1997) geeft nog meer redenen aan waarom herhaald voorlezen belangrijk is:

- Jonge kinderen maken het verhaal stukje voor stukje inzichtelijk voor zichzelf.
- Door herhaald voorlezen ervaren de kinderen de verrassing van het verhaal opnieuw
- Kinderen leren van herhaald voorlezen. Hierdoor vindt uitbreiding van de woordenschat plaats
- Door herhaald voorlezen gaan kinderen andere vragen stellen.

Bevorderend voor het begrip van lezen, is een goede doorgaande lijn tussen begrip van luisteren en begrip van lezen. Bouwman en Van de Mortel (2014a) beschrijven dat begrip van lezen door begrip van luisteren in de onderbouw al wordt voorbereid. Het zorgen voor een doorgaande leerlijn is dus van belang. Bouwman en Van de Mortel (2014b) beschrijven aan welke punten scholen kunnen werken voor een doorgaande lijn begrip van luisteren en begrip van lezen:

- Lees verschillende tekstgenres voor

- Maak onderscheid tussen voorlezen, interactief voor lezen en hardop denkend voorlezen (deze staan hierboven verder uitgewerkt)
- Zorg ervoor dat de kinderen weten wat de illustraties bij teksten betekenen
- Bespreek eenvoudige tekstkenmerken
- Stem de basale doorgaande lijn af als het gaat om het toepassen van leesstrategieën
- Onderken het belang van woordenschat en de achtergrondkennis die bij de thema's horen die aan de orde komen.

Leerkrachten hebben voor een les begrijpend luisteren bepaalde vaardigheden nodig. Volgens Verhoeven et al. (2007) is het gedrag van modellen van een leerkracht tijdens het voorlezen belangrijk. Bouwman et al. (2015) beschrijven vaardigheden die nodig zijn om een tekst “goed begrepen te krijgen”:

- Hardop denkend voorlezen (modeling) met behulp van strategieën
- Begeleid (in)oefenen (scaffolding) met behulp van vragen stellen in het gesprek over de tekst
- Kennis van tekstaspecten, zoals tekstsoorten, tekststructuren, tekstgenres en tekstkenmerken

3. Vooronderzoek

Om antwoord op de contextdeelvragen te kunnen geven, heeft er een vooronderzoek plaats gevonden. Bij de volgende contextvragen wordt tijdens het vooronderzoek gekeken in hoeverre de praktijk voldoet aan deze vragen:

- Wat is de visie op begrijpend luisteren van het team van De Kubus?
- Welke leerkrachtvaardigheden worden er door de leerkrachten nu toegepast?
- Hoe wordt begrijpend luisteren vorm gegeven in de methode van de kleuteruniversiteit?
- Wat is de doorgaande lijn begrijpend luisteren binnen De Kubus?

In paragraaf 3.1 wordt de methode van het vooronderzoek beschreven. In paragraaf 3.2 worden de resultaten van het vooronderzoek gepresenteerd en in paragraaf 3.3 zijn de conclusies van het vooronderzoek weergegeven.

3.1 Methode vooronderzoek

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: “Wat is de visie op begrijpend luisteren van het team op De Kubus?”, is er een halfopen vragenlijst afgenomen bij de teamleden (zie bijlage 5a). In deze vragenlijst ging het om wat leerkrachten belangrijk vinden en niet om wat er al aan het onderdeel gedaan wordt. De deelnemers aan de vragenlijst gaven doormiddel van kruisjes aan in hoeverre zij het eens zijn met de stellingen. Dit deel van de vragenlijst is gesloten. Van der Donk en Van Lanen (2012) beschrijven dat een gesloten vragenlijst makkelijker is om te analyseren. Dit is de reden dat de vragenlijst voor een deel gesloten is. Om een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen van de reden waarom zij het belangrijk vinden of niet, vulden de deelnemers opmerkingen in. Uiteindelijk formuleerden de deelnemers zelf een visie over het begrijpend luisteronderwijs. Van der Donk en Van Lanen (2012) beschrijven dat de validiteit verhoogd wordt door in overleg te gaan met leraren en andere belanghebbenden van het onderzoek. Doormiddel van deze vragenlijst wordt het team van Basisschool de Kubus betrokken bij het onderzoek.

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: welke leerkrachtvaardigheden worden er door de leerkrachten nu toegepast?”, zijn de twee leerkrachten van groep 1-2 twee keer geobserveerd aan de hand van een observatieformulier (bijlage 5b). Het observatieformulier is gebaseerd op bijlage 11 uit Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat geschreven door Bouwman et al. (2015). Om de observatie betrouwbaarder te maken hebben twee observatoren gekeken naar een les. De observaties van beide observatoren worden vergeleken. Ook worden de twee observaties, die op een andere dag zijn uitgevoerd, met elkaar vergeleken. Op deze manier wordt het antwoord op deze vraag betrouwbaarder.

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: “Hoe wordt begrijpend luisteren vorm gegeven in de methode van de kleuteruniversiteit?”, is er een methodeonderzoek gedaan naar de kleuteruniversiteit. De methode wordt vergeleken met de literatuur die voorkomt in het theoretisch kader. Er wordt met name gekeken naar hoe een begrijpend luisteractiviteit er volgens Bouwman et al. (2015) uit moet zien. De lessen van de methode Kleuteruniversiteit worden naast het lesmodel van Bouwman et al. (2015) gehouden. Op deze manier is het mogelijk om te kijken in hoeverre deze methode voldoet aan de eisen uit de literatuur. Om er voor te zorgen dat de resultaten betrouwbaar zijn gaat de onderzoeker met de onderzoekscoördinator in gesprek over de bevindingen.

Om antwoord te krijgen op de deelvraag: “Wat is de doorgaande lijn begrijpend luisteren binnen De Kubus?”, is er ook hier een halfopen vragenlijst afgenomen (zie bijlage 5c). Er is gekozen voor een vragenlijst die ook gesloten vragen bevat, omdat dit volgens Van der Donk en Van

Lanen (2012) makkelijker te analyseren is. Deze vragenlijst wordt door de leerkrachten en overige teamleden van De Kubus ingevuld. Bij deze vragenlijst gaat het erom wat er al is en niet om wat de leerkrachten belangrijk vinden. De stellingen die naar voren komen in de vragenlijst zijn gebaseerd op de literatuur van Bouwman en Van de Mortel (2014b). Zij hebben beschreven aan welke eisen een doorgaande leerlijn begrijpend luisteren en begrijpend lezen moet voldoen. Ook is er gekeken naar de methode tekstverwerken groep 4 (Van de Berg, Hermsen, Middel en Verhey, 2008). Hierbij is vooral gekeken naar de strategieën die in deze methode worden gebruikt. Volgens Bouwman en Van de Mortel (2014b) is het belangrijk dat er een doorgaande lijn is van het gebruik van strategieën. De resultaten van deze vragenlijst kan het team inzicht geven in het belang van het onderzoek. Van der Donk en Van Lanen (2012) schrijven dat de validiteit verhoogd wordt, wanneer belangstellenden van mening zijn dat de onderwijspraktijk verbeterd wordt door het onderzoek.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Observaties

De twee leerkrachten van groep 1-2 zijn geobserveerd tijdens een activiteit begrijpend luisteren. Om de observaties betrouwbaarder te maken, zijn beide leerkrachten twee keer geobserveerd door twee observanten. Tijdens de observaties is er gebruik gemaakt van een observatieformulier dat gebaseerd is op het observatieformulier van Bouwman et al. (2015) (bijlage 5b).

Er zijn een aantal dingen opgevallen tijdens de observaties:

- Beide leerkrachten geven het leerdoel niet aan en kijken hier ook niet op terug
- Geen van de leerkrachten kiest er voor om 2-3 onbekende woorden aan te bieden.
- Beide leerkrachten geven geen activiteitenoverzicht
- Beide leerkrachten lezen alleen interactief voor. Hardop denkend voorlezen gebeurt niet.
- De verwerkingsopdrachten die te maken hebben met het onderwerp van het verhaal, worden aangeboden in het thema, maar sluiten niet direct aan op de inhoud van het verhaal.

Methode

Om te kijken hoe de stand van zaken is met betrekking tot de gebruikte methode voor begrijpend luisteren op de Kubus (Kleuteruniversiteit), is er onderzoek gedaan naar deze methode. De volgende conclusies kunnen worden getrokken:

- Het doel van de les wordt wel beschreven in de handleiding voor de leerkrachten, maar hierin staat niet beschreven dat het doel aan de kinderen verteld moet worden. Hierdoor wordt er ook niet teruggeblikt op het doel van de les.
- Er wordt voor het lezen van het verhaal geen aandacht besteed aan 2-3 onbekende woorden.
- Tijdens het voorlezen van het verhaal wordt er veel aandacht besteed aan interactief voorlezen, maar er wordt geen aandacht besteed aan modellen.
- De methode biedt verschillende verwerkingsopdrachten aan, deze worden wel in een aparte lesactiviteit gegeven.
- Er wordt geen aandacht besteed aan herhaald voorlezen.

Ook is er onderzoek gedaan naar de methode Tekstverwerken in de middenbouw. De reden hiervan is dat op deze manier beter rekening kan worden gehouden met de doorgaande lijn. Er is gekeken naar welke strategieën in groep 4 naar voren komen. Van de Berg et al. (2008)

schrijven in de handleiding dat zeven van de negen leesstrategieën worden aangeleerd in groep 4.

- Inhoud voorspellen
- Voorkennis activeren
- Doel, structuur en vorm van de tekst herkennen
- Tekst interpreteren
- Samenvatten
- Tekst beoordelen
- Reflectie leesgedrag

Bij de eerste twee blokken wordt er stil gestaan bij alle bovengenoemde leesstrategieën, behalve voorkennis activeren en reflectie leesgedrag.

Vragenlijsten leerkrachten

Doorgaande lijn

Om te kijken naar de stand van zaken over de doorgaande leerlijn op de Kubus, hebben de leerkrachten van de onderbouw, van de middenbouw en de IB'er een vragenlijst ingevuld (bijlage 5c). Deze vragenlijst is gebaseerd op de theorie van Bouwman en Van de Mortel (2014b). Het volgende viel op:

- Er worden verschillende tekstgenres voorgelezen, maar de tekstgenres zijn niet in balans. Er worden meer verhalende teksten voorgelezen dan informatieve teksten.
- Het valt op dat de leerkrachten van de onderbouw niet precies weten wat interactief voorlezen is.
- De leerkrachten weten wel wat modellen is. Dit kunnen ze beschrijven.
- De leerkrachten van de onderbouw en middenbouw geven aan dat er geen overleg is in de behandelde strategieën.

