

Integreren van de 21ste-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en
samenwerken met begrijpend lezen

V4OND25

Katholieke Pabo Zwolle
David Pereboom
Wezep
11-05-2020

Rianne van Rijssen
r.vanrijssen@kpz.nl
971203001

Voorwoord

Op de Sint Andreasschool in Hattem heb ik mijn onderzoek gedaan voor het schrijven van mijn bachelor thesis. Het onderzoek waarin de kennis en interesses van de afgelopen vier jaar op de KPZ samenkomen.

In het onderzoek wordt gekeken naar 21^{ste}-eeuwse vaardigheden geïntegreerd met begrijpend lezen in de bovenbouw. Het doorlopen van de verschillende stappen van een onderzoek hebben mij waardevolle aspecten opgeleverd die ik zeker meeneem in mijn professionele identiteit. Het bovenbouwteam van de school was nauw betrokken bij het onderzoek. Deze leerkrachten hebben mij de ruimte gegeven om het onderzoek volledig uit te voeren en waren erg meewerkend om de deadlines te behalen. Tijdens het gehele onderzoek heb ik heel veel gehad aan mijn duo collega en boa, Mary van der Sluis. Ik wil haar dan ook bedanken voor haar kritische blik, tips, enthousiasme en steun tijdens het proces. Daarnaast wil ik graag Nienke Dasselaar, leerkracht van groep 7/8, bedanken voor de ruimte die ze mij heeft gegeven om het proces van het onderzoek te doorlopen en het enthousiasme dat ze heeft voor het gemaakte ontwerp.

Naast de betrokkenen op de basisschool, wil ik mijn dankwoord uiten aan mijn tutorgroep en mijn tutor David Pereboom. Dankzij de kritisch blik die iedereen wierp op de vragen die ik stelde tijdens de bijeenkomsten, het vertrouwen dat zij mij gaven en de nodige humor en gezelligheid, heb ik deze bachelor thesis kunnen neerzetten.

Uiteraard heb ik dit onderzoek niet kunnen maken zonder een stabiele thuissituatie. Mijn gezin wil ik bedanken voor de ruimte die ik kreeg om mij thuis te kunnen concentreren op mijn schoolwerk. Ook wil ik mijn lieve vriend hier bedanken voor zijn steun tijdens dit onderzoek en zijn kritische blik.

Het uitvoeren van mijn thesis heeft helaas, door de omstandigheden rondom het coronavirus in Nederland, niet kunnen gaan op de manier zoals ik in eerste instantie voor ogen had. Gezien het feit dat net alle voorbereidingen waren getroffen om te beginnen met het uitvoeren van het ontwerp in de week voordat de coronacrisis uitbrak, is er in overleg met de school en mijn tutor gekozen om een presentatie te geven van mijn ontwerp. Op deze manier kon dit onderzoek op een goede manier worden afgerond.

Rianne van Rijssen, Wezep, 30 april 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting	3
1. Introductie.....	4
1.1 Aanleiding	5
1.2 Context	5
1.3 Praktijkprobleem	6
1.4 Relevantie	6
1.5 Onderzoeksdoel	7
1.6 Begripsdefiniëring	7
1.7 Hoofdvraag en deelvragen.....	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding literatuurstudie.....	10
2.2 Literatuurstudie.....	10
2.3 Conclusie literatuurstudie	19
3. Context onderzoek.....	20
3.1 Methode contextonderzoek.....	21
3.2 Resultaten contextonderzoek.....	22
3.3 Conclusie contextonderzoek.....	25
4. Ontwerp	27
4.1 Verantwoording ontwerp.....	28
4.2 Beschrijving van het ontwerp	29
5. Onderzoek naar het ontwerp.....	30
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	31
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	33
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	35
6. Discussie.....	37
7. Literatuurlijst	39
Bijlagen	41
Bijlage A Evaluatie.....	41
Bijlage B Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	42
Bijlage C-2 Verklaring inzake presentatie van het ontwerp t.b.v. de bachelor thesis	43
Bijlage D Toestemmingsverklaring voor opname en beschikbaarheid thesis in de hbo-kennisbank.....	45
Bijlage E Meetinstrumenten en resultaten.....	46
1. ‘Kijkwijzer’ (Ballering et al., 2013).	46
2. Vragenlijst begrijpend lezen (leerlingen)	51
3. Enquête 21 ^{ste} -eeuwse vaardigheden bij begrijpend lezen (leerkrachten).....	53

4. Checklist 21 ^{ste} -eeuwse vaardigheden bij begrijpend lezen.....	55
5. Resultaten ‘Kijkwijzer’.....	56
6. Resultaten ‘Vragenlijst begrijpend lezen (leerlingen)’.....	57
7. Resultaten ‘Enquête 21 ^{ste} -eeuwse vaardigheden bij begrijpend lezen (leerkrachten)’.....	61
Bijlage F Materialen ontwerp.....	64
1. Opdrachtenkaarten voor de opdrachtenbak.....	64
2. BLije pictogrammen (leesstrategieën).....	72
3. Handelingswijze GRRIM.....	78
Bijlage G Feedback.....	80
1. Feedback vragenlijst leerkrachten.....	80
2. 360-graden feedback (Kouzes, J., Posner, B., n.d.).....	82
3. Inge vulde feedbackformulieren.....	83
4. Kwantitatieve analyse feedback vragenlijsten.....	89
5. Inge vulde 360-graden feedback.....	91

Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Integreren van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken met begrijpend lezen.

Onderzoeksgroep: Leerlingen en leerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8.

Ontwerp: opdrachtenbak met coöperatieve werkvormen, pictogrammen van de leesstrategieën, handelingswijze GRRIM.

Methode: bevragen a.d.h.v. vragenlijsten bij leerlingen en leerkrachten, bestuderen van theorie en toets gegevens, observaties van lessituaties.

Conclusie: leerkrachten zijn enthousiast over het ontwerp, het geeft de mogelijkheid om 21^{ste}-eeuwse vaardigheden meer te integreren met begrijpend lezen.

Samenvatting

Op de Sint Andreasschool waren ze niet tevreden over de ontwikkeling van het taal-leesonderwijs en de inzet van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. Daarnaast heeft de inspectie aangegeven dat het onderwijs minder leerkrachtgestuurd moet worden. Deze factoren hebben geleid tot de volgende hoofdvraag: **‘Hoe kan de leerkracht van de bovenbouw de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren en samenwerken, meer integreren met de vaardigheid begrijpend lezen?’** Middels generieke deelvragen, contextuele deelvragen en de ontwerpvrage, wordt er een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag.

In dit onderzoek wordt er onder de vaardigheid begrijpend lezen verstaan dat leerlingen zich ontwikkelen tot een zelfstandige lezer, waarbij ze geschreven teksten kunnen lezen met begrip (Förrer & van de Mortel, 2014; Van Gelderen, 2018). Uit de literatuurstudie is gebleken dat de belangrijkste leerkrachtvaardigheden bij begrijpend lezen het modellen van strategieën (a.d.h.v. GRRIM) en het geven van een goede instructie met voldoende voorkennis (Pearson & Gallagher, 1983; Vernooy, 2007; Förrer & van de Mortel, 2014) zijn. Het ontwikkelteam Nederlands heeft een advies geschreven met betrekking tot de nieuwe kerndoelen, dit advies sluit aan bij de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden: kritisch denken, communiceren en samenwerken (Voogt & Pareja Roblin, 2010; Thijs, 2013; Hoogeveen et al., 2015; Curriculum.nu, 2019). Deze vaardigheden kunnen geïntegreerd worden met de vaardigheid begrijpend lezen volgens het geschreven advies. Door in het begrijpend leesonderwijs aandacht te besteden aan het communiceren met elkaar aan de hand van verschillende communicatieve middelen waarin verschillende standpunten en ideeën naar voren komen, kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot burgers uit de 21^{ste}-eeuw (Thijs et al., 2014; Oskam, 2016). Uit het contextonderzoek blijkt dat de leerkracht veel tijd investeert in het ophalen van de voorkennis, maar dat veel leerkrachtvaardigheden onbenut blijven. Het niveau van begrijpend lezen op de Sint Andreasschool is gemiddeld, daarentegen is de motivatie van de leerlingen t.a.v. begrijpend lezen negatief. Dit komt voornamelijk door de herhaling in de verwerkingsopdrachten. De 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken en communiceren wordt in het contextonderzoek weinig ingezet in de praktijk, daarentegen werken de leerlingen wel veel samen. Om tot een ontwerp te komen is de literatuurstudie en het contextonderzoek bestudeerd, hieruit zijn drie onderdelen voortgekomen: opdrachtenbak met verschillende coöperatieve werkvormen die ingezet kunnen worden bij Nieuwsbegrip, pictogrammen van de verschillende leesstrategieën en een handelingswijze van GRRIM. Uit feedbackvragenlijsten van betrokken leerkrachten is gebleken dat er veel enthousiasme is rondom dit ontwerp. Het inzetten van de opdrachtenbak geeft veel mogelijkheden tot afwisselen van verwerkingsvormen, de pictogrammen zorgen ervoor dat strategieën bewuster worden ingezet en GRRIM zorgt ervoor dat de lessen minder leerkrachtgestuurd worden.

Trefwoorden: begrijpend lezen, 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren, samenwerken, GRRIM.

1. Introductie

In dit hoofdstuk is de introductie op het onderzoek te lezen. Als eerste is er iets te lezen over de aanleiding en de context waarbinnen het onderzoek zich bevindt. Vervolgens wordt het praktijkprobleem geschetst, komt de relevantie van het onderzoek naar voren en wordt het doel van

het gehele onderzoek neergezet. Daarbij worden belangrijke definities alvast toegelicht. Tot slot worden de onderzoeksvragen gepresenteerd en wordt de opbouw van het onderzoek duidelijker.

1.1 Aanleiding

Er is gekozen voor het onderwerp *begrijpend lezen in combinatie met de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden; kritisch denken en communiceren*. Deze keuze is gemaakt vanuit het schoolplan dat de school heeft opgesteld voor 2016-2019. Hierin komt naar voren dat het beleid t.a.v. taallessenonderwijs verder moet worden ontwikkeld en dat de inzet van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden vergroot moet worden. Door verschillende observaties in de bovenbouw is naar voren gekomen dat er weinig vakoverstijgend les wordt gegeven. Ook het auditverslag van de stichting Catent, waarbinnen de school valt, en de inspectieraad komen tot dezelfde conclusie (Auditverslag Catent, 2019).