Visie

Om te kijken naar de visie van de leerkrachten op het gebied van begrijpend luisteren in de onderbouw, hebben de leerkrachten, directeur en IB'er een vragenlijst ingevuld (bijlage 5a). Hieruit kwam het volgende naar voren:

- Hardop denkend voorlezen en het visueel maken is volgens de leerkrachten belangrijk.
- Het aan bod laten komen van strategieën is van belang voor het begrijpend leesonderwijs.
- Bevragen op wat de leerlingen hebben gehoord (interactief voorlezen) is belangrijk voor het begrijpen van de tekst.
- De leerkrachten vinden het belangrijk dat kinderen luisteren naar verhalen op een speelse manier. Ze vinden het belangrijk om de kinderen te laten bewegen.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Bouwman et al. (2015) beschrijven hoe een begrijpend luisteractiviteit er uit moet zien, dit is ook te lezen in 'theoretisch kader'. Uit de observaties (zie observatieformulier: bijlage 5b) die bij beide onderbouwleerkrachten twee keer zijn uitgevoerd komt naar voren dat de beide leerkrachten alleen interactief voorlezen. De leerkrachten modellen niet. Naast dat Bouwman et al. (2015) schrijven dat dit in een begrijpend luisteractiviteit aanbod moet komen, beschrijven Bouwman en Van de Mortel (2014b) dat het onderscheid maken tussen voorlezen, interactief voorlezen en hardop denkend voorlezen belangrijk is voor de doorgaande lijn. Ook besteden beide leerkrachten geen aandacht aan het aanbieden van 2-3 onbekende woorden die in het verhaal naar voren komen, terwijl de vorige onderzoek op De Kubus juist gericht was op woordenschatontwikkeling. Het valt ook op dat het leerdoel voorafgaand aan het lezen niet genoemd wordt, terwijl dit volgens Bouwman et al. (2015) juist het leerproces bevordert.

Tijdens het onderzoek naar de methode Kleuteruniversiteit viel op dat ook de methode de bovenstaande punten niet (voldoende) behandelt. Zo wordt het doel van de les wel beschreven voor de leerkracht, maar er wordt nergens aangegeven dat de leerkracht dit moet benoemen. Ook wordt er in de methode geen aandacht besteed aan 2-3 onbekende woorden en geeft de methode alleen handreikingen voor interactief voorlezen. Daarnaast wordt er niks geschreven over herhaald voorlezen.

Bouwman en Van de Mortel (2014b) beschrijven dat het belangrijk is om een basale doorgaande leerlijn af te stemmen als het gaat om leesstrategieën. Ook is het belangrijk dat wanneer een leerkracht modelt er gebruik wordt gemaakt van strategieën (Bouwman et al., 2015) Van de Berg et al. (2008) schrijven in de handleiding van tekstverwerken dat zeven van de negen leesstrategieën worden aangeleerd in groep 4 (deze zijn ook al eerder beschreven). Om te zorgen voor een doorgaande lijn is het dus belangrijk dat deze strategieën ook al enigszins zijn aangeboden in groep 1,2,3.

Uit de halfopen vragenlijst waarin vragen werden gesteld over de doorgaande leerlijn (bijlage 5c) kwam naar voren dat het voorlezen van verschillende tekstgenres niet in balans is. De leerkrachten lezen wel eens een informatief verhaal voor, maar in vergelijking met verhalende verhalen is dit minimaal. Leerkrachten kunnen wel beschrijven wat modellen is, maar in de observaties komt naar voren dat leerkrachten dit niet toepassen in de praktijk. Daarnaast is er tussen de onderbouw en de middenbouw geen overleg over de behandelde strategieën. Dit is volgens Bouwman en Van de Mortel (2014b) juist belangrijk voor de doorgaande leerlijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen.

Uit de resultaten van de halfopen vragenlijst die vraagt naar de visie (bijlage 5a) van leerkrachten komt naar voren dat leerkrachten het hardop denkend voorlezen juist belangrijk vinden, terwijl ze dit niet laten zien in de praktijk. Dit geldt ook voor het gebruik maken van strategieën. Leerkrachten zien het belang in van deze strategieën, maar hebben het hier tussen de verschillende bouwen nog niet met elkaar over. Daarnaast vinden leerkrachten het belangrijk dat kinderen op een speelse manier oefenen met begrijpend luisteren.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar ontwerp gepresenteerd. In paragraaf 4.1 worden de ontwerpcriteria weergegeven. Hierna wordt een korte beschrijving gegeven van het ontwerp/prototype. Vervolgens worden het monitoren en het meten van het ontwerp beschreven. In paragraaf 4.2 staan de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp centraal. In paragraaf 4.3 wordt de conclusie beschreven omtrent het ontwerp.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 ontwerpcriteria

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek kunnen de volgende ontwerpcriteria worden opgesteld:

leerkrachtvaardigheden

- De leerkrachten beginnen de les door het aangeven van het doel
- De leerkracht biedt voor het lezen 2-3 onbekende woorden aan en semantiseert (gebruikmakend van de drie uitjes) deze woorden en hangt ze zichtbaar op in de klas
- Tijdens het lezen besteden de leerkrachten aandacht aan het modellen en interactief voorlezen.
- De leerkracht zorgt voor een verwerkingsactiviteit die uitnodigt tot spreken en/of schrijven.
- De leerkracht sluit de les af door terug te kijken op het doel en door verworven kennis te benoemen.
- De leerkracht biedt herhaald voorlezen aan (ook doormiddel van een luisterhoek)
- De leerkracht biedt verschillende genres aan (informatief en verhalend). Hiertussen is een balans.

Doorgaande lijn

- De leerkrachten hebben kennis van interactief voorlezen en hardop denkend voorlezen.
- Tussen de tekstgenres is een balans. Er worden evenveel informatieve teksten als verhalende teksten (voor)gelezen
- Er wordt bijgehouden welke strategieën er behandeld zijn, zodat aan het einde van het jaar dit overgedragen kan worden naar de volgende groep.

4.1.2 Ontwerp/prototype

Het uiteindelijk doel van het ontwerp is dat leerkrachten in de onderbouw weten hoe zij een goede begrip luisteractiviteit moeten geven en welke aspecten belangrijk zijn om mee te nemen voor een doorgaande lijn van begrip luisteren naar begrip lezen. Het ontwerp wordt zes weken uitgevoerd in de onderbouwgroep.

Leerkrachtvaardigheden

De leerkrachten van de onderbouw krijgen een lesvoorbereidingsmodel (bijlage 6a) om de begrip luisterlessen goed vorm te geven. Belangrijk hierbij is dat zij zich houden aan de fases die hier in beschreven staan. Bouwman et al. (2015) beschrijft deze voorbereiding. Het is de bedoeling dat er in totaal minimaal drie keer in de week een begrip luisteractiviteit wordt gegeven aan de hand van dit model. De leerkracht op maandag, dinsdag en woensdag geeft minimaal twee begrip luisteractiviteiten. De leerkracht op de donderdag en vrijdag minimaal een. Per week staat er een boek centraal (herhaald voorlezen). Om de beurt wordt er een verhalende tekst of informatieve tekst gekozen. Hierdoor ontstaat er een balans tussen de tekstgenres. De leerkrachten bereiden zelf de lessen voor. De onderzoeker heeft enkele materialen uit de literatuur klaar gemaakt, die gebruik kunnen worden bij de verwerkingsopdrachten (bijlage 6b). Omdat de leerkrachten nog niet veel modellen, wordt hen

theorie aangeboden om op een goede manier te modellen tijdens het voorlezen. Dit gebeurt tijdens een workshop die aan het hele team gegeven wordt. Omdat het volgens Broekhof (2014) belangrijk is dat de onbekende woorden, die aan het begin van de les gesemantiseerd moeten worden, moeten worden opgehangen in de klas, wordt er een woordenwand gemaakt.

Halverwege de periode wordt een les begrijpend luisteren opgenomen van beide leerkrachten en kijken zij aan de hand van het observatieformulier hoe zij een begrijpend luisteractiviteit tot nu toe geven. Hierover gaan ze samen in gesprek. De onderzoeker kijkt naar de uitkomsten en kijkt of het onderzoek nog verscherpt moet worden.

Omdat herhaald voorlezen niet voldoende gedaan wordt (een boek wordt minder dan 3 á 4 keer voorgelezen), gaat de onderzoeker in samenwerking met een van de leerkrachten een luisterhoek inrichten. Er wordt hierbij rekening gehouden met de punten uit de theorie. Dit gebeurt vanaf onderzoekswEEK 2. Op deze manier kunnen de leerkrachten eerst oefenen met het geven van begrijpend luisteractiviteiten. In bijlage 6c is een formulier te vinden waar de leerkrachten op bijhouden wanneer zij de luisterhoek inzetten en op welke manier deze ingezet wordt.

Doorgaande leerlijn

Om er voor te zorgen dat het team van De Kubus kennis heeft van modellen (hardop denkend voorlezen) en van interactief voorlezen, gaat de onderzoeker een workshop geven aan het hele team met het verschil tussen interactief voorlezen en modellen. Belangrijk hierbij is, is dat de leerkrachten weten wat het verschil is tussen modellen en interactief voorlezen. Er is gekozen voor een workshop, omdat Van der Donk en Van Lanen (2012) schrijven dat door uitwisseling met anderen de validiteit verhoogd wordt. De onderzoeker doet het verschil voor en hierna gaan de leerkrachten er zelf mee aan de slag. Deze middag worden beide manieren van voorlezen ook geoefend.

Omdat er geen balans is tussen informatieve teksten en verhalende teksten, bereidt de onderzoeker een leeg formulier voor. De leerkrachten vullen de boeken in op een formulier waarin onderscheid wordt gemaakt tussen verhalende teksten en informatieve teksten (bijlage 6d). Op deze manier maken de leerkrachten een overzicht. Zoals hierboven al beschreven staat voor de leerkracht van de onderbouw is het belangrijk dat er om de beurt gelezen wordt uit een informatief boek en een verhalend boek.

Voor de doorgaande lijn is het belangrijk dat strategieën die worden gebruikt overgedragen worden aan de volgende leerkracht. Hierdoor kan de volgende leerkracht weer aansluiten bij de groep en weet deze leerkracht welke strategieën er bijvoorbeeld zijn behandeld in de onderbouw. Om dit bij te houden wordt er een formulier gemaakt door de onderzoeker (bijlage 6e). Hierin kan aangegeven worden welke strategieën er deze week of die dag zijn behandeld. Dit formulier kan worden meegegeven met de overdracht aan het einde van het schooljaar. Op deze manier hebben de leerkrachten van de middenbouw ook een overzicht van de behandelde strategieën in de onderbouw.

Alle formulieren, materialen en lesvoorbereidingen komen in een verzamelmap. Op deze manier hebben de leerkrachten van de onderbouw en de onderzoeker een goed overzicht van de resultaten en de nodige middelen.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

Voordat het ontwerp daadwerkelijk ingezet zou worden, wordt het ontwerp eerst door beide onderbouwleerkrachten een dag uitgetoetst. Na deze twee dagen zou er apart met elke leerkracht een gesprek plaatsvinden waar de vraag centraal staat of het ontwerp aangepast moet worden volgens de leerkrachten. Mocht dit zo zijn, dan wordt het ontwerp aangepast en wordt het aangepaste ontwerp daadwerkelijk ingezet.

leerkrachtvaardigheden

De leerkrachten van de onderbouw ontvangen een map met alle nodige materialen, lege lesvoorbereiding (bijlage 6a) en eventueel extra literatuur. Ook komt er in deze map een logboek waarin de onderbouw leerkrachten bijhouden hoe de lesactiviteit is gegaan en wat er opviel (bijlage 6f). Daarnaast worden de ingevulde lesvoorbereidingen ook bewaard in deze map.