Het inspectierapport van maart 2015 laat zien dat de algemene eindresultaten van de school zorgelijk zijn en er veel winst te behalen is in het algehele onderwijskundige proces. De inspectie komt ook tot de conclusie dat het onderwijs op de school vooral leerkrachtgestuurd is, de leerkracht bepaalt de vakinhoud en de leerlingen hebben weinig input. Dit wil de inspectie, binnen de gehele school, graag anders zien. Hierbij voegen zij toe dat er te weinig vakoverstijgend les wordt gegeven. De school neemt de feedbackpunten van het inspectierapport, het auditverslag en de eigen bevindingen op in een schoolplan. Dit schoolplan wordt elke vier jaar opnieuw opgesteld. Hierin staan plannen waar de school zich in wil ontwikkelen, met de visie dat zij het best mogelijke onderwijs neer kunnen zetten. In het huidige schoolplan (2016-2019) worden zaken benoemd als het verder ontwikkelen van het taallessenonderwijs en het breder inzetten van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. De bovengenoemde zaken, creëren het uitgangspunt voor het onderzoek.

Er zijn verschillende observaties uitgevoerd en gesprekken gevoerd in de eerste weken van het schooljaar, dit is gedaan om een duidelijk beeld te krijgen van de vragen die er liggen binnen de school. De observaties zijn uitgevoerd in de bovenbouw tijdens de lessen begrijpend lezen die worden gegeven aan de hand van de methode Nieuwsbegrip. Tijdens deze observaties zijn de leerlingen ook bevraagd over hun ideeën over begrijpend lezen en Nieuwsbegrip. Daarnaast zijn er gesprekken gevoerd met de leerkrachten van de bovenbouw en de internbegeleider. Uit de verschillende bronnen die zijn raad gepleegd, is gebleken dat de leerlingen van de bovenbouw weinig tot geen motivatie hebben voor begrijpend lezen. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen vooral de werkwijze van de methode Nieuwsbegrip niet interessant vinden. Wanneer begrijpend lezen wordt verpakt in een ander jasje, denkend aan teksten met betrekking tot wereldoriëntatie, zijn de leerlingen erg enthousiast. Het enthousiasme is terug te zien in de motivatie en gedrevenheid die de leerlingen hebben. Ze willen meer weten over het onderwerp. Dit is een aspect dat eventueel meegenomen kan worden in het onderzoek.

1.2 Context

Het onderzoek vindt plaats in de bovenbouw (groep 5 t/m 8) van de Sint Andreasschool* in Hattem. Dit is een kleinschalige school (ong. 100 leerlingen) met een Katholieke grondslag. De bovenbouw bestaat uit twee groepen, namelijk groep 5/6 en groep 7/8. Dit betreft 46 leerlingen. Op de school staat veiligheid van de leerlingen in een passende leeromgeving hoog in het vaandel, waarbij ieder kind zich mag ontwikkelen op zijn of haar eigen tempo. Het team dat werkzaam is binnen de school is erg innovatief, zo concludeert de schoolinspectie, en is dan ook zeer betrokken bij het onderzoek.

Zoals eerder aangegeven vindt school A het erg belangrijk dat ieder kind zich mag ontwikkelen op zijn of haar eigen wijze en tempo. Dit geeft de school vorm door groep doorbrekend les te geven. De kernvakken, rekenen, taal en spelling, worden in elke groep (waar mogelijk) op een vast moment gegeven. Hierdoor kunnen leerkrachten een beroep doen op elkaars professionaliteit en kunnen

leerlingen in een hogere of lagere groep de kernvakken krijgen. De taal en spellingslessen worden gegeven aan de hand van de methode Staal. In deze methode gebruik gemaakt van werkboeken en extra verdieping op het Chromebook. Dit zorgt ervoor dat iedere leerling op zijn of haar eigen wijze en tempo zich kan ontwikkelen. Het begrijpend leesonderwijs wordt sinds drie jaar gegeven aan de hand van o.a. de methode Nieuwsbegrip (CED-groep, 2017). Deze methode speelt in op de actualiteit aan de hand van nieuwsartikelen. De resultaten van de CITO Begrijpend lezen van eind vorig jaar zijn redelijk goed. De gemiddelde vaardigheidsscore van de huidige groep 6 is 154 (C), dit is op het landelijk gemiddelde. De huidige groep 7 (187) en 8 (200) scoren een B, dit is boven het landelijk gemiddelde. De resultaten van het begrijpend leesonderwijs laten een redelijk positief beeld zien, de scores zijn op of boven het landelijk gemiddelde.

Het team dat werkzaam is binnen de school wil zich verder innoveren en de feedback van de inspectie hierbij in acht nemen. Er wordt geëxperimenteerd met vakoverstijgend lesgeven. Bij de lessen biologie, aardrijkskunde en geschiedenis wordt er af en toe een beroep gedaan op informatie teksten. Hierbij moeten de leerlingen de vaardigheid begrijpend lezen inzetten om de verwerkingsopdrachten uit te voeren.

*de school wordt verder in het onderzoek benoemd als “school A”

1.3 Praktijkprobleem

Het praktijkprobleem dat zich voordoet, is dat de school niet tevreden is over de ontwikkeling van het taal-leesonderwijs en de inzet van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. De school en de professionals die er werken, willen zich graag verder ontwikkelen en de feedback van het auditrapport en het inspectierapport in acht nemen. Bovengenoemde partijen willen graag zien dat de lessen minder leerkrachtgestuurd worden en er vakoverstijgend les wordt gegeven. De SWOT-analyse is ingevuld tijdens een gezamenlijk moment en over dit onderwerp kwam een gesprek tot stand. Het team geeft aan zich hier verder in te willen ontwikkelen. Hierbij streven zij naar het gegeven dat het geen extra werk(druk) oplevert, maar wel effectief is. De directrice gaf hierbij als aanvulling dat dit vormgegeven kan worden door de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden niet als ‘losse’ vakken te zien, maar het te integreren in andere vakken.

1.4 Relevantie

Binnen school A is het inzetten van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden nog een zoektocht. Aan het einde van dit onderzoek hebben de leerkrachten handvatten gekregen om specifieke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden in te zetten in combinatie met begrijpend lezen. Uiteindelijk wordt de verbetering zichtbaar in de manier waarop de lessen inhoudelijk worden vormgegeven.

Het onderzoek is relevant voor de leerlingen van de bovenbouw, de leerkrachten van school A en kan van significant belang zijn voor leerkrachten van de toekomst. Voor de leerlingen van de bovenbouw is het relevant, omdat zij op een doelgerichte manier leesonderwijs krijgen. Hierbij oefenen zij vaardigheden die essentieel zijn in de toekomstige samenleving. De leerkrachten van school A krijgen handvatten om specifieke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden in te kunnen zetten in combinatie met begrijpend lezen.

De 21^{ste}-eeuwse vaardigheden zijn geen nieuwe aspecten in het onderwijs. Echter zorgen deze vaardigheden wel voor een andere nadruk op het onderwijs en vragen om andere competenties van scholen en professionals die er werkzaam zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Deze vaardigheden zijn volgens Hoogeveen, et al. (2015) van hernieuwend belang in de huidige samenleving. De samenleving verandert voortdurend en het onderwijs verandert mee. Er wordt steeds meer van mensen verwacht in de nieuwe, technologische samenleving. De 21^{ste}-eeuwse vaardigheden geven leerkrachten en scholen de mogelijkheid om deelgebieden creatief met elkaar te combineren (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Door de diversiteit van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden geeft het leerkrachten

en scholen de mogelijkheid zelf de regie in handen te nemen en de eigen professionaliteit de ruimte te geven (Hoogeveen, et al., 2015). Gezien het feit dat het praktijkprobleem binnen de school zich voordoet bij zowel het inzetten van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden als de ontwikkeling van het taal-leesbeleid op school, wordt er naar beide aspecten gekeken. Van Gelderen (2018) geeft aan dat begrijpend lezen niet alleen een onderdeel van het taalcurriculum is, maar dat het een voorwaardelijke vaardigheid is bij het leren van alle vakken. Dit betekent dat de vaardigheid van begrijpend lezen niet alleen beoefend wordt bij de specifieke lessen voor begrijpend lezen.

In de maatschappij is begrijpend lezen een waardevolle vaardigheid (Van Gelderen, 2018). Door de technologische veranderingen in de huidige maatschappij, wordt de vaardigheid begrijpend lezen steeds belangrijker. Het feit dat veel werk in de context van een computer moet worden uitgevoerd, vergroot het belang van het begrip van geschreven teksten (Van Gelderen, 2018). Hierbij komen ook de consequenties die de technologische toepassingen hebben op de communicatiemogelijkheden en sociale vaardigheden (Voogt & Pareja Roblin, 2010). De brede inzetbaarheid van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en de vaardigheid begrijpend lezen, opent een deur voor het combineren van deze twee aspecten.

1.5 Onderzoeksdoel

Binnen school A is het inzetten van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden nog een zoektocht. Aan het einde van dit onderzoek hebben de leerkrachten handvatten gekregen om specifieke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden te integreren met de vaardigheid begrijpend lezen. Uiteindelijk wordt de verbetering zichtbaar in de manier waarop de lessen inhoudelijk worden vormgegeven.

1.6 Begripsdefiniëring

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende definities. Om de leesbaarheid van het onderzoek te vergroten worden er in deze paragraaf een aantal belangrijk begrippen nader gedefinieerd.

In dit onderzoek wordt ingezoomd op de **21^{ste}-eeuwse vaardigheden** die ingezet kunnen worden in het onderwijs. Volgens Hoogeveen et al. (2015) zijn **21^{ste}-eeuwse vaardigheden**, vaardigheden die nodig zijn om als democratische burger goed te kunnen functioneren in de samenleving passend bij deze eeuw (de 21^{ste} eeuw). De transformatie die zich voordoet in de samenleving en op de snel veranderende arbeidsmarkt zorgt ervoor dat kinderen onder anderen moeten worden opgeleid om goed te kunnen samen werken en flexibel te zijn.