Doorgaande leerlijn

De leerkrachten van de onderbouw vullen het lege formulier in voor genres. Gedurende de zes weken wordt deze lijst telkens aangevuld. Daarnaast krijgen de leerkrachten een strategieënformulier (bijlage 6e). Hierin schrijven ze per week op welke strategieën er geoefend zijn. Dit is tevens de evaluatie hierop.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Leerkrachtvaardigheden

Tijdens het vooronderzoek zijn de leerkrachten van de onderbouw geobserveerd tijdens het geven van een begrijpend luisteractiviteit. Dit is de beginmeting. Na ongeveer 4 weken wordt er een tussenmeting gehouden. Beide leerkrachten filmen zichzelf en vullen het observatieformulier voor elkaar in. Van der Donk en Van Lanen (2012) beschrijven dat door uitwisseling met anderen de validiteit hoger wordt. Aan het einde van de uitvoeringsfase, worden deze twee leerkrachten weer geobserveerd aan de hand van hetzelfde formulier (eindmeting). Deze observatie zou per leerkracht twee keer plaats vinden. Ook zijn er twee verschillende observatoren aanwezig bij de observaties van de activiteiten. Op deze manier worden de resultaten van de observaties betrouwbaarder. Hieruit kan dan een conclusie worden getrokken in hoeverre de leerkrachten vooruit zijn gegaan met betrekking tot de leerkrachtvaardigheden.

Doorgaande lijn

Om te controleren of de leerkrachten vooruitgang hebben geboekt over de kennis van het modelleren van het interactief voorlezen, wordt er aan het begin van de workshop gevraagd of ze de betekenissen van beide nog eens willen opschrijven. Aan het einde van de workshop wordt dit nog eens gedaan. Op deze manier kan er gekeken worden of de teamleden van De Kubus iets hebben opgestoken van de workshop.

De beginmeting is gedaan aan de hand van de vragenlijst. Hierin kwam naar voren dat er geen balans was tussen tekstgenres. Ook kwam hieruit naar voren dat er geen overleg plaats vond over welke strategieën er behandeld waren. Volgens Bouwman en Van de Mortel (2014b) zijn dit twee belangrijke punten voor de doorgaande lijn. De vragenlijst is iets aangepast en wordt aan het einde van de periode nog een keer gesteld aan de leerkrachten, zie bijlage 5d (eindmeting). Er is gekozen voor een vragenlijst die ook gesloten vragen bevat, omdat dit volgens Van der Donk en Van Lanen (2012) makkelijker te analyseren is. De antwoorden op deze vragenlijst worden vergeleken met de antwoorden van de vorige vragenlijst.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

Testen van het ontwerp: Aan de hand van een gesprek met beide onderbouwleerkrachten kan er gezegd worden dat het ontwerp goed in de praktijk paste. Beide leerkrachten hebben positieve feedback gegeven op het ontwerp. Een van de leerkrachten geeft wel aan dat wanneer de luisterhoek wordt ingezet aan de hand van de tablet, er wel beeldmateriaal bijmoet zitten. Denk hier bijvoorbeeld aan een digitaal prentenboek. De leerkracht gaf aan dat wanneer dit niet het geval is, de leerlingen dan snel afgeleid zijn. Met deze feedback wordt rekening gehouden in het daadwerkelijke ontwerp. Wanneer de luisterhoek wordt ingezet, wordt er een digitaal prentenboek gekozen.

Tussenevaluatie: Voor de tussenevaluatie is gekeken naar hoe de leerkrachtvaardigheden er halverwege het onderzoek zijn ontwikkeld. Beide leerkrachten hebben elkaar geobserveerd tijdens een begrijpend luisteractiviteit aan de hand van het zelfde observatieformulier waar in de beginmeting ook gebruik van is gemaakt (bijlage 5b). Omdat beide leerkrachten op andere dagen op de basisschool aanwezig zijn hebben ze zichzelf opgenomen en hebben ze het filmpje naar elkaar toegestuurd. Hierna zijn beide leerkrachten met elkaar in gesprek gegaan, om te kijken wat zij kunnen verbeteren en wat er al goed gaat. Het gesprek heeft plaatsgevonden via Skype. Om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten, heeft de onderzoeker beide lessen ook nog eens geobserveerd. In figuur 4 staan de resultaten van de tussenevaluatie weergegeven.

Voor het voorlezen						
	Leerkracht 1		Leerkracht 2			
	Begin-meting	Tussen-evaluatie	Begin-meting	Tussen-evaluatie		
De leerkracht geeft het leerdoel aan						
De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes etc.						
De leerkracht haalt de nodige voorkennis op						
De leerkracht biedt aanvullende informatie aan over de inhoud van het onderwerp						
De leerkracht besteedt aandacht aan 2-3 onbekende begrippen						
De leerkracht geeft een activiteiten overzicht						
De leerkracht geeft aan wat zij van de kinderen verwacht						

voorlezen						
	Leerkracht 1		Leerkracht 2			
	Begin-meting	Tussen-evaluatie	Begin-meting	Tussen-evaluatie		
De leerkracht leest een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat zij doet om de tekst te begrijpen (modelen)						
Tijdens het lezen verbindt de leerkracht hardop denkend de tekst met kennis en woordenschat						
De leerkracht praat en denkt met de leerlingen over de tekst (Interactief voorlezen)						
De leerkracht geeft de leerlingen een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst						
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven en tekenen over de tekst en biedt gelegenheid tot bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen						

Na het voorlezen						
	Leerkracht 1		Leerkracht 1			
	Begin-meting	Tussen-evaluatie	Begin-meting	Tussen-evaluatie		
De leerkracht herhaalt het leerdoel						
De leerkracht nodigt enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben gedaan						
De leerkracht geeft feedback op resultaten en activiteitenverloop						
De leerkracht benoemt de nieuw verworven kennis van de leerlingen						

Figuur 4. Resultaten observatie tussenevaluatie.

■ Onderdeel komt niet in de les naar voren
■ Onderdeel komt in de les gedeeltelijk naar voren
■ Onderdeel komt in de les naar voren

Uit de resultaten van de tussenevaluatie kan geconcludeerd worden dat beide leerkrachten de begrippe luisteractiviteiten beter hebben gegeven dan bij de beginmeting.

Lesdoel: Bij de beginmeting benoemden beide leerkrachten het doel van de les niet. Tijdens de tussenevaluatie heeft een van de twee leerkrachten het doel van de les benoemd. De andere leerkracht heeft het doel, tijdens de tussenevaluatie, niet benoemd. Zij heeft dit meegekregen als ontwikkelpunt.

Modellen en interactief voorlezen: Bij de observaties van de beginmeting, lieten beide leerkrachten tijdens het voorlezen geen modellen of hardop denkend voorlezen zien. Tijdens de tussenevaluatie hebben beide leerkrachten dit wel laten zien.

Verwerkingsactiviteit: Waar beide leerkrachten tijdens de beginmeting geen verwerkingsactiviteit lieten zien, hebben ze dit wel laten zien tijdens de tussenevaluatie. Bij leerkracht 1 nodigde deze activiteit niet uit om te praten over het verhaal. Bij leerkracht 2 wel.

Eindevaluatie: De leraren geven in de eindmeting aan dat het een rijk onderzoek is en dat het alle facetten van begrijpend luisteren bevat. Het gaf de leerkrachten een nieuwe kijk op het voorlezen. Voorlezen is meer dan alleen “even de laatste tien minuten vullen met een voorleesactiviteit”. De leerkrachten gaven wel aan dat de voorbereiding veel tijd kostte, maar zeiden ook dat deze manier van voorlezen eigen moest worden en dat het dan minder tijd gaat kosten. Daarnaast wordt er aangegeven dat de leerkrachten het nut zien van herhaald voorlezen. Een van de leerkrachten gaf aan dat zij nu meer geleerd heeft over modellen. Dit voelde in het begin nog onnatuurlijk aan en de kinderen moesten ook nog wennen aan het hardop denken van de leerkracht.

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Voor de eindresultaten van dit onderzoek wordt er naar de volgende punten gekeken; visie, doorgaande lijn en leerkrachtvaardigheden. Hieronder staan de resultaten beschreven die naar 6 weken van het uitvoeren van het ontwerp naar voren kwamen.

Resultaten visie:

Vragenlijst visie: Aan de leden van het team is gevraagd wat hun visie op het begrijpend luisteronderwijs in groep 1,2,3 is. De volgende punten kwamen tijdens de beginmeting van de vragenlijst naar voren:

- Hardop denkend voorlezen en het visueel maken is volgens de leerkrachten belangrijk.
- Het aan bod laten komen van strategieën is van belang voor het begrijpend leesonderwijs.
- Bevragen op wat de leerlingen hebben gehoord (interactief voorlezen) is belangrijk voor het begrijpen van de tekst.
- De leerkrachten vinden het belangrijk dat kinderen luisteren naar verhalen op een speelse manier. Ze vinden het belangrijk om de kinderen te laten bewegen.

De vragenlijst is opnieuw afgenomen, om te kijken of er een verandering in visie heeft plaatsgevonden in het team. De volgende punten komen naar voren in de eindmeting:

- Leerkrachten zien begrijpend luisteren als eerste stap van het begrijpend lezen. De strategieën van begrijpend luisteren ondersteunen bij begrijpend luisteren.
- Betrokkenheid wordt vergroot door modellen en interactief voorlezen.
- Leerkrachten zien dat je met begrijpend luisteren de woordenschat kunt vergroten.
- Leerkrachten vinden het belangrijk dat kinderen plezier blijven beleven tijdens het luisteren naar een verhaal.

Resultaten doorgaande lijn:

Strategieën: In de map die ontworpen is voor dit onderzoek schrijven de leerkrachten naast hun lesvoorbereidingen ook op welke strategieën welke week behandeld zijn. In tegenstelling tot de beginmeting hebben de leerkrachten nu wel alle strategieën opgeschreven in een tabel en hebben de leerkrachten nu een overzicht van de behandelde strategieën. (bijlage7a) Aan de leerkrachten is gevraagd in hoeverre de punten van Bouwman en Van de Mortel (2014b) naar voren komen in het onderwijs. In figuur 5 de resultaten van de vragenlijst, die betrekking hebben op strategieën, van beide leerkrachten uit groep 1-2.

	Begin-meting	Eind-meting
De doorgaande leerlijn wordt afgestemd op het toepassen van de strategieën	Nee	Ja
Er is overleg tijdens de overdracht welke strategieën behandeld zijn in de vorige jaargroep	Nee	Ja (planning)

Figuur 5. Resultaten strategieën vragenlijst doorgaande lijn.

Beide leerkrachten geven in deze vragenlijst ook aan dat zij nu de waarde zien van het maken van een lijst met de behandelde strategieën. Deze lijst wordt nu ook actueel gehouden.

Genres: Ook schrijven de leerkrachten in de map voor dit onderzoek op onder welk genre het voorgelezen boek valt. De leerkrachten vullen dit in, in een lege tabel. Uit de resultaten van deze tabel blijkt dat de leerkrachten, in tegenstelling, tot de beginmeting, nu zorgen voor een balans tussen verhalende boeken en informatieve boeken(bijlage 7b). Aan de leerkrachten is gevraagd in hoeverre de punten van Bouwman en Van de Mortel (2014b) naar voren komen in het onderwijs. In figuur 6de resultaten van de vragenlijst, die betrekking hebben op genres, van beide leerkrachten uit groep 1-2 ,

	Begin-meting	Eind-meting
De leerkracht leest verschillende tekstgenres voor. Denk hierbij aan informatieve teksten en verhalende teksten.	Ja	Ja
Tussen de tekstgenres is een balans. De leerkracht leest ongeveer net zoveel verhalende als informatieve teksten voor.	Nee	Ja

Figuur 6. Resultaten genres vragenlijst doorgaande lijn.