De Universiteit Twente (Voogt & Pareja Roblin, 2010) en de SLO (Thijs, 2013) hebben samen een beknopte lijst gemaakt met betrekking tot de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, zoals ze in Nederland gehanteerd worden. Het gaat om: communiceren, sociale en culturele vaardigheden, probleemoplossende vaardigheden, creativiteit, samenwerken, kritisch denken, digitale geletterdheid en zelfregulering. In dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar **kritisch denken, communiceren en samenwerken**. Onder **kritisch denken** wordt verstaan, het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening (Thijs, 2013). In oktober van dit jaar heeft het ontwikkelteam Nederlands een nieuw curriculum opgesteld (Curriculum.nu, 2019). Zij geven hierin aan dat leerlingen op het primair onderwijs kennis en vaardigheden opbouwen om kritisch om te gaan met (digitale) informatie (Curriculum.nu, 2019). Leerlingen leren informatie te beoordelen op bruikbaarheid en betrouwbaarheid, vervolgens kunnen de leerlingen dit in eigen woorden weergeven (Curriculum.nu, 2019). Bij **communiceren** gaat om het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap (Thijs, 2013). Het ontwikkelteam Nederlands laat ook deze vaardigheid terugkomen in het nieuwe curriculum dat zij hebben opgesteld. Hierin komt naar voren dat leerlingen leren hun communicatie af te stemmen op doel, publiek en taakgebruikssituatie (Curriculum.nu, 2019). Daarvoor leren ze de basiskennis en -vaardigheden die nodig zijn voor

luisteren, spreken, lezen en schrijven (Curriculum.nu, 2019). Hierin is het aspect van lezen het meest van toepassing op dit onderzoek.

Hoogeveen et al. (2015) geven aan dat er op de arbeidsmarkt bijna geen functies meer zijn, waarin er niet moet worden samengewerkt. Dit geeft aan dat deze 21^{ste}-eeuwse vaardigheid zeer belangrijk is. Thijs (2013) geeft de volgende omschrijving voor **samenwerken**: het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen. Specifiek gaat het om: verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen; hulp kunnen vragen, geven en ontvangen; een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën; respect voor verschillende culturen; kunnen onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team; kunnen functioneren in heterogene groepen; effectief kunnen communiceren (Thijs, 2013).

Hoogeveen et al. (2015) geven aan dat het werken met **21^{ste}-eeuwse vaardigheden** gaat om een andere organisatie van onderwijs, namelijk met behulp van **vak-integratie**. Hierbij is het onderwijs zo georganiseerd dat vakken door elkaar heen gaan, verschillende aspecten van het curriculum worden bijeengebracht voor betekenisvolle gehelen (Van Boxtel et al., 2009).

Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) is **begrijpend lezen** het vermogen om geschreven teksten te begrijpen en dit te lezen met begrip. Förrer en Van de Mortel (2014) benoemen hierbij ook dat er belangrijke hulpmiddelen kunnen worden ingezet bij begrijpend lezen, namelijk **leesstrategieën**. Fisher, Frey en Lapp (2009) geven aan dat er zes leesstrategieën zijn, namelijk: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden.

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

In deze paragraaf wordt aangegeven wat de hoofdvraag is van het onderzoek. Deze hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van verschillende deelvragen, onderverdeeld in generiekvragen, kennisvragen uit de context en kennisvragen vanuit het ontwerp. De hoofdvraag luidt:

‘Hoe kan de leerkracht van de bovenbouw de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren en samenwerken, meer integreren met de vaardigheid begrijpend lezen?’

Om een antwoord te kunnen formuleren op de hoofdvraag, is deze opgedeeld in de volgende deelvragen:

Verzamelen van generieke kennis.

1. Wat wordt er verstaan onder de vaardigheid begrijpend lezen?
2. Welke leerkrachtvaardigheden kunnen worden ingezet bij het begeleiden van de vaardigheid begrijpend lezen?
3. Welke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kunnen worden geïntegreerd met de vaardigheid begrijpend lezen?
4. Wat wordt er verstaan onder de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken?

Verzamelen van kennis in de context.

5. Welke leerkrachtvaardigheden worden op dit moment al ingezet bij begrijpend lezen in de bovenbouw?
6. Wat is het huidige niveau en de huidige motivatie bij de bovenbouw leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen?
7. In hoeverre worden de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) nu ingezet bij begrijpend lezen?

Verzamelen van ontwerp-kennis.

8. In hoeverre voldoet het onderzoeks-ontwerp in de praktijk?

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt een antwoord gezocht op de generieke kennisvragen die in het vorige hoofdstuk zijn opgesteld.

2.1 Inleiding literatuurstudie

De vragen worden beantwoord in een lopende tekst, waarin gebruik wordt gemaakt van tussenkopjes. De deelvragen worden in de tekst niet expliciet genoemd. De deelvragen die worden beantwoord zijn:

- Wat wordt er verstaan onder de vaardigheid begrijpend lezen?
- Welke leerkracht vaardigheden kunnen worden ingezet bij het begeleiden van de vaardigheid begrijpend lezen?
- Welke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kunnen worden geïntegreerd met de vaardigheid begrijpend lezen?
- Wat wordt er verstaan onder de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Vaardigheid begrijpend lezen

Begrijpend lezen is niet meer weg te denken uit het huidige onderwijs. Echter betekent dat niet, dat duidelijk is wat er onder het begrip ‘begrijpend lezen’ precies wordt verstaan. Er zijn veel verschillende opvattingen over wat begrijpend lezen is en hoe dat moet worden vormgegeven in het onderwijs. Het is van belang om duidelijk te hebben wat eronder begrijpend lezen wordt verstaan, voor leerlingen en leerkrachten geeft dat handvatten om het onderwijs zo goed mogelijk vorm te geven en uiteindelijk het gewenste resultaat te behalen. Sommige ‘definities’ van begrijpend lezen sluiten aan bij de huidige aanpak in het basis- en voortgezet onderwijs, hierin wordt begrijpend lezen *gezien als het (goed) beantwoorden van vragen bij teksten die verschillen in moeilijkheid* (van Gelderen, 2018). Echter is dit een hele rechtlijnige definitie en doet dit tekort aan de behoeftes die in de praktijk liggen bij leerlingen, studenten, burgers en beroepsbeoefenaren om teksten beter te leren begrijpen (van Gelderen, 2018).

Förrer en van de Mortel (2014) definiëren begrijpend lezen als het vermogen *om geschreven teksten te begrijpen en dit te lezen met begrip*. Begrijpend lezen is een denkproces waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het tekstdoel. De lezer geeft betekenis aan de woorden, de zinnen en de tekst als geheel. Des te meer voorkennis de lezer heeft over een bepaald onderwerp, des te gemakkelijker de lezer teksten over dit onderwerp begrijpen (Förrer en van de Mortel, 2014). Vervolgens is de tekst een belangrijk onderdeel, er zijn veel verschillende teksten en die moeten ook op verschillende manieren gelezen worden. Tot slot is het leesdoel van belang bij het lezen met begrip, wanneer de lezer weet wat er te halen valt in de tekst (wat het doel is) is de lezer gemotiveerder om het te lezen.

Een interessant definitie van begrijpend lezen wordt gegeven door Gough en Tunmer (1986), genaamd The Simple View of Reading. Het gaat bij deze definitie over twee onderdelen, namelijk: *de vaardigheid om te decoderen en de luistervaardigheid* (Gough & Tunmer, 1986). De vaardigheid bestaat volgens hen uit twee verschillende onderdelen. Met de decodeervaardigheid wordt bedoeld dat leerlingen letters en lettercombinaties kunnen omzetten in klanken en woorden. In verschillende onderzoeken is naar voren gekomen dat de decodeervaardigheid alleen van belang is in de eerste jaren van het begrijpend leesonderwijs, namelijk groep 3 tot en met 5. Naarmate de leerlingen ouder werden, hoe minder de decodeervaardigheid een rol speelt en wordt de rol van andere aspecten groter. Echter is de definitie van luistervaardigheid volgens van Gelderen (2018) net zo onduidelijk als die van begrijpend lezen. Hieruit blijkt dat The Simple View of Reading een iets te simpele kijk is op het begrijpend leesonderwijs, het bestaat uit veel meer aspecten.

Als tegenhanger van The Simple View of Reading, zijn er verschillende Complex Views ontwikkeld. In deze onderzoeken komen veel verschillende aspecten van begrijpend lezen naar voren. Hierin ligt eigenlijk een definitie ten grondslag, namelijk dat het begrijpend leesonderwijs zo moet worden

ingericht dat leerlingen zich kunnen *ontwikkelen tot zelfstandige lezers* (van Gelderen, 2018). De manier waarop begrijpend lezen wordt vormgegeven kan volgens de Complex views in veel verschillende contexten, afhankelijk van het doel, de behoeftes en de vragen van de lezer zelf. De verschillende componenten die, wetenschappelijke bewezen, een rol spelen bij de ontwikkeling van de vaardigheid begrijpend lezen zijn (van Gelderen, 2018):

- Decodeervaardigheid.
- Woordenschat.
- Grammaticale kennis.
- Strategische competentie.
- Metacognitieve kennis.
- Tekststructuur.
- Voorkennis.
- Motivatie.

Deze verschillende componenten kunnen ook wel gezien worden als voorwaarden waardoor een leerling zich kan ontwikkelen tot een zelfstandige lezer en dus kan lezen met begrip (van Gelderen, 2018). Wanneer deze componenten onderdeel zijn van het onderwijs, kan de vaardigheid in begrijpend lezen toenemen. De diverse voorwaarden voor begrijpend lezen worden hieronder toegelicht.

De *decodeervaardigheid* is een voorwaarde voor begrijpend lezen die in veel definities terugkomt. Vooral Gough en Tunmer (1968) geven het belang van deze vaardigheid stellig weer in *The Simple View of Reading*. Dit is de vaardigheid om woorden te herkennen, de letters te verbinden aan klanken in de (gesproken) taal (van Gelderen, 2018). Deze vaardigheid is vooral belangrijk aan de beginjaren in de basisschool om begrijpend lezen mogelijk te maken, hierdoor is dit minder relevant voor dit onderzoek.

Een van de meest onderzochte voorwaarde dat nodig is voor de vaardigheid begrijpend lezen, is een voldoende ontwikkelde *woordenschat* (van Gelderen, 2018). Woordenschat is de kennis van woordbetekenissen bij leerlingen. Ook Vernooy (2007) bevestigt het belang van woordenschat. Het is onmogelijk om een tekst te doorgronden als een leerling te veel woorden niet kent. Zowel voorkennis als achtergrondkennis zorgt ervoor dat er verbanden kunnen worden gelegd met de nieuwe tekst, waardoor het beter begrepen wordt. Het belang van woordenschat bij de vaardigheid begrijpend lezen is aanwezig gedurende de gehele schoolloopbaan (van Gelderen, 2018).