Modellen en interactief voorlezen: voor de workshop is er gevraagd aan het team wat volgens hun modellen en interactief voorlezen is. Na de workshop is dit nogmaals gevraagd. In tabel 1 worden in het kort de winstpunten beschreven. In bijlage 7c de uitgebreide resultaten.

Teamid	Winstpunt
IB'er	Ziet dat modellen ook gaat om het oplossen van problemen tijden het lezen
Leerkracht 6-7-8	Interactief voorlezen is meer dan vragenstellen. Kinderen actiever maken.
Leerkracht A 3-4-5	Modellen kan ook bij lezen en niet alleen bij rekenen.
Leerkracht B 3-4-5	Interactief voorlezen = samen. Modellen= leerkracht
Leerkracht A 1-2	Modellen= gedachten weer geven aan kinderen. Interactief voorlezen stimuleert verhaalbegrip.
Leerkracht b 1-2	Interactief voorlezen is ook het meegeven van een denkvraag.

Tabel 1. Korte beschrijving winstpunten workshop interactief voorlezen en modellen.

Resultaten leerkrachtvaardigheden:

Vorbereitung lessen: De leerkrachten hebben de lessen voorbereid in het lesmodel dat volgens Bouwman et al. (2015) goed is voor het voorbereiden van begrijpend luisteractiviteiten voor leerlingen in de onderbouw. In tegenstelling tot de beginmeting maken de leerkrachten nu wel gebruik van deze voorbereiding.

Lesactiviteit: Tijdens de beginmeting en de eindmeting zijn beide leerkrachten twee keer geobserveerd. Om de resultaten betrouwbaarder te maken hebben twee observatoren de observatie gedaan. In figuur 7 de resultaten van deze eindmeting.

Voor het voorlezen								
	Leerkracht 1				Leerkracht 2			
	Begin-meting		Eind-meting		Begin-meting		Eind-meting	
De leerkracht geeft het leerdoel aan								
De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes etc.								
De leerkracht haalt de nodige voorkennis op								
De leerkracht biedt aanvullende informatie aan over de inhoud van het onderwerp								
De leerkracht besteedt aandacht aan 2-3 onbekende begrippen								
De leerkracht geeft een activiteiten overzicht								
De leerkracht geeft aan wat zij van de kinderen verwacht								

voorlezen								
	Leerkracht 1				Leerkracht 2			
	Begin-meting		Eind-meting		Begin-meting		Eind-meting	
De leerkracht leest een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat zij doet om de tekst te begrijpen (modelen)								
Tijdens het lezen verbindt de leerkracht hardop denkend de tekst met kennis en woordenschat								
De leerkracht praat en denkt met de leerlingen over de tekst (Interactief voorlezen)								
De leerkracht geeft de leerlingen een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst								
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven en tekenen over de tekst en biedt gelegenheid tot bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen								

Na het voorlezen								
	Leerkracht 1				Leerkracht 1			
	Begin-meting		Eind-meting		Begin-meting		Eind-meting	
De leerkracht herhaalt het leerdoel								
De leerkracht nodigt enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben gedaan								
De leerkracht geeft feedback op resultaten en activiteitenverloop								
De leerkracht benoemt de nieuw verworven kennis van de leerlingen								

Onderdeel komt niet in de les naar voren

Onderdeel komt in de les gedeeltelijk naar voren

Onderdeel komt in de les naar voren

Onderdeel kon niet gemeten worden

Figuur 7. Resultaten eindmeting leerkrachtvaardigheden.

Tijdens de eerste beginmeting bij leerkracht 1, viel op dat deze leerkracht het boek niet ging voorlezen. De activiteit die de leerkracht gaf, was meer een verwerking op het boek dan dat er het een begrijpend luisteractiviteit genoemd kan worden. Omdat deze leerkracht nog een keer geobserveerd zou worden, heeft de onderzoeker het probleem voorgelegd aan de onderzoekscoördinator. Deze gaf als tip om in gesprek te gaan met de leerkracht. Samen hebben ze nogmaals gekeken naar de opbouw van de les en hebben ze gekeken naar de resultaten van de observaties van beide observatoren. Uit de tweede eindmeting van leerkracht 1 blijkt, dat deze leerkracht de feedback goed heeft verwerkt in de les. Dit is ook terug te zien in de tabel hierboven.

Lesdoel: Uit de tabel hierboven is te zien dat de leerkrachten tijdens de beginmeting het doel van de les niet benoemen. Hierdoor is het ook niet mogelijk om terug te koppelen op het lesdoel. Tijdens de eindmeting is te zien dat een van de leerkrachten het doel van de les benoemt en hier ook op terugkoppelt. De andere leerkracht moet hier aan blijven werken, omdat zij niet specifiek benoemd wat het doel is, maar dit ‘verborgen’ zit in de fase ‘voor het lezen’.

Twee-drie onbekende woorden aanbieden: Uit de resultaten van de beginmeting blijkt dat beide leerkrachten voorheen geen aandacht besteden aan twee of drie onbekende woorden. Tijdens de eindmeting komt naar voren dat beide leerkrachten dit nu wel doen. Daarnaast is er een woordwand gemaakt, waarop het verhaal met de onbekende woorden nog eens wordt weergegeven (bijlage 8a).

Modellen en interactief voorlezen: In de tabel hierboven is te zien dat beide leerkrachten tijdens de beginmeting geen aandacht besteden aan modellen. Tijdens het voorlezen wordt er alleen interactief voorgelezen. Uit de resultaten van de eindmeting blijkt dat beide leerkrachten dit nu tijdens het voorlezen van een verhaal wel doen. Wel gaven de leerkrachten tussendoor aan dat zij het lastig vonden om te bepalen welke delen zij moesten modellen en welke delen zij interactief moesten voorlezen.

Verwerkingsactiviteit: Voordat het onderzoek plaats vond, kregen de leerlingen geen uitnodigende verwerkingsopdracht bij het verhaal. Tijdens de eindmeting komt naar voren dat de leerkrachten nu een uitnodigende verwerkingsopdracht aanbieden na het lezen van het verhaal.

Herhaald voorlezen: tijdens de beginmeting kwam naar voren dat leerkrachten een prentenboek of een ander verhaal maar een keer voorlezen. Beide leerkrachten gaven aan dat zij dachten dat herhaald voorlezen voor kinderen niet leuk was. Tijdens het uitvoeren van het ontwerp hebben de leerkrachten minstens drie keer het zelfde boek voorgelezen en werd er bij sommige boeken een luisterhoek ingericht. In figuur 8 staat aangegeven in hoeverre de leerkrachten uit de onderbouw het belangrijk vinden om herhaald voor te lezen. Bij leerkracht 2 is een verandering in de visie te zien. Zij vindt herhaald voorlezen nu belangrijker dan voorheen.

	Beginmeting		Eindmeting		
	Lkr1	Lkr2	Lkr1	Lkr2	
	1				
Ik vind herhaald voorlezen belangrijk	4	2	4	3	1. helemaal mee oneens 2. enigszins mee oneens 3. enigszins mee eens 4. helemaal mee eens

Figuur 8. Mening leerkrachten onderbouw herhaald voorlezen.

4.3 Conclusie onderzoek naar het onderwerp

Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten met behulp van het ontwerp en de kennisoverdracht een duidelijke ontwikkeling hebben gemaakt met betrekking tot het begrijpend luisteronderwijs. De leerkrachten zijn sterk gegroeid in het geven van een begrijpend luisteractiviteit. Ze bereiden de lessen nu voor volgens het lesvoorbereidingsmodel van Bouwman et al. (2014). De leerkrachten gaven tijdens de eindevaluatie wel aan dat de voorbereiding veel tijd kost, maar dat zij zich deze manier van voorlezen eigen moesten maken en dat dit dan minder tijd zou gaan kosten. De leerkrachten lezen naast interactief nu ook hardop denkend voor. De leerkrachten gaven wel aan dat zij het lastig vonden om te bepalen welke delen van het verhaal zij gingen modellen of interactief gingen voorlezen. Tijdens de eindevaluatie gaf een van de leerkrachten aan dat de kinderen nog erg moesten wennen aan het hardop denkend voorlezen van de leerkracht. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat de rest van

het team nu ook kennis bezit met betrekking tot modellen en interactief voorlezen. Gezien de beginmeting was dit anders. Vooral bij de leerkrachten van de onderbouw. Ook is er een duidelijke ontwikkeling te zien in het herhaald voorlezen. De leerkrachten lezen een verhaal nu minstens drie keer voor en er wordt bij sommige verhalen gebruik gemaakt van een luisterhoek. Er wordt tijdens een begrijpend luisteractiviteit aandacht besteed aan 2-3 onbekende woorden. Deze woorden hangen de leerkrachten zichtbaar op in de klas. Uit de resultaten blijkt dat er een kleine vooruitgang is in het benoemen van het lesdoel. Hier moet aandacht aan besteed blijven worden, om dit ook echt eigen te maken.

Uit de resultaten blijkt dat de visie van het team ook is veranderd. De leerkrachten zien nu dat begrijpend luisteren een belangrijke stap is in de ontwikkeling van het begrijpend lezen. Ook zien ze in dat door begrijpend luisteren de woordenschat van de kinderen vergroot wordt. Net als bij de beginmeting blijft plezier een belangrijke pijler in de visie van de leerkrachten.

Kijkend naar de ontwikkeling van de doorgaande lijn binnen de Kubus is deze ontwikkeling ook vooruit gegaan. Uit de resultaten blijkt ook dat de doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen binnen de Kubus nu is verbeterd. Bouwman en Van de Mortel (2014b) schrijft dat de doorgaande lijn afgestemd moet zijn op de strategieën. Uit de resultaten blijkt dat dit binnen de Kubus nu gebeurt. Ook staat er op de planning om overleg te hebben, tijdens de overdracht, over de behandelde strategieën.

Daarnaast is er een duidelijke ontwikkeling te zien bij het lezen van de verschillende tekstgenres. Voorheen kwamen er wel verschillende tekstgenres naar voren, maar was hier geen balans tussen. Uit de resultaten blijkt dat tussen informatieve en verhalende teksten een balans ligt. Dit houdt in dat er nu ongeveer net zoveel verhalende teksten als informatieve teksten worden voorgelezen.

De hoofdvraag die centraal stond was: *“Op welke manier kan een leerkracht ondersteund worden bij het onderwijs van begrijpend luisteren in de onderbouw als eerste stap van het begrijpend lezen?”* Door het bestuderen van de literatuur en het uitvoeren van het ontwerp werd duidelijk dat een lesvoorbereidingsmodel van begrijpend luisteren leerkrachten kan ondersteunen bij het geven van een begrijpend luisteractiviteit. Daarnaast gaf de literatuur duidelijk aan dat het belangrijk is dat leerkrachten onderscheid kunnen maken tussen voorlezen, interactief voorlezen en hardop denkend voorlezen (Bouwman et al., 2015) Door het aanreiken van literatuur en het geven van een workshop zijn alle leerkrachten nu op de hoogte van de meest recente literatuur. Omdat het begrijpend luisteren in dit geval gaat om de eerste stap van het begrijpend lezen, is het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van hoe er voor een doorgaande lijn gezorgd kan worden.

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt de discussie gepresenteerd. Elk onderzoek leidt weer tot nieuwe vragen en nieuwe invalshoeken. Door te reflecteren op het onderzoek en na te gaan welke vragen en welke invalshoeken bruikbaar zijn voor vervolgonderzoeken kunnen er mogelijke aanleidingen voor vervolgonderzoeken ontstaan. In paragraaf 5.1 worden de vragen en discussiepunten beschreven. In paragraaf 5.2 staan de aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Vragen en discussiepunten

Er is onderzoek gedaan naar het begrijpend luisteronderwijs in groep 1 en 2. Tijdens het onderzoek bleek dat het onderzoek erg gericht is op het lesvoorbereidingsmodel van Bouwman et al. (2015). De leerkrachten zijn hiermee vooral aan het werk geweest. Het gevolg hiervan was dat de luisterhoek, die zou worden ingericht met punten uit de literatuur, niet op deze manier vorm heeft gekregen. De pictogrammen voor de luisterhoek zijn niet gebruikt. Deze waren wel gemaakt en klaar voor gebruik. Ook was het idee om de luisterhoek elke week in te zetten vanaf onderzoekswEEK 2. Dit is niet gebeurd. De leerkrachten hebben de luisterhoek bij enkele verhalen ingezet, maar niet volgens de punten van de literatuur. Hierdoor kunnen hier geen resultaten uit worden opgemaakt en kan er alleen gezegd worden in welke mate de luisterhoek is ingezet.

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp gaven de leerkrachten van de onderbouw aan dat de voorbereiding en de evaluatie van de lessen veel tijd in beslag namen. De map die gebruikt werd voor de voorbereiding van de lessen en de evaluatie van de lessen, kon niet een dag van te voren worden meegegeven aan een van de leerkrachten, omdat zij elkaar niet wekelijks ontmoeten. Hierdoor liepen de leerkrachten vooral aan het begin van de uitvoering van het ontwerp achter met het voorbereiden van de lessen en het evalueren van de lessen. Sommige lessen zijn achteraf bijgewerkt. Dit zou de resultaten kunnen hebben beïnvloed, omdat leerkrachten de lessen niet van te voren hadden voorbereid. Ook de evaluaties van de lessen zijn soms een week nadat de les is gegeven ingevuld. In hoeverre kunnen de leerkrachten terughalen hoe de les is verlopen?

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp, gaven de leerkrachten van de onderbouw aan dat zij het soms lastig vinden om te bepalen welk onderdeel van het verhaal zij gingen modelen of interactief ging voorlezen. Bouwman et al. (2015) beschrijven wanneer je interactief voorleest of hardop denkend voorleest.

- De leerkracht kiest voor hardop denkend voorlezen wanneer hij/zij verwacht dat de kinderen de ‘denkstem’ nodig hebben.
- De leerkracht kan hardop denkend voorlezen vooraf laten gaan aan interactief voorlezen.
- De leerkracht kan er voor kiezen om een passage hardop denkend voor te lezen en een andere passage interactief voor te lezen.
- De leerkracht kiest voor hardop denkend voorlezen of voor interactief voorlezen, omdat hij/zij afstemt op de groep.

Ook gaven de leerkrachten aan dat ze het bij sommige boeken lastig vonden om 2-3 woorden uit te kiezen. De vraag is dan of de leerkrachten de juiste tekst hebben gekozen. Bouwman et al. (2015) beschrijven dat het kiezen van een juiste tekst in hoge mate bepaalt of het begrijpend voorlezen een succes wordt. Van Kleef en Tomesen (2002) beschrijven dat het belangrijk is dat de leerkracht een goed beeld moet hebben van het niveau van de doelgroep. Afhankelijk van deze doelgroep kiezen leerkrachten bepaalde boeken, laten ze meer of minder ruimte open voor

reacties van kinderen en leggen ze meer of minder nadruk op bepaalde tekstkenmerken. Dit is belangrijk om mee te nemen in dit onderzoek als deze nog een keer wordt uitgevoerd.

Daarnaast is er onderzoek gedaan naar de methode Kleuteruniversiteit. Hier is tijdens het uitvoeren van het onderzoek niet verder naar gekeken. De leerkrachten hebben zelf boeken uitgekozen en hebben deze verhalen voorbereid volgens het lesvoorbereidingsformulier. De vraag die nog open blijft is in hoeverre de leerkrachten Kleuteruniversiteit kunnen toepassen binnen een goede begrijpend luisteractiviteit.

5.2 Aanbevelingen en suggesties vervolgonderzoek

Aanbevelingen:

- Het is belangrijk om de kennis van de leerkrachten op peil te blijven houden. Uit de conclusie blijkt hoe belangrijk het is dat de leerkrachten kennis hebben van zaken omtrent begrijpend luisteren en de doorgaande lijn. Aanbevelingen zijn om de meest recente literatuur aan te schaffen. Deze kan als naslagwerk worden gebruikt.
- Het is belangrijk dat de doorgaande lijn die afgestemd is op strategieën te behouden. Uit de conclusie van dit onderzoek blijkt dat een begin is gemaakt met het afstemmen van de doorgaande lijn op strategieën, maar het is belangrijk dat dit de komende jaren ook geborgd blijft.
- Het is belangrijk om de leerkrachten te blijven motiveren om een begrijpend luisteractiviteit goed voor te bereiden. Doormiddel van collegiale consultatie blijven de leerkrachten gefocust op het geven van een begrijpend luisteractiviteit volgens de literatuur. Voor de collegiale consultatie kan het observatieformulier, die tijdens dit onderzoek is gebruikt, ook worden gebruikt.

Suggesties vervolgonderzoek:

- Tijdens dit onderzoek stond het voorlezen centraal. Een vraag die vanuit het team komt is of begrijpend luisteren bij kinderen nog op een andere manier gestimuleerd kan worden. Hierbij kan gedacht worden aan andere werkvormen dan voorlezen.
- Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de onderbouw als eerste stap van het begrijpend lezen. Een vervolgonderzoek dat aansluit op dit onderzoek kan een onderzoek zijn naar het begrijpend luisteren/lezen in groep 3 en 4. Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om het niveau van begrijpend lezen te verbeteren. Door een onderzoek te doen in de groepen 3 en 4 kan de doorgaande lijn geborgd blijven.
- Dit onderzoek heeft betrekking gehad op de leerkrachtvaardigheden. In hoeverre heeft deze manier van voorlezen effect op de resultaten van de kinderen in groep 1/2? Een suggestie voor een vervolgonderzoek is dat er onderzoek wordt gedaan naar het verbeteren van de resultaten van begrijpend luisteren in de onderbouw.

Literatuurlijst

- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2014a). Begin bij begrijpend luisteren. *HJK*, 42(3), 10-13.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2014b). De doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Geraadpleegd op: <http://www.cps.nl/thema/basisonderwijs/taal/artikelen>.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2015). Begrijpend leren luisteren nauwelijks ingezet om tekstbegrip te vergroten. Geraadpleegd op: <http://www.cps.nl/thema/basisonderwijs/taal/artikelen>.
- Bouwman, A., Van de Mortel, K., Maas, J., & De Wit, M. (2015). *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat*. Amersfoort: CPS.
- Broekhof, K. (2014). *Kwaliteitskaart begrijpend luisteren*. Den Haag: School aan Zet.
- Expertisecentrum Nederlands. (2010a). Doorlopende lijn taal basisonderwijs. Geraadpleegd op: <http://www.leerlijнтаal.nl/page/255/luisteren-groep-1-3.html>.
- Expertisecentrum Nederlands. (2010b). Leerlijn 5 begrijpend luisteren. Geraadpleegd op: <http://www.leerlijнтаal.nl/page/137/begrijpend-luisteren.html>.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2009). *In a reading State of Mind: Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction*. Daleware (USA): International Reading Association.
- Krings-Heussen, M. (2006). Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. *JSW*, 90(5), 28-31.
- Leraar24. (2013). Hoofddossier: Begrijpend lezen VO. Geraadpleegd op: <https://www.leraar24.nl/dossier/3802/begrijpend-lezen-vo>.
- Loman, E., & Wouters, E. (2007). Beter begrip door luisteractiviteiten. *Didaktief*, 37(8), 4-5.
- McGee, L., & Schickedanz, J.A. (2007). *Essential Readings on Early Literacy*. USA: Reading Association.
- Mommers, Fr. C. (2003). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *JSW*, 87(5), 11-14.
- Mommers, Fr. C. (2007). Goed leesonderwijs: wat er echt toe doet! *JSW*, 9(7), 20-23.
- Paalman, L. (2014). Begrijpend luisteren: daar heb je meer voor nodig dan alleen je oren. Geraadpleegd op: <https://www.hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:47428>.
- Van den Berg, I., Hermsen, C., Middel, A., & Verhey, G. (2008). *Tekstverwerken groep 4 handleiding*. Groningen/Houten: Noordhoff Wolters.

- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Doorslaer, E. (2010). Interactief voorlezen. Geraadpleegd op:
<http://www.letop.be/bibliotheek/interactief-voorlezen>.
- Van Elsäcker, W., van der Beek, A., Hillen, J., & Peters, S. (2013). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees-en schrijfactiviteiten in de onderbouw*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van de Mortel, K. (2014). *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Van Stolk, D., & Leenders, Y. (2012). *Goede leesstart. Voorbereiding op begrijpend en technisch lezen groep 1 & 2*. Den Haag: School aan Zet.
- Verhoeven, L., Biemond, H., & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (1997). Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen. *JSW*, 82(1), 1-6.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit*. Twente/ Hengelo: Hogeschool Edith Stein/ Onderwijskundigcentrum en ExpertisOnderwijsadviseurs.

Bijlagen

Bijlage 1:	Evaluatie onderzoeksproces
Bijlage 2:	Poster
Bijlage 3:	ondergetekende verklaringen
Bijlage 3a:	verklaring uitvoering praktijk
Bijlage 3b:	verklaring gedragscode onderzoek
Bijlage 4:	Theoretisch kader
Bijlage 4a:	tips bij het modellen
Bijlage 5:	Meetinstrumenten
Bijlage 5a:	vragenlijst visie
Bijlage 5b:	observatieformulier leerkrachtvaardigheden
Bijlage 5c:	vragenlijst doorgaande leerlijn (beginmeting)
Bijlage 5d:	vragenlijst doorgaande lijn (eindmeting)
Bijlage 6:	Materialen/formulieren map begrijpend luisteren
Bijlage 6a:	formulier lesvoorbereiding
Bijlage 6b:	verwerkingsopdrachten
Bijlage 6c:	formulier luisterhoek
Bijlage 6d:	formulier balans tekstgenres
Bijlage 6e:	formulier behandelde strategieën
Bijlage 6f:	formulier evaluatie lessen
Bijlage 7:	Resultaten
Bijlage 7a:	resultaten formulier strategieën
Bijlage 7b:	resultaten formulier balans tekstgenres
Bijlage 7c:	resultaten workshop modellen en interactief voorlezen
Bijlage 8:	Afbeeldingen
Bijlage 8a:	afbeeldingen woordwand

Bijlage 1 Evaluatie onderzoeksproces

Het uitvoeren van een onderzoek binnen een academische school heeft mij op een hoge niveau gebracht van onderzoek doen. Door de begeleiding binnen de school ben ik zelfverzekerder geworden in het onderzoeksproces. Naast het onderzoek doen heb ik ook veel geleerd om samen met een team te werken. Toen ik voor de eerste keer binnen kwam op de Kubus, had ik niet het gevoel dat onderzoek doen mij zo erg zou helpen om dit te leren. Ik vind het belangrijk dat ik ervaring heb opgedaan om samen te werken met een team, omdat dit later ook van je verwacht wordt.