Kennis over de vorming van zinnen en woorden, ook wel *grammaticale kennis*, is een voorwaarde voor begrijpend lezen. Hierbij gaat het om het herkennen van zinsstructuren, het kunnen begrijpen van vervoegingen en verbuigingen van woorden. Hierdoor kunnen betekenissen van zinnen en woorden makkelijker geduid worden (van Gelderen, 2018). Deze voorwaarde is belangrijk bij het gehele proces van begrijpend lezen.

De vaardigheid om een tekst doelgericht en *strategische* aan te pakken, is een bekende voorwaarde voor begrijpend lezen. Förrer en van de Mortel (2014) en Vernooy (2007) bevestigen dat het van belang is om de leesstrategie aan te passen op de tekst en het leesdoel. Teksten kunnen op verschillende manieren gelezen worden. Wanneer de strategische competentie bij een lezer voldoende is ontwikkeld, kan de tekst effectiever en met begrip gelezen worden. Hierbij geeft van Gelderen (2018) aan dat strategieën gebruikt moeten worden als middel, niet als doel, om de vaardigheid begrijpend lezen te vergroten. Op het gebruik van strategieën wordt later nog verder ingegaan.

De volgende voorwaarde is het bezitten van voldoende *metacognitieve kennis*. Dit is een van de complexere voorwaarden voor begrijpend lezen. Het expliciet aanbieden van deze vaardigheid is erg lastig. Deze vaardigheid moet groeien bij leerlingen en kan vaak pas later in de schoolloopbaan

gebruikt worden. Deze voorwaarde zorgt ervoor dat leerlingen naar zichzelf kunnen kijken als lezer en op welke manier ze een tekst het beste kunnen aanpakken, bijvoorbeeld met welke strategie het leesdoel het beste bereikt kan worden (van Gelderen, 2018). Deze vaardigheid komt samen met de strategische competentie die eerder is beschreven. Metacognitieve kennis is een belangrijke voorwaarde van begrijpend lezen, leerlingen die meer kennis hebben van leesstrategieën zijn beter in begrijpend lezen (van Gelderen, 2018).

Zoals Förrer en van de Mortel (2014) eerder al bevestigen is een belangrijke voorwaarde van begrijpend lezen dat leerlingen *kennis* hebben van de opbouw van *teksten*. Met voldoende kennis over de globale opbouw van teksten kan een tekst effectiever gelezen worden en heeft een leerling gemakkelijker toegang tot de onderdelen van de tekst die van belang zijn (van Gelderen, 2018). Dit betekent dat er minder tijd verloren gaat aan het oriënteren van de tekst en wordt de benodigde informatie sneller gevonden.

De voorwaarde van *voorkennis* heeft veel verwantschap met de kennis van woordbetekenissen. Echter gaat het hier vooral om de kennis van tekstinhoud. Vernooy (2007) en Förrer en van de Mortel (2014) geven in hun theorieën over de vaardigheid begrijpend lezen ook aan dat het belangrijk is om voorkennis te hebben op over de tekstinhoud en het onderwerp van de tekst. Voorkennis zorgt ervoor dat er verbanden en spinnetjes kunnen worden gemaakt in de hersenen, waardoor de tekst eerder begrepen wordt. Het belang van voorkennis voor het begrijpen van teksten wordt steeds groter op latere leeftijd, omdat de tekstinhouden steeds gecompliceerder worden (van Gelderen, 2018). Wanneer de voorkennis over een onderwerp mist of te weinig is, moet er veel moeite gedaan worden om tot de essentie van de tekst te kunnen komen en uiteindelijk te lezen met begrip.

Tot slot komen we aan bij de voorwaarde dat er *leesmotivatie* moet zijn om tot de vaardigheid begrijpend lezen te komen. Hierbij spelen zowel intrinsieke motivatie als extrinsieke motivatie een rol. Hierbij geeft van Gelderen (2018) aan dat lezen nooit een doel op zichzelf moet zijn, het moet altijd een middel zijn om iets anders te bereiken. Wanneer lezen wordt ingezet voor vermaak en ontspanning, is dit intrinsieke motivatie. Daarentegen is de motivatie extrinsiek, wanneer het lezen wordt ingezet om bepaalde kennis te vergaren voor bijvoorbeeld een opdracht. Het oefenen van de vaardigheid begrijpend lezen kan ervoor zorgen dat de leesmotivatie bij leerling wordt vergroot, bijvoorbeeld door leerlingen zelf leesmateriaal te laten kiezen (van Gelderen, 2018). Hiermee wordt hun autonomie gestimuleerd en wordt er een beroep gedaan op hun eigen interesses.

Zoals hierboven te zien is geven de Complex Views de meest uitgebreide definitie van de vaardigheid begrijpend lezen en komen er diverse definities in terug. Om het meest effectieve resultaat te behalen met het begrijpend leesonderwijs moet er tegemoet gekomen worden aan deze voorwaarden. Echter wordt er binnen dit onderzoek gefocust op verschillende componenten van de Complex Views. De eerste component waarnaar gekeken wordt is de strategische competentie, deze is van groot belang voor het begrijpend leesonderwijs. Hierdoor doen leerlingen ook metacognitieve kennis op. Ook wordt er aandacht besteed aan het belang van het ophalen van de voorkennis en daarmee het vergroten van de woordenschat, hierbij is de rol van de leerkracht cruciaal.

2.2.2 Strategieën

Het gebruik van leesstrategieën is een belangrijke rol gaan spelen in het begrijpend leesonderwijs. En tegenwoordig niet meer weg te denken uit ons begrijpend leesonderwijs. Er wordt uitgegaan van drie verschillende strategieën. Beginnend bij de sturingsstrategieën. Deze overkoepelende term is onderverdeeld in twee categorieën, namelijk: leesstrategieën en herstelstrategieën (Förrer en van de Mortel, 2014). Hierbij wordt gegeven dat leerlingen die hun eigen leerproces kunnen sturen, uiteindelijk zelfstandige lezers zijn. Dit sluit goed aan bij de Complex Views zoals van Gelderen (2018) deze heeft neergezet. De sturingsstrategieën gaan vooral over de manier waarop een tekst moet

worden aangepakt, welke stappen er genomen moeten worden op welk moment. Deze strategieën bestaan uit: leesdoel bepalen; oriënteren op de tekst; actualiseren van de kennis en woordenschat; actief lezen door toepassen van leesstrategieën; controleren van begrip; toepassen van herstelstrategieën; en controle bereiken leesdoel (Förrer en van de Mortel, 2014). Er zijn verschillende leesstrategieën te onderscheiden volgens Förrer en van de Mortel (2014) en Fischer, Frey en Lapp (2009). Ook de methode Nieuwsbegrip (CED-groep, 2017) hanteert deze strategie. Deze leesstrategieën zijn:

- Voorspellen

Voorafgaand en tijdens het lezen voorspellen wat er verder in de tekst kan gebeuren of welke informatie naar voren komt. Deze manier van lezen wordt door Fischer, Frey en Lapp (2009) vaak bestempeld als het scannend lezen en daardoor ook vaak gokkend lezen.

- Vragen stellen

Het tekstbegrip van de lezer wordt vergroot wanneer de lezer kritische vragen stelt bij de teksten die gelezen worden (Förrer & van de Mortel, 2014).

- Visualiseren

Leerlingen bedenken voor, tijdens en na het lezen na over hoe het eruit ziet, ze stellen zich een beeld voor bij de tekst. Ook het visualiseren van de tekst vergroot het tekstbegrip (Fischer, Frey & Lapp, 2009).

- Verbinden

Wanneer de leerling verbindingen kan maken met eigen ervaringen, kennis van de wereld en andere teksten, wordt de nieuwe informatie beter begrepen en onthouden (Fischer, Frey & Lapp, 2009). Des te meer achtergrondinformatie de leerlingen hebben, des te beter de tekst begrepen wordt.

- Samenvatten

De leerlingen gaan opzoek naar de hoofdgedachte in de tekst en de belangrijkste informatie (Förrer & van de Mortel, 2014).

- Afleiden

Deze vorm van leesstrategie is een van de lastigste, de leerlingen interpreteren wat niet letterlijk in de tekst staat en deze worden in de gedachten zelf ingevuld (Förrer en van de Mortel, 2014).

Een herstelstrategie wordt ingezet wanneer de lezer het leesdoel niet heeft behaald of de tekst niet heeft begrepen, dit kan op verschillende manieren worden gedaan: langzamer lezen, aandachtiger lezen, hardop lezen, etc. (Förrer en van de Mortel, 2014). Vernooy (2007) geeft een overzicht van leesstrategieën die leerlingen moeten leren om teksten goed te kunnen begrijpen, doelgericht te kunnen lezen en uiteindelijk ook te kunnen reflecteren op hun eigen leesproces. Allerlei aspecten die ook naar voren komen in de Complex Views en in de strategieën van Förrer en van de Mortel (2014). Vernooy (2007) noemt bijvoorbeeld dat voorkennis geactiveerd moet worden, dit is een van de sturingsstrategieën. Daarnaast heeft hij het over dat moeilijke onderdelen van de tekst langzamer gelezen kunnen worden, wanneer dit niet goed begrepen is. Dit is een van de herstelstrategieën, zoals deze hierboven is beschreven. De verschillende strategieën komen heel erg overeen.

2.2.3 Leerkracht vaardigheden begrijpend lezen

De leerkracht speelt een belangrijke rol om de kwaliteit en de effectiviteit van het leesonderwijs te waarborgen. Allereerst benadrukt Robbe (2011) dat de basis van goed begrijpend leesonderwijs bij de instructie van de les ligt. In een onderzoek naar leesproblemen bij leerlingen op de basisschool van Nelson en Manset-Williamson (2005) komt naar voren dat het effectief werkt wanneer er duidelijke instructie gegeven wordt waarbij strategieën aangeleerd worden. Met daarin het kenbaar maken van het leesdoel en een oriëntatie op de te lezen tekst en het onderwerp, zo stelt Förrer (2011). Bij de instructie van de tekst zorgt de leerkracht ervoor dat de tekst hardop wordt voorgelezen en complexe begrippen verduidelijkt worden (Aarnoutse, 2017; Förrer, 2011). Bij het werken met Nieuwsbegrip heeft de leerkracht een belangrijke rol, ook CED-groep (2017) benadrukt het belang van hardop

denkend voor doen hoe een tekst wordt aangepakt. Op deze manier wordt er aan leerlingen gedemonstreerd hoe leesstrategieën worden ingezet om de tekst te doorgronden en hoe er een ‘mentaal plaatje’ van de tekst wordt gemaakt (CED-groep, 2017).