Aan het begin van het onderzoeksproces zag ik best op tegen onderzoek doen. Dit kwam ook doordat er aan het begin van het jaar de vraag vanuit de school nog niet bekend was. Ik merkte dat ik het begin van het onderzoeksproces onduidelijk vond. Ik ben juist iemand die door duidelijkheid beter kan werken. Desondanks heb ik veel geleerd van dit proces. Ik heb geleerd dat het goed komt, ook al zie je door de bomen het bos even niet meer. Langzamerhand werd het voor mij steeds duidelijker en had ik een beter doel voor ogen. Hierdoor begon ik meer plezier te beleven in het doen naar onderzoek.

Het onderzoek is uitgevoerd in de onderbouw. Ik merkte dat zodra het onderzoek uitgevoerd werd ik echt het gevoel had dat ik de goede kant op ging. Het gaf een fijn gevoel dat wat ik had ontworpen nu daadwerkelijk uitgeprobeerd werd door collega's.

Daarnaast heeft mijn onderzoek ook een positief effect gehad op de ontwikkeling van de school. Mijn onderzoek is erop gericht dat uiteindelijk de resultaten van begrijpend lezen beter worden. Basisschool de Kubus is al een aantal jaren een academische opleidingsschool en de teamleden weten hoe het is om onderzoek te doen. Ik merkte dit ook. De leerkrachten wisten dat ik tijdens de teamvergaderingen of bordsessie ruimte wat ging vertellen over het onderzoek. Tijdens deze teamvergadering waren de collega's positief over mijn onderzoeksproces. Het is ook leuk om te horen van collega's als je al goed op weg bent. Dit geeft je energie om door te gaan.

Uiteindelijk heb ik genoten om onderzoek te doen op een academische basisschool. Ik heb het gevoel dat ik nu meer een expert ben geworden in het onderzoek doen, maar ook in het begrijpend luisteren in de onderbouw. Ik vond het prettig dat het onderwerp van het kiezen van een onderwerp voor een onderzoek goed te bespreken was op de basisschool. Het is belangrijk dat je een onderwerp kiest dat ook past bij jou als onderzoeker. Je moet er bijna een heel jaar mee bezig gaan. Daarnaast moet jij het team aansporen om het onderzoek uit te voeren en een positieve energie kan hier zeker geen kwaad bij. Voor mij was doen van dit onderzoek een groot leerproces.

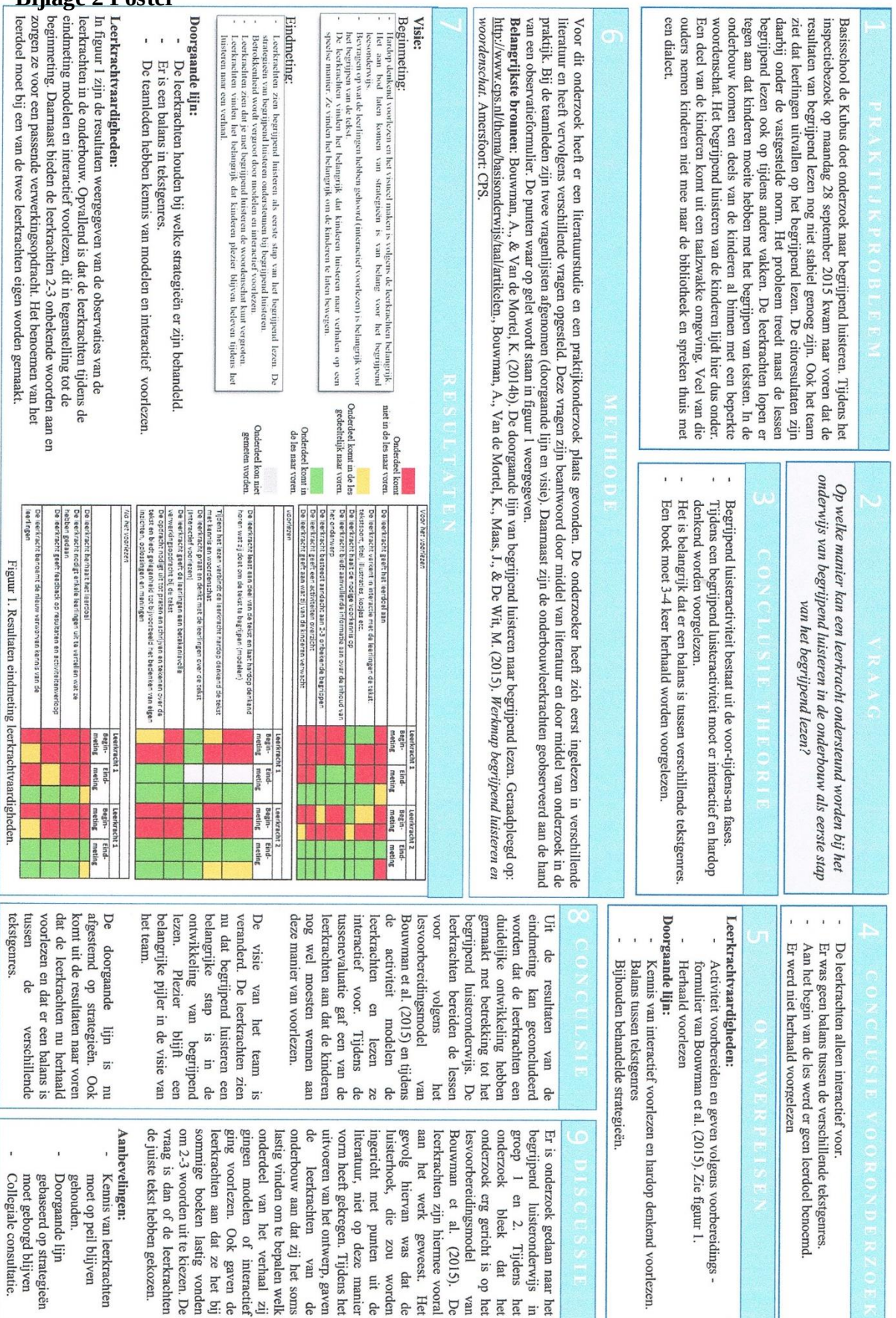
Begrijpend luisteren in de onderbouw

Melanie van Heerde – 950417001

bachelor thesis II

Zwolle, 11 april 2016

Bijlage 2 Poster



Bijlage 3a Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp

Hierbij verklaar ik (naam van de boa'er of van de onderzoekscoördinator):

15.7. H. Schuurman

dat de student (naam van de student):

Melanie van Heerde

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitgetoetst in
de praktijk van de (naam van de school):

Oecumenische basisschool de Kruis

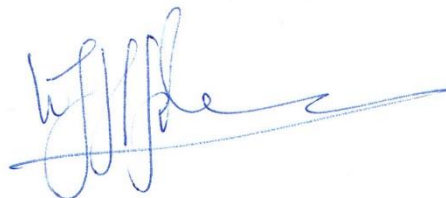
te (plaats van de school):

Zwolle - Wijthmen

(plaats, datum)

Wijthmen 6 april 2016

(handtekening)



Handtekening student:

(plaats, datum)

Wijthmen 6 april 2016

(handtekening)



Bijlage 3b Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

(handtekening)

Wijthmen 6 april 2016 

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

(handtekening)

Wijthmen 6 april 2016 

Bijlage 4a tips bij het modelen



Tips bij het modelen

- Bereid de tekst voor. Dit is noodzakelijk om goed te kunnen *modelen*. U stelt uzelf de vraag op welke plaatsen in de tekst het nodig is om strategieën hardop denkend voor te doen. Dit lijkt eenvoudig, maar is in de praktijk minder makkelijk. Het vraagt van u dat u zich verplaatst in het denkproces van de kinderen. Dat betekent dat u veel denkstappen terug moet doen.
- Maak het leerdoel expliciet door dit te benoemen in kinderlijke bewoordingen. Dat maakt helder wat er aan de orde zal komen, welke verwachtingen u van de kinderen heeft. Het geeft structuur aan het luisteren van de kinderen.
- Stel niet te veel vragen. De grootste valkuil is dat u, in plaats van te *modelen*, enkel en alleen vragen stelt aan de kinderen. U bent waarschijnlijk veel meer gewend aan het vragenderwijs invullen van de kennis die u wilt aanleren dan aan het hardop denkend voordoen.
- Betrek de kinderen met denkvragen. Het is niet de bedoeling dat u géén vragen meer stelt. De kinderen blijven actief meedenken wanneer u hen met prikkelende, korte denkvragen betreft bij uw demonstratie van het hardop denken. Bijvoorbeeld:
Waarom hij dit gaat doen? Wat vreemd, ik lees eens even verder om ...
Hoe zou dit eruitzien? Misschien moeten we denken aan ... of aan ...
Kan dit in het echt gebeuren ...? Ik vraag het me af ... Wie denkt ook dat ...?
Er zijn drie manieren om ... Namelijk ...
Als ik dit lees, zou het wel eens kunnen zijn, dat ...
We hebben dit ook eens gelezen in ... en we weten dat ...
- Een korte peiling van de mening van de kinderen over het onderwerp houdt hen betrokken.
Bijvoorbeeld:
Wat vinden jullie nu hiervan?
Ik vraag het even bij jullie na.
Denk voor jezelf, praat er kort over met je schoudermaatje, ik vraag het bij een paar duo's na, wat vinden jullie? (onderbouw basisonderwijs)
Oké, dat vinden jullie dus, we gaan eens even horen hoe het in de tekst verdergaat.
Ben benieuwd! Dan ga ik nu weer verder met het lezen van het verhaal ...
- Geef niet te veel informatie over het onderwerp dat in de tekst wordt behandeld. Dat u geneigd bent dit te doen, is logisch, omdat u meer over het onderwerp weet dan de kinderen. Het is echter de bedoeling dat u bij de tekst blijft en alleen verwoordt wat relevant is in relatie tot de tekstinhoud. Ook het tijdsaspect speelt hierbij een rol. Uitweiden kost immers tijd en al die tijd zitten de kinderen in de kring. Houd het kort, dat zorgt dat de kinderen betrokken blijven.
- Oefen! Hardop denkend voordoen is een vaardigheid die veel moet worden geoefend om deze goed onder de knie te krijgen. U kunt dit (ook) oefenen met collega's wanneer u met hen gezamenlijk een tekst voorbereidt.
- Achtergrondkennis en woordenschat dienen tijdens de fase van het hardop denken over de tekst (weer) aan de orde te komen. Tijdens de introductie van de activiteit, voorafgaand aan het voorlezen, besteedt u ook expliciet aandacht aan achtergrondkennis en woordenschat. U komt daar *modelend* op terug tijdens het lezen van de tekst.

Tips bij het modelen. Gekopieerd uit *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat* (p.36), door A. Bouwman, K. Van der Mortel, J. Maas & M. De Wit, 2015, Amersfoort: CPS.

Bijlage 5a vragenlijst visie (beginmeting)

Hieronder staan enkele stellingen geformuleerd. Het doel van deze vragenlijst is om inzicht te geven in jouw visie met betrekking tot begrijpend luisteren in groep 1-2-3. De vragenlijst bestaat uit twee A4-tjes. Geef aan in hoeverre je het belangrijk vindt voor het begrijpend luisteronderwijs in de groepen 1-2-3.

1. helemaal mee oneens
2. enigszins mee oneens
3. enigszins mee eens
4. helemaal mee eens

Bij de opmerkingen kun je aangeven waarom je hiervoor kiest. Probeer dit ook zoveel mogelijk te doen, zodat er een duidelijk beeld naar voren komt. **Bij het invullen van de vragenlijst gaat het dus niet om of het er al is, maar om wat jij belangrijk vindt!**

Stellingen	1	2	3	4	Opmerkingen
Ik vind het belangrijk om het leerdoel te benoemen aan het begin van de les					
Ik vind dat woordenschat en achtergrond kennis een belangrijke rol spelen bij begrijpend luisteren					
Ik vind het belangrijk om interactief voor te lezen					
Ik vind het belangrijk om hardop denkend voor te lezen (modellen)					
Ik vind het belangrijk dat er gereflecteerd wordt op het leerdoel aan het einde van de activiteit					
Ik vind het belangrijk dat kinderen in aanraking komen met verschillende tekstsoorten					
Ik vind herhaald voorlezen belangrijk					
Ik vind het belangrijk om gebruik te maken van strategieën					
Ik vind voorlezen in kleine heterogenen groepen belangrijk					
Ik vind voorlezen aan de hele groep belangrijk					
Ik vind het belangrijk dat er een doorgaande lijn tussen begrijpend lezen en begrijpend luisteren is					
Het onderling uitwisselen tussen leerkrachten van informatie en kennis, vind ik belangrijk					

Formuleer jouw visie op het begrijpend luisteronderwijs in de groepen 1-2-3.

Bijlage 5c observatieformulier leerkrachtvaardigheden

Naam leerkracht:

Datum observatie:

Naam observator:

Datum lesgeven:

Titel boek:

<i>Voor het voorlezen</i>		
	Wat doet de leerkracht?	Opmerkingen
De leerkracht geeft het leerdoel aan		
De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes etc.		
De leerkracht haalt de nodige voorkennis op		
De leerkracht biedt aanvullende informatie aan over de inhoud van het onderwerp		
De leerkracht besteedt aandacht aan 2-3 onbekende begrippen		
De leerkracht geeft een activiteiten overzicht		
De leerkracht geeft aan wat zij van de kinderen verwacht		

<i>voorlezen</i>		
	Wat doet de leerkracht?	Opmerkingen
De leerkracht leest een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat zij doet om de tekst te begrijpen (modelen)		
Tijdens het lezen verbindt de leerkracht hardop denkend de tekst met kennis en woordenschat		
De leerkracht praat en denkt met de leerlingen over de tekst (Interactief voorlezen)		
De leerkracht geeft de leerlingen een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst		
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven en tekenen over de tekst en biedt gelegenheid tot bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen		

<i>Na het voorlezen</i>		
	Wat doet de leerkracht?	Opmerkingen
De leerkracht herhaalt het leerdoel		
De leerkracht nodigt enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben gedaan		
De leerkracht geeft feedback op resultaten en activiteitenverloop		
De leerkracht benoemt de nieuw verworven kennis van de leerlingen		

Gebaseerd op bijlage 11 (p. 345) uit *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat* geschreven door Bouwman et al. (2015)

Bijlage 5c vragenlijst doorgaande leerlijn (beginmeting)

In hoeverre is hier op school een doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen?
Het doel van de vragenlijst is om hier achter te komen. Deze vragen hebben dus betrekking op groep 1-2-3-4. **Hierbij gaat het om wat er al is en niet om wat jij belangrijk vindt!**

Vragen	Antwoord
De leerkracht leest verschillende tekstgenres voor. Denk hierbij aan informatieve teksten en verhalende teksten.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Tussen de tekstgenres is een balans. De leerkracht leest ongeveer net zoveel verhalende als informatieve teksten voor.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Wat is voorlezen?	
Wat is interactief voorlezen?	
Wat is hardop denkend voorlezen?	
De leerkracht zorgt dat de kinderen weten wat de illustraties bij de tekst betekenen	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
De leerkracht bespreekt eenvoudige tekstenmerken (vormgeving, opbouw, samenhang, illustraties)	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
De doorgaande leerlijn wordt afgestemd op het toepassen van de strategieën	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Er is overleg tijdens de overdracht (nieuw schooljaar) welke strategieën zijn behandeld in vorige jaargroep.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Het belang van woordenschat bij begrijpend luisteren/ lezen wordt onderkend	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Het belang van achtergrondkennis bij begrijpend luisteren/lezen wordt onderkend.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)

(Bouwman & Van de Mortel, 2014b)

Bijlage 5d vragenlijst doorgaande leerlijn (eindmeting)

In hoeverre is hier op school een doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen? Het doel van de vragenlijst is om hier achter te komen. Deze vragen hebben dus betrekking op groep 1-2-3-4. **Hierbij gaat het om wat er al is en niet om wat jij belangrijk vindt!**

Vragen	Antwoord
De leerkracht leest verschillende tekstgenres voor. Denk hierbij aan informatieve teksten en verhalende teksten.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Tussen de tekstgenres is een balans. De leerkracht leest ongeveer net zoveel verhalende als informatieve teksten voor.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
De leerkracht zorgt dat de kinderen weten wat de illustraties bij de tekst betekenen	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
De leerkracht bespreekt eenvoudige tekstkenmerken (vormgeving, opbouw, samenhang, illustraties)	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
De doorgaande leerlijn wordt afgestemd op het toepassen van de strategieën	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
De lijst met de behandelde strategieën wordt actueel gehouden	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
De leerkrachten zien de waarde van een lijst met behandelde strategieën.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Er is overleg tijdens de overdracht (nieuw schooljaar) welke strategieën zijn behandeld in vorige jaargroep.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Het belang van woordenschat bij begrijpend luisteren/ lezen wordt onderkend	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)
Het belang van achtergrondkennis bij begrijpend luisteren/lezen wordt onderkend.	Ja of nee (doorhalen wat niet van toepassing is)

(Bouwman & Van de Mortel, 2014b)

Bijlage 6a formulier lesvoorbereiding

Titel boek en auteur(s):

Datum:

Naam leerkracht:

Thema('s):

Tip: Kijk voor de strategieën bij tabblad 'theorie'

Voorbereiding activiteit	
Verantwoording	
Leerdoel vaststellen	
Woorden selecteren	
Het bereiken van het leerdoel (strategieën)	
Benodigde materialen	

Uitvoering activiteit	
Voor het voorlezen	
	ik / wij fase
Stap 1: • Terugblik • Kennis activeren	
Stap 2: • Leerdoel op kindniveau • Verwachtingen en proces	
Voorlezen	
	ik / wij / jullie fase
Stap 3: • Samen lezen, denken over de tekst en verwerken	

Stap 3: (vervolg)	
Na het voorlezen	ik / wij / jullie fase
Stap 4: • Afronding	

Bijlage 3 Format begrijpend luisteren en woordenschat. Gekopieerd uit *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat* (p.318), door A. Bouwman, K. Van der Mortel, J. Maas & M. De Wit, 2015, Amersfoort: CPS.

Bijlage 6b verwerkingsopdrachten

Verhaalschema

Verhaalschema	
• Wie? Over wie gaat het verhaal? (Wie is de hoofdpersoon?)	
• Waar? Als het verhaal begint, waar is ... dan? (Waar speelt het verhaal zich af?)	
• Wat dan? Wat gebeurt er in het verhaal ? (En, wat gebeurt er nog meer?)	
• Begin? Hoe begint het verhaal? (Wat kun je vertellen over het begin?)	
• Afloop? Hoe loopt het verhaal af? (Wat kun je vertellen over de afloop?)	
• Probleem? Wat is het probleem? (Is er een probleem?)	
• Oplossing? Hoe wordt het probleem opgelost? (Is er een oplossing?)	

Verhaalschema. Gekopieerd uit *Stimulerende lees-en schrijfactiviteiten in de onderbouw* (p.127), door M. van Kleef & M. Tomesen, 2002, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. A. Bouwman, K.

Smileys



Gebaseerd op werkblad 4 (p.303) uit *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat* geschreven door Bouwman et al. (2015)

Bijlage 6c formulier luisterhoek

Welk boek komt welke week aan de orde?

Is er die week gebruik gemaakt van de luisterhoek?

Week	Week onderzoek	Titelboek	Schrijver boek	Luisterhoek	Op welke manier?
5	0 (uitproberen ontwerp)	Vicks	Mack	Ja	Gebruik gemaakt van de tablet. Kinderen moesten de plaatjes op chronologische volgorde leggen. Feedback: kinderen vinden de luisterhoek zonder filmpje niet interessant.
6	1				
7	2				
8	Vakantie				
9	3				
10	4				
11	5				
12	6				

Bijlage 6d formulier balans tekstgenres

Verhalend			Informatief		
Titel	Schrijver	Thema	Titel	Schrijver	Thema

Bijlage 6e formulier behandelde strategieën

Strategieboekje

Welke strategie(ën) is/zijn er behandeld in welke week?

Weeknummer	Titelboek	Strategie(ën)

Bijlage 6f formulier evaluatie lessen

Logboek Begrijpend luisteractiviteit

Week:

Titel boek:

Genre boek: Informatief / verhalend

Moment 1 (Naam leerkracht:.....)

Beschrijf kort hoe de voorbereiding van de activiteit verliep. Waar liep je tegen aan?

Beschrijf hoe de activiteit verliep. Wat ging er goed? Wat ging er minder goed? Aan welke punten van de voorbereiding ben je niet toegekomen?

Moment 2 (Naam leerkracht:.....)

Beschrijf kort hoe de voorbereiding van de activiteit verliep. Waar liep je tegen aan?

Beschrijf hoe de activiteit verliep. Wat ging er goed? Wat ging er minder goed? Aan welke punten van de voorbereiding ben je niet toegekomen?

Moment 3 (Naam leerkracht:.....)

Beschrijf kort hoe de voorbereiding van de activiteit verliep. Waar liep je tegen aan?

Beschrijf hoe de activiteit verliep. Wat ging er goed? Wat ging er minder goed? Aan welke punten van de voorbereiding ben je niet toegekomen?

Moment 4 (Naam leerkracht:.....)

Beschrijf kort hoe de voorbereiding van de activiteit verliep. Waar liep je tegen aan?

Beschrijf hoe de activiteit verliep. Wat ging er goed? Wat ging er minder goed? Aan welke punten van de voorbereiding ben je niet toegekomen?

Bijlage 7a resultaten formulier strategieën

Strategieënformulier

Welke strategie(ën) is/zijn er behandeld in welke week?