Daarnaast is het van belang om te beseffen dat een leerkracht een duidelijk rolmodel is. Door vanuit de ik-vorm te praten tijdens het geven van een instructie van bijvoorbeeld begrijpend lezen, gaan leerlingen zich verplaatsen in de leerkracht (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2016). Wanneer de leerkracht vanuit de ik-vorm gaat praten en de stappen die er worden gezet verwoordt, wordt dit modellen genoemd. Vernooy (2007) en Förrer (2011) benadrukken het belang van het hardop denken en verwoorden van de stappen, het vergroot onder anderen de denkvaardigheid van leerlingen. Förrer (2011) geeft een aantal specifieke zaken die de leerkracht hardop denken moet doen, namelijk: hoe de voorkennis gebruikt wordt; hoe de voorkennis wordt aangevuld met informatie uit de tekst; hoe de leerkracht zijn leesproces stuurt; hoe de leerkracht de strategieën gebruikt; hoe gecontroleerd wordt of er nog begrepen wordt wat er gelezen wordt. Hieruit blijkt dat het modellen een effectieve manier is om leerlingen inzicht te geven in het herkennen en toepassen van leesstrategieën. Hierbij is het wel van belang dat de leerkracht zelf voldoende kennis en vaardigheden heeft in de verschillende leesstrategieën. Oskam (2016) geeft aan dat het inzetten van coöperatieve werkvormen ervoor kan zorgen om voorkennis te activeren. Wanneer een leerkracht genoeg handvatten heeft om deze werkvormen in te zetten wordt het lezen met begrip vergroot. Förrer en van de Mortel (2014) geven aan dat het aanleren van strategieën beter beklijft wanneer er een koppeling kan worden gemaakt met een visueel aspect. Zij geven dan ook aan dat strategieën goed kunnen worden ondersteunt door gebruik te maken van symbolen. Hierbij hoort bij elke strategie een passend symbool. Hierdoor kunnen de strategieën gemakkelijker zelfstandig worden toegepast. Wanneer strategieën zichtbaar worden gemaakt kunnen leerlingen zien welke ingezet kan worden bij het bestuderen en lezen van teksten (Vernooy, 2007).

Om leerlingen uit te dagen tot het toepassen van strategieën en het gebruiken van een passend instructiemodel, kan er gebruik worden gemaakt van het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (oftewel GRRIM). Bij dit model wordt de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk aan verschoven van leerkracht naar leerling (Pearson & Gallagher, 1983). De gedachte achter het model is dat de leerkracht aan het begin van de les duidelijk de touwtjes in handen heeft en die geleidelijk steeds losser laat, zodat de leerlingen zelfstandig verder kunnen komen binnen het lezen met begrip. Het model bestaat uit vier fasen, namelijk de ik; wij; jullie; en jij-fase. In onderstaande tabel wordt aangegeven wat kenmerkend is voor de verschillende fasen.

Tabel 1
Lesfasen GRRIM (Förrer en van de Mortel, 2014).

IK-fase	WIJ-fase	JULLIE-fase	JIJ-fase
Introduceren en demonstreren van de vaardigheid. Activeren van bestaande kennis. Aanbieden achtergrondkennis. Modellen van de strategie.	Toepassen van de vaardigheid en de strategie onder begeleiding van de leerkracht. Dit wordt gedaan door hardop te verwoorden.	In groepjes of tweetallen toepassen van de vaardigheid en de strategie.	Zelfstandig toepassen van de vaardigheid en de strategie.

Het belangrijkste aspect van het genoemde model is dat de leerlingen sterk ondersteunt worden in hun denkproces, namelijk met behulp van modellen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen naar een hoger niveau getild kunnen worden (Förrer en van de Mortel, 2014). De leerkracht is aan het begin de expert

en verwoord alle stappen die worden ondernomen. Door het handelen te modelen, nemen leerlingen de stappen over en kunnen zij het geleerde (vaardigheden en strategieën) zelf toepassen.

De derde fase van het GRRIM, de jullie-fase, is volgens Vernooij (2007), Förrer en van de Mortel (2014), van Druenen en van Elsäcker (2014) en Aarnoutse (2017) een belangrijke fase. In deze fase gaan leerlingen met elkaar in gesprek over de tekst. Door interactie over de tekst worden leerlingen gestimuleerd om dieper na te denken over de tekst en ontstaat er een beter tekstbegrip. Leerlingen de mogelijkheid geven om op een interactieve wijze bezig te zijn met de tekst en de inhoud van de tekst, halen meer informatie uit de tekst. Door interactie wordt het mechanisme ingezet om de bestaande kennis te koppelen aan de nieuwe informatie in de tekst, dit is belangrijk voor het lezen met begrip. Bij een interactieve wijze van informatieverwerking kan er gedacht worden aan het praten over de tekst of een schrijfp opdracht over het onderwerp.

2.2.4 21^{ste} -eeuwse vaardigheden

Het leven in de maatschappij is de afgelopen vijftientig jaar sneller, hectischer, technologische, meer digitaal en meer divers geworden. De hele wereld is in beweging en verandert sneller dan wij kunnen voorspellen, namelijk van een industriële maatschappij naar een informatie- of kennismaatschappij (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Van der Branden (2015) stelt hierbij terecht de vraag: ‘Maar als de wereld zo verandert, moet de school dat dan ook niet doen?’ (P. 8). In de industriële samenleving lag de focus van het onderwijs bij het overdragen van feitelijke en procedurele kennis, daarentegen ligt de focus in de informatie- of kennismaatschappij de focus ligt op de ontwikkeling van conceptuele en meta-cognitieve kennis (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Met deze gedachten in het achterhoofd zijn verschillende instanties bezig geweest met het vernieuwde onderwijs, met daarin 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. Deze vaardigheden moet leerlingen leren beheersen als ze in een maatschappelijk leven willen participeren én als ze zich persoonlijk willen ontwikkelen, aldus van der Branden (2015). Bij het gebruik van de term 21^{ste}-eeuwse vaardigheden is het belangrijk om in acht te nemen dat het niet gaat om nieuwe vaardigheden, maar dat deze het belang hebben gewonnen ten opzichte van andere vaardigheden (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014).

Er zijn verschillende overzichten van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden beschikbaar. In Nederland hebben de Universiteit van Twente (Voogt & Pareja Roblin, 2010) en de SLO (Thijs, 2013) bekeken wat de overeenkomsten zijn in de verschillende overzichten. Gezamenlijk is er tot een beknopt overzicht gekomen, namelijk (Hoogeveen et al., 2015):

- Communiceren;
- Sociale en culturele vaardigheden;
- Probleemoplossende vaardigheden;
- Creativiteit;
- Samenwerken;
- Kritisch denken;
- Digitale geletterdheid;
- Zelfregulering.

De SLO (Thijs, 2013) geeft een uitgebreider overzicht. Hierin is vaardigheid digitale geletterdheid, opgesplitst in ICT-basisvaardigheden, computational thinking en mediawijsheid (Thijs, 2013). De verschillende vaardigheden worden hieronder kort toegelicht.

Onder *communiceren* wordt vooral verstaan dat het gaat om het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Hierbij kan gedacht worden aan het uitwisselen van informatie en het kunnen omgaan met verschillende communicatiemiddelen en het hanteren van de juiste strategie erbij. *Sociale en culturele vaardigheden* zijn nodig om effectief te leren, te werken en te leven met mensen van verschillende etnische, culturele en sociale achtergronden (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Leerlingen moet leren om te kunnen communiceren met respect voor andere visies, uitingen en gedragingen, ook het ontwikkelen van

inlevingsvermogen en belangstelling voor anderen hoort bij deze vaardigheid. Het (h)erkennen van een probleem en tot een plan kunnen komen om het probleem op te lossen (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014), is een duidelijke omschrijving voor de *probleemoplossende vaardigheden* die van belang zijn voor leerlingen in de 21^{ste} eeuw. Hierbij moeten leerlingen kennis hebben van verschillende strategieën om met onbekende problemen om te gaan en op een beargumenteerde wijze beslissingen nemen. Onder *creativiteit* wordt verstaan dat leerlingen nieuwe ideeën kunnen bedenken en deze kunnen uitwerken en analyseren (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Leerlingen moeten geleerd worden om een onderzoekende en ondernemende houding te hebben en risico's durven nemen. Bij *samenwerken* gaat het om het gezamenlijk realiseren van een doel en leerlingen moeten leren anderen daarbij te kunnen aanvullen en ondersteunen (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Een belangrijke vaardigheid die leerlingen hierbij moeten ontwikkelen is het hulp kunnen vragen, geven en ontvangen. *Kritisch denken* vraagt van leerlingen om hun eigen, onderbouwde visie of mening te kunnen formuleren (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Meer specifiek gaat het onder anderen om het kunnen interpreteren, analyseren en synthetiseren van informatie en het stellen van betekenisvolle vragen. Bij de vaardigheid met betrekking tot *digitale geletterdheid* gaat het om het effectief, efficiënt en verantwoord gebruik maken van ICT (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Hierbij gaat het om een combinatie van basiskennis ICT, mediawijsheid en informatievaardigheden. Tot slot is er nog de vaardigheid van zelfregulering, hierbij gaat het om het kunnen realiseren van doelgericht en passend gedrag (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Meer specifiek gaat het onder anderen om het stellen van realistische doelen en prioriteiten en het kunnen reflecteren op het handelen en de uitvoering van een taak.

2.2.5 Nederlands

Om erachter te komen welke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden geïntegreerd kunnen worden met begrijpend lezen, wordt er gekeken naar de wijze waarop het onderwijs binnen het vakgebied vormgegeven wordt. In de periode maart 2018 tot oktober 2019 zijn verschillende ontwikkelteams per leergebied bezig geweest met het actualiseren van het, dertien jaar oude, curriculum (Curriculum.nu, 2019). In het curriculum staat wettelijk vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen in de vorm van kerndoelen en eindtermen. Het ontwikkelteam Nederlands heeft nieuwe kerndoelen vastgesteld voor leerlingen in het primair- en voortgezet onderwijs. Als er wordt gekeken naar het curriculum zoals dat is opgesteld, is er te zien dat deze is opgebouwd uit verschillende bouwstenen en bijbehorende grote opdrachten (Curriculum.nu, 2019). Hieronder worden de verschillende bouwstenen en grote opdrachten benoemd.

1. Interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal- en denkontwikkeling.
2. Taalbewustzijn en taalleervaardigheden.
3. Meertaligheid en cultuurbewustzijn.
4. Experimenteren met taal en vormen van taal.
5. Doelgericht communiceren.
6. Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken.
7. Leesmotivatie en literaire competentie.

De verschillende bouwstenen hebben overlap met de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden zoals die hierboven zijn uitgelegd. De eerste bouwsteen, *interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal- en denkontwikkeling*, heeft overlap met de vaardigheden communiceren en samenwerken. De leerlingen leren in interactie hun eigen ideeën, gedachten en denkproces te verwoorden (Curriculum.nu, 2019). De derde bouwsteen, *meertaligheid en cultuurbewustzijn*, heeft overlap met de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken en de sociale en culturele vaardigheid. Het doel hierbij is dat leerlingen leren en ervaren dat taal, taalvariëteiten en culturen van waarde zijn voor zichzelf en anderen. Het inzicht in meertaligheid zorgt ervoor dat leerlingen samen leren en samen kunnen werken met mensen met een andere talige en culturele achtergrond (Curriculum.nu, 2019). De vijfde grote opdracht, *doelgericht communiceren*, heeft een grote overlap met de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden communiceren,

kritisch denken en samenwerken. Hierbij leren leerlingen samen met medeleerlingen en professionals hun eigen gedachten te ordenen en kritisch te lezen en luisteren naar de mening van anderen. In onze talige samenleving is dit een cruciale vaardigheid (Curriculum.nu, 2019). Tot slot heeft ook de zevende bouwsteen, *kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken*, overlap met de 21^{ste}-eeuwse vaardigheid communiceren en kritisch denken.

Het advies curriculum dat is opgesteld door het ontwikkelteam Nederlands sluit goed aan bij de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en kan ingezet worden bij verschillende aspecten van taalonderwijs, bijvoorbeeld bij het verbeteren van de vaardigheid begrijpend lezen (Curriculum.nu). Hierbij geeft Hogeveen et al. (2015) aan dat het onderwijs verbeterd kan worden met behulp van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden wanneer het onderwijssysteem op een andere wijze wordt georganiseerd, namelijk: de inzet van vak integratie. Nieuwe vaardigheden moeten binnen de context van andere vakken geleerd worden. De 21^{ste}-eeuwse vaardigheden die sterk terugkomen in het opgestelde advies curriculum zijn: kritisch denken, communiceren en samenwerken. Deze vaardigheden kunnen dan ook goed worden geïntegreerd met de vaardigheid begrijpend lezen, zoals de adviescommissie zelf ook aangeeft.

Om een duidelijk en uitgebreid beeld te krijgen van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren en samenwerken, die geïntegreerd kunnen worden met de vaardigheid begrijpend lezen, worden ze hieronder uitgelicht. De verschillende vaardigheden hebben onderling veel overlap.

2.2.6 Kritisch denken

De eerste vaardigheid die geïntegreerd kan worden met begrijpend lezen is kritisch denken. Onder kritisch denken wordt verstaan dat leerlingen hun eigen mening kunnen verwoorden en die kunnen onderbouwen in een discussie (Thijs et al., 2014).

Door kritisch denken te integreren met de vaardigheid begrijpend lezen worden leerlingen meertalig competent (Curriculum.nu). Dit houdt in dat taalgebruikers hun meertalige repertoire flexibel en functioneel kunnen inzetten om te communiceren en het Standaardnederlands. Leerlingen hebben meer zelfvertrouwen, empathie en spreekdurf om mensen tegemoet te treden. Dit heeft als resultaat dat leerlingen hun eigen mening beter kunnen verwoorden en hun argumenten kunnen aanpassen op het publiek dat ze tegenover zich hebben, met respect voor de verschillende achtergronden. In de snel veranderende maatschappij gaat de sociale media, onder anderen het nieuws, een steeds belangrijke rol spelen, Rosling (2018) geeft hierbij aan dat het van belang is dat we onze kinderen leren hoe ze nieuws uit de hele wereld in een context kunnen plaatsen en dat we onze kinderen moeten leren wanneer media, activisten of verkopers met over-dramatische verhalen inspelen op onze drama-instincten. Deze vaardigheden horen volgens Rosling (2018) bij de 21^{ste}-eeuwse vaardigheid kritisch denken.

Kritisch denken gaat volgens Thijs et al. (2014) specifiek om: het effectief kunnen redeneren en formuleren; informatie kunnen interpreteren, analyseren en synthetiseren; hiaten in kennis kunnen signaleren; het kunnen stellen van betekenisvolle vragen; het kritisch reflecteren op het eigen leerproces; het open staan voor alternatieve standpunten.

We moeten leerlingen leren om kritisch naar (nieuws)teksten te kijken, deze informatie goed kunnen interpreteren, analyseren en synthetiseren en daarbij kritisch vragen te stellen. Leerlingen moet niet zomaar alles voor waar aannemen. Door een kritische en nieuwsgierig houding aan te nemen kunnen leerlingen zich verder ontwikkelen. Door de informatiemaatschappij moet er veel informatie vergaard worden, door kritisch te kunnen kijken naar de informatiestroom kan er beter gefunctioneerd worden in de huidige maatschappij.

2.2.7 Communiceren

Vervolgens wordt er gekeken naar de 21^{ste}-eeuwse vaardigheid communiceren en wat het belang is om dit te integreren met de vaardigheid begrijpend lezen. Onder de vaardigheid communiceren wordt verstaan dat het gaat om het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van informatie in een boodschap. Ook moeten leerlingen leren hoe ze kunnen participeren in verschillende communicatieve situaties en het handelen af te stemmen op het publiek (Thijs et al., 2014). Het gebruik van teksten is een belangrijke manier van communiceren in de kennis-en informatiemaatschappij zoals die in de 21^{ste}-eeuw wordt vormgegeven. Het is dan ook van belang dat leerlingen verschillende strategieën kunnen inzetten om teksten te ontcijferen en te begrijpen. Daarnaast moeten leerlingen ook instaat zijn om de opgedane informatie uit verschillende bronnen over te brengen naar anderen, waarbij ze nadenken over hun taalgebruik en dit afstemmen op het publiek.

Communiceren gaat volgens Thijs et al. (2014) specifiek om: het doelgericht kunnen uitwisselen van informatie met anderen; het kunnen omgaan met verschillende communicatieve situaties en het kennen van gesprekstechnieken, -regels en sociale conventies bij elke situatie; het kunnen omgaan met verschillende communicatiemiddelen (teksten) en het hanteren van verschillende strategieën daarbij; het hebben van inzicht in de mogelijkheden die ICT biedt om effectief te kunnen communiceren.

Vooraf het gegeven om verschillende communicatiemiddelen, bijvoorbeeld teksten, te kunnen begrijpen aan de hand van verschillende strategieën is een belangrijke sub-vaardigheid dat kan worden ingezet bij begrijpend lezen. Leerlingen moeten op een doelgerichte wijze, strategieën kunnen inzetten om de informatie in teksten in zich op te kunnen nemen. Hierbij leren leerlingen vragen te stellen aan de tekst, zichzelf en de ander. Op deze manier leren ze meer over het onderwerp aan de hand van communiceren. In de huidige samenleving is het van belang dat leerlingen met behulp van communicatie met anderen, nieuwe zaken kunnen leren en kennis kunnen ontdekken. Wanneer deze vaardigheid binnen het onderwijs wordt geïntegreerd met bijvoorbeeld begrijpend lezen, kunnen leerlingen zelfstandig functioneren en zich ontwikkelen in de vernieuwende maatschappij.

2.2.8 Samenwerken

Tot slot komt het samenwerken aanbod. Ook deze vaardigheid kan worden geïntegreerd met de vaardigheid begrijpend lezen. Bij het samenwerken gaat het namelijk om het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014). Zoals eerder naar voren is gekomen heeft een les begrijpend lezen een specifiek doel, wanneer dit doel centraal staat in de les en leerlingen elkaar kunnen aanvullen en ondersteunen kan het doel gezamenlijk gerealiseerd worden.

Volgens Thijs et al. (2014) gaat het bij samenwerken specifiek om: het (h)erkennen van verschillende rollen bij jezelf en anderen; hulp kunnen vragen, geven en ontvangen; een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën; respect voor cultuur verschillen; kunnen onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team; kunnen functioneren in heterogene groepen; effectief kunnen communiceren. Ook benadrukt Oskam (2016) het belang van coöperatieve werkvormen bij het vergroten van de vaardigheid samenwerken. Wanneer een leerkracht gebruik maakt van coöperatieve werkvormen wordt de samenwerking in heterogene groepen verbeterd. Leerlingen kunnen door middel van deze werkvormen discussiëren over een onderwerp en elkaar aanvullen waar nodig (Oskam, 2016).