Weeknummer	Titel verhaal/boek	Strategie(ën)
5 (uitproberen)	Dicks	
6	Dicks	8
7	kleine ijsbeer	6h + 2 + 3 + 7
8	kleine ijsbeer en de walvisbaai	2
10	Rupsje nooit genoeg	7b, 4
11	lente	7b
12	Het lieveheersbeestje	3
13	Wikkie is een held	8 en 6h

Bijlage 7b resultaten formulier balans tekstgenres

Boekenlijst met genres (Informatief of verhalend)

Verhalend			Informatief		
Titel	Schrijver	Thema	Titel	Schrijver	Thema
Kleine ysbear laat men niet alleen		Noordpool, avontuur	Vicks	Mack	Noordpool, winter, ijsberen
Kleine ysbear en de walvis- baai		Noordpool, dier	Het liavelheers- beestje		Kriebelbeestjes lente
Rupsje Nooitgenoeg	E. Carle	Kriebelbeestjes lente			
Lente	T. Tellegen				

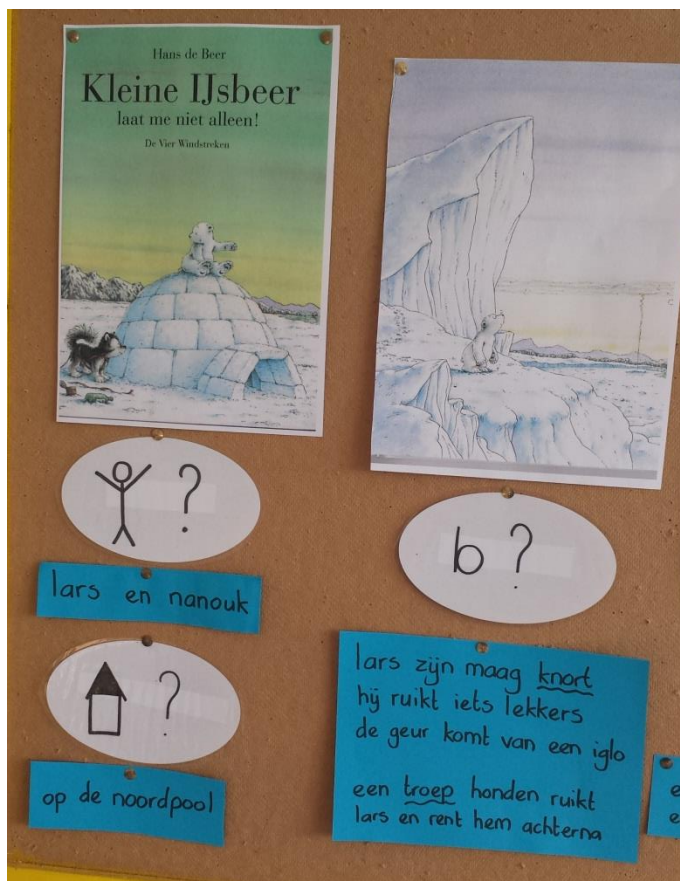
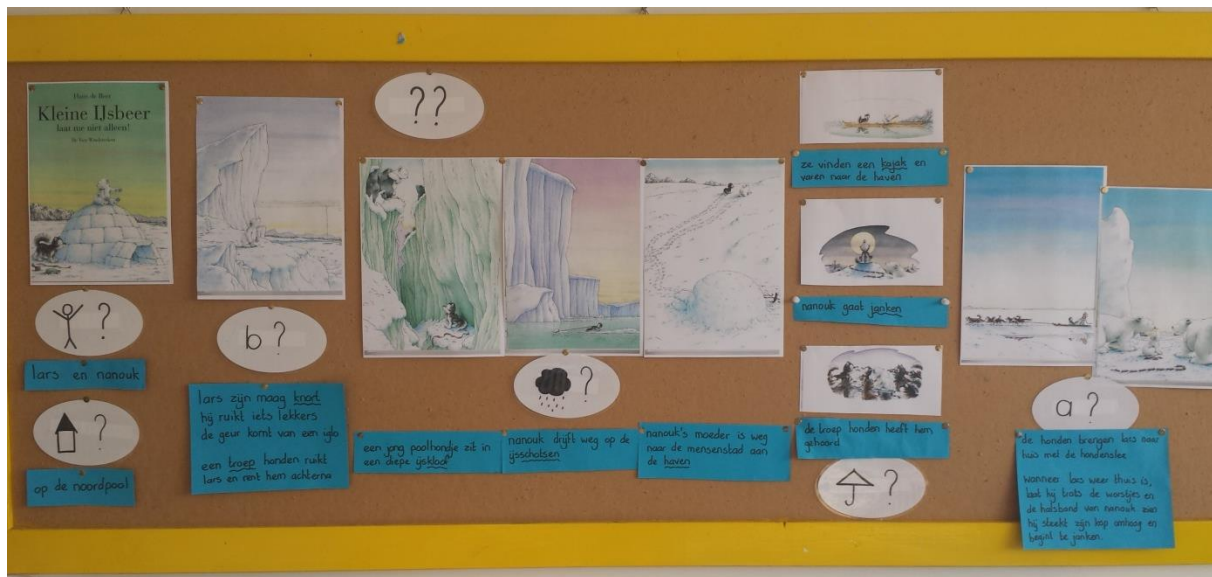
Bijlage 7c resultaten workshop modellen en interactief voorlezen

Naam	Modellen Vooraf	Modellen Achteraf	Interactief voorlezen Vooraf	Interactief voorlezen Achteraf	Conclusie
IB'er	- Hardop denken: voorspellen tijdens het verhaal	Kinderen leren denken tijdens het verhaal, verbanden leren zien, hoe je een tekst kunt interpreteren en problemen die je in de tekst tegenkomt kunt oplossen. Geen interactie.	Naar aanleiding van het verhaal in gesprek gaan met elkaar. Wie, wat, waar, wanneer, waarom	Interactief voorlezen is tijdens het verhaal vragen stellen, plaatjes bekijken, ingaan op spontane reacties van de kinderen, open vragen stellen. Kinderen actief; verwoorden van gedachten.	<u>Modellen:</u> Vooraf is modellen alleen voorspellen schrijft de IB'er. Achteraf schrijft ze dat het gaat om het oplossen van problemen die je tijdens het lezen tegenkomt. <u>Interactief voorlezen</u> Goed beschreven
Leerkracht 6-7-8	- Ik vraag me af of... zinnen gebruiken - Hé, net deed hij dat ook wat zou hij nu gaan doen? (voorspellen)	Het is bevestigd wat ik eerder heb opgeschreven	Ik lees voor en stel steeds vragen. Veel kennis over het verhaal vragen	Het is veel meer dan wat ik op de voorkant heb opgeschreven. Actiever – meer samen.	<u>Modellen:</u> Annemary heeft goed voor ogen wat modellen is. Dit heeft ze voor de workshop al duidelijk beschreven. <u>Interactief voorlezen</u> Annemary heeft na de workshop duidelijk aangegeven dat het meer is dan alleen vragenstellen. Kinderen actiever maken is belangrijk.
Leerkracht A 3-4-5	Je denkt hardop voor hoe je denkt om bijv. een som op te lossen (= een aanpak hardop verwoorden)	Hardop een vraag stellen en beantwoorden met veel uitleg. Waarom? Ik vroeg me af...	Interactief voorlezen is voorlezen waarbij kinderen kunnen reageren, je stelt vragen. Tijdens het verhaal wordt er gereageerd. Interactie	Wordt bevestigd.	<u>Modellen:</u> Anneke beschreef eerst modellen bij rekenen. Na afloop beschrijft ze het ook voor lezen. De waarom vraag is belangrijk. <u>Interactief voorlezen:</u> Duidelijke beschrijving
Leerkracht B 3-4-5	Hardop voor denken. De hoofdpersoon is....	Hardop denken vooral leerkracht	Vragenstellen over verloop verhaal; voorspellen, illustraties	Samen denken veel inbreng van de leerlingen	<u>Modellen:</u>

	Begripsvorming van het verhaal.		koppelen door vragen aan het verhaal.		Bij het hardop denken miste ik vooraf dat de leerkracht het vooral deed. Dit is beschreven bij achteraf. <u>Interactief voorlezen:</u> Belangrijk punt is dat je het samen doet met de leerlingen. Beschrijft C. in achteraf.
Leerkracht A 1-2	Voorlezen, stil leggen en dan hardop je iets afvragen wat verband heeft met het verhaal	Kinderen een kijkje geven in je hoofd. Gedachten laten volgen met voorbeelden	Alles uit de kast halen: bij bepaalde woorden voorwerpen o.i.d. centraal stellen, voorbeelden geven, mee laten denken/doen	Door het inlassen van interactieve momenten voor, tijdens en na het voorlezen worden de taalontwikkeling, het verhaalbegrip en de woordenschat van kinderen gestimuleerd. Doordat de kinderen mogen reageren op een boek, ontwikkelen ze (mondelinge) taalvaardigheden. Kinderen herkennen situaties uit hun eigen leven en mogen daar over aan elkaar vertellen. Interactief voorlezen is dus meer dan alleen vragen stellen en antwoord geven. Het is een luister- en denkactiviteit,	<u>Modellen</u> Ingrid beschrijft bij het modellen vooraf al dat het gaat om verbanden leggen. Achteraf voegt ze er aan toe dat het gaat om je gedachten weer te geven aan de kinderen. <u>Interactief voorlezen</u> Vooraf zag ze dit vooral als alles uit de kast halen. Achteraf ziet ze het nut ervan. De begrijpt dat het de woordenschat en verhaalbegrip stimuleert. Interactief voorlezen is meer dan alleen vragen stellen.

				waaraan iedereen actief mee wil doen en de leesbevordering zal vergroten.	
Leerkracht B 1-2	Het voorbeeld zijn voor het denkproces. Laat aan een kleuter weten hoe je precies denkt en wat er in je hoofd om gaat. Hoe denk je dat het verhaal afloopt? Waarom denk je dat? Je bent een voorbeeld van hoe jij wilt dat het een kleuter het boek leest. In het begin kijk je samen met de kinderen naar het boek, tussentijds stel je vragen hardop bij het voorlezen en na het lezen van het boek stel je vragen om samen te vatten en te evalueren.	Samen een boek lezen. De leerkracht leest voor, maar kinderen zijn op verschillende manieren betrokken bij het voorlezen. Door voorwerpen mee te nemen en te zorgen voor verwerkingsactiviteiten.	Ja dat had ik goed! Vragen als: wie dacht dat ook, steek je vinger op, activeren korte reacties met de kinderen. Dat vond ik wel een goede tip. Ik stelde meestal vragen om te kijken of ze het ook echt wel antwoorden op mijn vragen wisten, maar op deze manier een vraag stellen blijven kinderen betrokken.	Interactief lezen is geen kennis activeren. Ik dacht dat het wel ging om de informatie betrekken bij een boek, samen achtergrondkennis ophalen. Maar eigenlijk geef je bij interactief voorlezen een denkvraag mee waarbij alles goed is. Dit zijn dus vragen die niet fout kunnen zijn.	<u>Modellen</u> De leerkracht beschrijft dat modellen het stellen van vragen is. Na de workshop beschrijft ze dit nog steeds. <u>Interactief voorlezen</u> Voor de workshop beschrijft de leerkracht dat het gaat om achtergrond kennis ophalen. Na die tijd schrijft ze dat het gaat om het meegeven van een denkvraag.

Bijlage 8a afbeeldingen woordwand



De leerkracht heeft de woordwand vormgegeven door platen uit het boek te kopiëren. Op deze manier hebben de kinderen visuele ondersteuning van de woorden. De onbekende woorden zijn onderstreept. De pictogrammen van het verhaalschema kunnen ondersteuning bieden aan het begrijpen van het voorgelezen verhaal.