Zoals al eerder is aangegeven hebben de vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken veel overlap. Gezien bovenstaande informatie kunnen deze 21^{ste}-eeuwse vaardigheden goed gecombineerd worden en gebeurt dat wanneer er specifiek aandacht wordt geschonken aan de vaardigheden. In de specifieke kenmerken die volgens Thijs et al. (2014) voor de verschillende vaardigheden gelden, komen er verschillende mogelijkheden naar voren om deze zaken te combineren. Namelijk het belang van effectief en doelgericht kunnen redneren, formuleren en

communiceren. Ook het belang van een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën en standpunten komt vaker naar voren. Door in het begrijpend leesonderwijs aandacht te besteden aan het communiceren met elkaar aan de hand van verschillende communicatieve middelen waarin verschillende standpunten en ideeën naar voren komen, kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot burgers van de 21^{ste}-eeuw.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Vaardigheid begrijpend lezen

Op basis van de gelezen theorie kan er geconcludeerd worden dat er verschillende definities worden gegeven voor begrijpend lezen. In verschillende theorieën kwam sterk naar voren dat begrijpend lezen een complexe vaardigheid is die niet gemakkelijk kan worden gedefinieerd. Met deze gedachte in het achterhoofd is er een hele uitgebreide ‘definitie’ opgesteld waarin veel verschillende aspecten uit diverse definities samenkomen, namelijk: de Complex Views (van Gelderen, 2018). Deze definitie gaat ervan uit dat leerlingen zich moeten ontwikkelen tot zelfstandige lezers (van Gelderen, 2018). De manier waarop het onderwijs volgens deze definitie wordt vormgegeven is afhankelijk van het doel, de behoeftes en de vragen van de lezer zelf. Dit is compleet het tegenovergestelde aan de definitie zoals die in het huidige onderwijs in de praktijk wordt vormgegeven, namelijk het (goed) beantwoorden van vragen bij teksten die verschillen in moeilijkheid (van Gelderen, 2018). Onder de Complex Views vallen verschillende componenten die gezien kunnen worden als voorwaarden voor de vaardigheid begrijpend lezen, namelijk: decodeervaardigheid; woordenschat; grammaticale kennis; strategische competentie; metacognitieve kennis; tekststructuur; voorkennis; motivatie (van Gelderen, 2018). Gough en Tunmer (1986) geven als definitie dat het begrijpend lezen bestaat uit de vaardigheid om te decoderen en de luistervaardigheid, ook wel The Simple View genoemd. Het onderdeel van de decodeervaardigheid is terug te zien in de Complex Views. Ook de definitie van Förster en van de Mortel (2014), begrijpend lezen is het vermogen om geschreven teksten te begrijpend en dit te lezen met begrip, geeft geen duidelijke omschrijving van wat begrijpend lezen nu echt is.

Strategieën

Het gebruik van leesstrategieën is een belangrijke rol gaan spelen in het begrijpend leesonderwijs. Volgens Förster en van de Mortel (2014) wordt er uitgegaan van drie verschillende strategieën, namelijk: sturingsstrategieën, herstelstrategieën en leesstrategieën. Deze zijn de bouwstenen voor effectief begrijpend leesonderwijs. Fischer, Frey en Lapp (2009) geven zes leesstrategieën, namelijk: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Deze zes leesstrategieën komen ook terug in de Complex Views. Ook de genoemde leesstrategieën zoals Vernooy (2007) deze neerzet, komen naar voren in de Complex Views en in de strategieën zoals Förster en van de Mortel (2014) aangeven.

Leerkrachtvaardigheden

Uit verschillende bronnen blijkt dat de leerkracht een prominente rol speelt bij het waarborgen van de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs. Allereerst benadrukt Robbe (2011) dat het begint bij een goede instructie en voldoende voorkennis. Deze voorkennis kan geactiveerd worden door de inzet van coöperatieve werkvormen (Oskam, 2016). Hierbij is het belangrijk dat de bovengenoemde strategieën daarin worden aangeleerd (Nelson & Manset-Williamson, 2005). De leerkracht is het rolmodel voor de leerlingen en dat is in het leesonderwijs een belangrijk gegeven. Wanneer een leerkracht hardop denkend, vanuit de ik-vorm, verwoord welke stappen er worden gezet, wordt dit ook wel modellen genoemd. Modellen zorgt ervoor dat de denkvaardigheid van leerlingen wordt vergroot en dat leerlingen inzicht krijgen in het herkennen en toepassen van leesstrategieën (Förster, 2011). Ook kan het hierbij helpend zijn om de strategieën visueel weer te geven in het klaslokaal, door het gebruik van symbolen (Vernooy, 2007).

GRRIM

Een geschikt didactisch model is volgens de literatuur het Gradual Release of Responsibility Instruction Model, ook wel het GRRIM genoemd (Pearson & Gallagher, 1983; Förrer & van de Mortel, 2014). In dit didactisch model verschuift de verantwoordelijkheid geleidelijk van de leerkracht naar de leerling toe. Op deze manier wordt het denkproces volgens Förrer en Van de Mortel (2014) naar een hoger niveau getild en kunnen leerlingen zich verder ontwikkelen in de vaardigheid van begrijpend lezen.

21^{ste}-eeuwse vaardigheden en begrijpend lezen

Er zijn verschillende overzichten van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden beschikbaar. In Nederland hebben de Universiteit van Twente (Voogt & Pareja Roblin, 2010) en de SLO (Thijs, 2013) bekeken wat de overeenkomsten zijn in de verschillende overzichten. Gezamenlijk is er tot een beknopt overzicht gekomen, namelijk (Hoogeveen et al., 2015):

- Communiceren;
- Sociale en culturele vaardigheden;
- Probleemoplossende vaardigheden;
- Creativiteit;
- Samenwerken;
- Kritisch denken;
- Digitale geletterdheid;
- Zelfregulering.

Om erachter te komen welke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden geïntegreerd kunnen worden met begrijpend lezen, wordt er gekeken naar de wijze waarop het onderwijs binnen het vakgebied vormgegeven wordt. Het ontwikkelteam Nederland heeft een advies gedaan met betrekking tot nieuwe kerndoelen voor het primair- en voortgezet onderwijs (Curriculum.nu). Het advies dat is geschreven sluit aan bij de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. De vaardigheden die terugkomen in het advies curriculum, zijn: kritisch denken, communiceren en samenwerken.

Kritisch denken, communiceren en samenwerken

De vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken hebben veel overlap en kunnen daardoor goed gecombineerd worden. In de specifieke kenmerken die Thijs et al. (2014) geeft komen verschillende mogelijkheden naar voren om deze zaken te combineren. Bijvoorbeeld het belang van effectief en doelgericht kunnen redeneren, formuleren en communiceren en het belang van een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën en standpunten komt vaker naar voren. Door in het begrijpend leesonderwijs aandacht te besteden aan het communiceren met elkaar aan de hand van verschillende communicatieve middelen waarin verschillende standpunten en ideeën naar voren komen, kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot burgers van de 21^{ste}-eeuw. Dit kan gedaan worden door de inzet van coöperatieve werkvormen. Hierdoor wordt de samenwerking in heterogene groepen verbeterd en kunnen leerlingen discussiëren over de ideeën en standpunten passend bij het onderwerp (Oskam, 2016).

3. Context onderzoek

Dit hoofdstuk laat zien hoe er, door middel van vooronderzoek in de praktijk, is gezocht naar antwoorden op de gestelde vragen die betrekking hebben op de kennis uit de context. Om dit in het praktijkonderzoek te doen, zijn enkele instrumenten ingezet die helpen om een volledig antwoord te vormen op de deelvragen.

In de eerste paragraaf wordt beschreven welke methoden daarvoor zijn ingezet. Tevens wordt er benoemd welke middelen, literatuur en respondenten betrokken zijn bij het vooronderzoek. In de

tweede paragraaf worden de resultaten van het vooronderzoek beschreven. Tot slot volgt er een paragraaf met een conclusie waarin de belangrijkste bevindingen worden samengevat.

3.1 Methode contextonderzoek

De volgende deelvragen worden in de context onderzocht:

- Welke leerkrachtvaardigheden worden op dit moment al ingezet bij begrijpend lezen in de bovenbouw?
- Wat is het huidige niveau en hoe is de huidige motivatie bij de bovenbouw leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen?
- In hoeverre worden de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) nu ingezet bij begrijpend lezen?

Per deelvraag is beschreven welke methodiek is toegepast om de vraag te kunnen beantwoorden, deze worden **vetgedrukt** weergegeven.

Welke leerkrachtvaardigheden worden op dit moment al ingezet bij begrijpend lezen in de bovenbouw?

Om een antwoord te formuleren op de vraag welke leerkrachtvaardigheden er op dit moment al worden ingezet bij begrijpend lezen zijn twee methoden gebruikt, namelijk het **observeren** van de leerkrachten om erachter te komen in welke mate zij bepaalde leerkrachtvaardigheden inzetten en vervolgens het **bevragen** van de leerkrachten. Om het geobserveerde beeld uit de context te vergelijken met de bevindingen van de leerkrachten.

Bij het observeren van een les begrijpend lezen wordt er specifiek gekeken naar welke leerkrachtvaardigheden op dit moment worden ingezet bij begrijpend lezen in de bovenbouwgroepen. Voor het observeren wordt de groepsleerkracht van groep 5/6 en groep 7/8 geobserveerd tijdens een les begrijpend lezen. De leerkrachten geven aan de lessen altijd op dezelfde manier gegeven worden, dat is dan ook de reden dat er is gekozen voor slechts één observatie. Dit wordt gedaan aan de hand van een participerende, gestructureerde observatie (van der Donk & Lanen, 2016). Hiervoor wordt het instrument gebruikt dat CPS heeft ontworpen, namelijk: ‘Kijkwijzer’ (Ballering, Bouwman, de Boer, Fiori, Förner, Loman, van de Mortel, Oosterman & de With, 2013) deze is te vinden in bijlage E-1. Er is gekozen om gebruik te maken van dit instrument, omdat veel aspecten overeenkomen met de gevonden theorie.

De ‘Kijkwijzer’ (Ballering et al., 2013) bestaat uit 28 leerkrachtvaardigheden die de leerkracht kan inzetten tijdens de lessen begrijpend lezen. De observant beoordeelt de inzet van de leerkrachtvaardigheden door deze te categoriseren. Dit gebeurt aan de hand van de volgende categorieën:

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| 6 = heel goed toepassen. | 2 = matig toepassen. |
| 5 = goed toepassen. | 1 = slecht toepassen. |
| 4 = gemiddeld toepassen. | 0 = niet geobserveerd. |
| 3 = voldoende toepassen. | |

De groepsleerkracht van groep 5/6 en 7/8 worden bevraagd aan de hand van een zelfobservatielijst. Deze observatielijst wordt afgenomen nadat de observatie zoals die hierboven is uitgelegd is afgenomen. De groepsleerkrachten krijgen de ‘Kijkwijzer’ (Ballering et al., 2013) voorgelegd waarop zij kunnen aangeven in welke mate zij bepaalde leerkrachtvaardigheden naar eigen inzicht inzetten. Vervolgens worden deze resultaten vergeleken en worden verbeterpunten aangereikt.

Wat is het huidige niveau en hoe is de huidige motivatie bij de bovenbouw leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen?

Om het huidige niveau van de bovenbouwleerlingen met betrekking tot begrijpend lezen neer te zetten, worden er toetsen **bestudeerd**. De resultaten van de CITO-scores op het gebied van begrijpend lezen worden geanalyseerd in de groepen 5 tot en met 8. Dit wordt gedaan om de huidige situatie van de kennis van de leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen in beeld te brengen.

Om een antwoord te formuleren op de vraag hoe de huidige motivatie is bij de bovenbouwleerlingen met betrekking tot begrijpend lezen, worden de leerlingen uit de bovenbouw **bevraagd** aan de hand van een enquête. De enquête bestaat uit gesloten en open interviewvragen en wordt in twee groepen afgenomen, namelijk groep 5/6 en groep 7/8. Lucassen (2018) geeft hiervoor een duidelijk opbouw van een vragenlijst voor de leerlingen met betrekking tot de huidige motivatie bij bovenbouw leerlingen binnen het vakgebied begrijpend lezen. Deze vragenlijst is sturend voor de opzet van de af te nemen vragenlijst bij de leerlingen. De opgestelde vragenlijst is te vinden in bijlage E-2.

In hoeverre worden 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) nu ingezet bij begrijpend lezen?

Om een antwoord te krijgen op de deelvraag ‘In hoeverre worden 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) nu ingezet bij begrijpend lezen?’ wordt de methode **bevragen** middels een enquête gebruikt in combinatie met de methode **observeren**.

Voor de bevraging wordt een zelfontworpen enquête gebruikt, bijgevoegd als bijlage E-3 ‘Enquête 21^{ste}-eeuwse vaardigheden bij begrijpend lezen (leerkrachten)’. Deze vragenlijst is gericht op het handelen van de leerkrachten. In welke mate laten zij de genoemde aspecten van de enquête op dit moment terug te zien in de lessen begrijpend lezen. De vragenlijst bestaat uit 3 open vragen en één checklist waarbij de leerkrachten aanvinken wat aan de orde komt tijdens een les waarin de vaardigheid begrijpend lezen wordt gebruikt. Er wordt in de vragenlijst onderzoek gedaan naar de inzet van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren en samenwerken. Door de eigen reflectie van de leerkracht te koppelen aan de resultaten van de observatie komt er een duidelijk beeld naar voren waar er verbeterd kan worden.

Daarnaast wordt de methode observeren ook ingezet. Het gaat om een participerende observatie. Bij de observatie wordt er gebruik gemaakt van dezelfde checklist (bijlage E-4) die gebruikt is bij de vragenlijst van de leerkrachten. Deze checklist levert informatie op in hoeverre verschillende aspecten van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren en samenwerken, terug te zien zijn in de context. Deze observatielijst is opgesteld aan de hand van de theorie over het opstellen van een observatielijst (van der Donk & van Lanen, 2012). Daarnaast is er een beroep gedaan op de verschillende aspecten van de genoemde 21^{ste}-eeuwse vaardigheid zoals Thijs et al. (2014) en Curriculum.nu (2019) deze benoemen. Er wordt tijdens een les begrijpend lezen van groep 5/6 en een les van groep 7/8 geobserveerd. De leerkrachten geven aan dat de lessen altijd op dezelfde manier gegeven worden, dat is dan ook de reden dat er is gekozen voor slechts één observatie.

3.2 Resultaten contextonderzoek

Welke leerkrachtvaardigheden worden op dit moment al ingezet bij begrijpend lezen in de bovenbouw?

Allereerst is er een observatie gedaan bij in de bovenbouwgroepen tijdens het geven van een les begrijpend lezen. In beide groepen wordt dit gegeven aan de hand van de methode Nieuwsbegrip (CED-groep, 2017). Nadat de observaties zijn uitgevoerd zijn de resultaten vergeleken met de ingevulde vragenlijsten van de leerkrachten. De resultaten van deze methoden zijn te vinden in bijlage E-5. De uitkomst van deze vergelijking was verrassend, er kwam geen eenduidig beeld uit.

Enkele leerkrachtvaardigheden kwamen bij de observaties en de enquêtes sterk naar voren. Een van deze vaardigheden is het gegeven dat de leerkrachten in de bovenbouw van school A veel tijd besteden aan het ophalen van de voorkennis over het onderwerp dat centraal staat in de les, dit doen zij aan de hand van coöperatieve werkvormen. Ook zorgt de leerkracht ervoor dat foutieve kennis of irrelevante kennis wordt gecorrigeerd en de leerlingen niet afdwalen van het onderwerp. Dit is een belangrijke leerkrachtvaardigheid om een goede start te maken met de les begrijpend lezen. Daarentegen zorgen beide leerkrachten er niet voor dat de kennis wordt uitgebreid met extra aanvullende informatie van de leerkracht door middel van beelden, er wordt slecht geluisterd naar de verhalen in de groep.

Hetgeen dat in beide groepen niet terug is gekomen, is de inzet van strategieën en het daarmee hardopdenkend begeleiden van de leerkracht. In beide geobserveerde lessen stond er geen strategie centraal en werden de leerlingen niet begeleid in de manier hoe zij strategieën kunnen inzetten bij teksten. Dit resulteert erin dat de leerlingen niet weten hoe zij het moeten aanpakken om een tekst te doorgronden en te begrijpen. Ook wordt er achteraf niet expliciet aan de leerlingen gevraagd wat zij van de gebruikte strategie vonden en in welke situaties zij deze strategie nog meer kunnen toepassen. Tot slot komt uit zowel de enquête als de observatie van de 'Kijkwijzer', dat de leerkracht de vaardigheid moet inzetten om leerlingen vragen te laten bedenken bij de voorgelezen tekst. Hierdoor worden leerlingen meer betrokken bij de inhoud van de tekst en kunnen lezen met begrip. Deze vaardigheid is ook niet terug te zien in de observaties en de enquêtes.

Wat is het huidige niveau en hoe is de huidige motivatie bij de bovenbouw leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen?

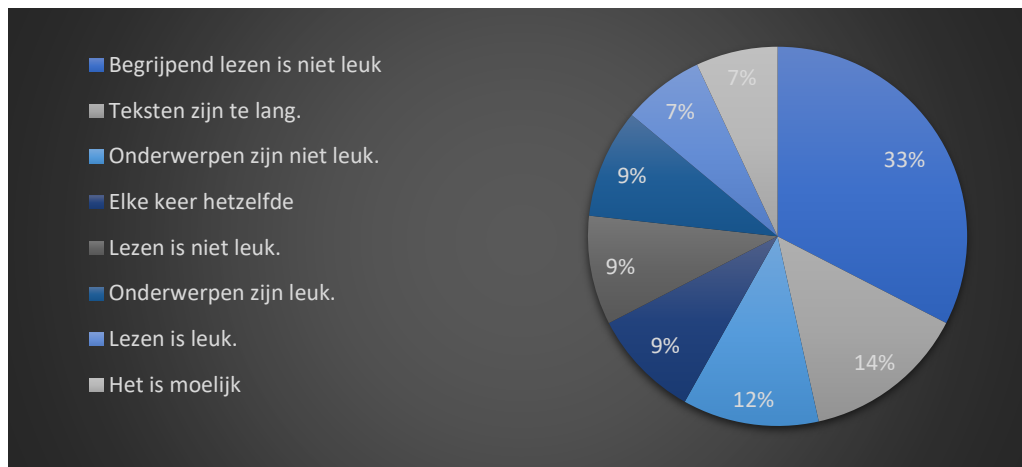
Hieronder zijn de resultaten te vinden van de Cito-toets begrijpend lezen die is afgenomen in januari 2020. De resultaten van deze toets laten een recent beeld zien van de huidige situatie van de kennis van de leerlingen in de bovenbouw. De namen van de leerlingen zijn achterwege gelaten.

Groep 5			Groep 6		Groep 7		Groep 8	
V	127		V	131	II	210	III	206
I	182		II	185	I	214	III	199
II	186		II	183	IV	178	III	204
I	182		V	136	II	210	II	214
III	154		V	150	III	189	III	199
IV	140		IV	165	III	193	IV	188
V	127		I	209	IV	180	III	204
IV	140		V	134	III	193		
IV	138		II	181	V	167		
			V	131	II	210		
			II	181	III	189		
			III	176	III	193		
			V	145	IV	180		
					III	193		
GEM	IV	151	V	162	II	193	III	202

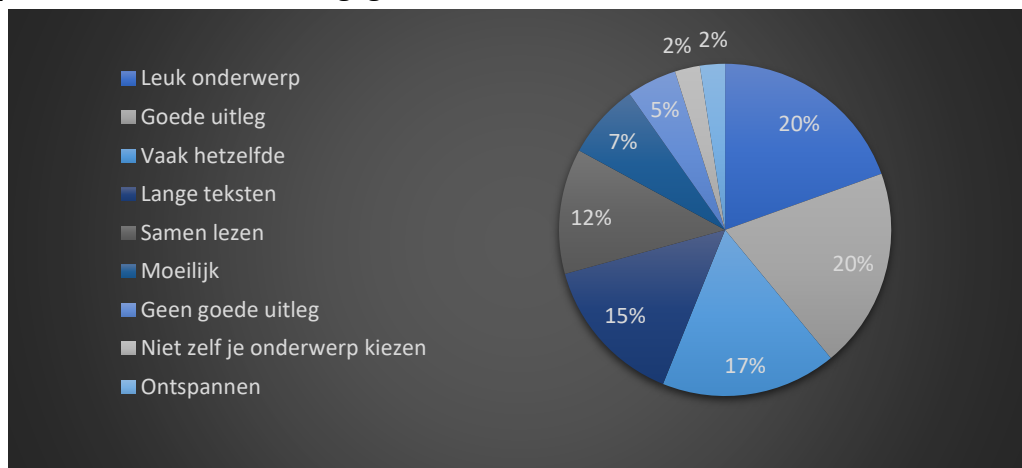
In de resultaten is te zien dat de groepen 5 en 6 onder het landelijk gemiddelde scoren en dat de groepen 7 en 8 boven het landelijk gemiddelde scoren. Bovengenoemde informatie kan inzicht geven in het niveau van de klassen en daarmee ook het niveau van de teksten en verwerkingsopdrachten die passend zijn bij bepaalde groepen.

Om de huidige motivatie bij de bovenbouw leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen in kaart te brengen is er een vragenlijst afgenomen onder de desbetreffende leerlingen. Hieronder worden enkele resultaten van de vragen schematisch weergegeven. Een uitgebreide analyse van de 'vragenlijst begrijpend lezen (leerlingen)' is te vinden in bijlage E-6.

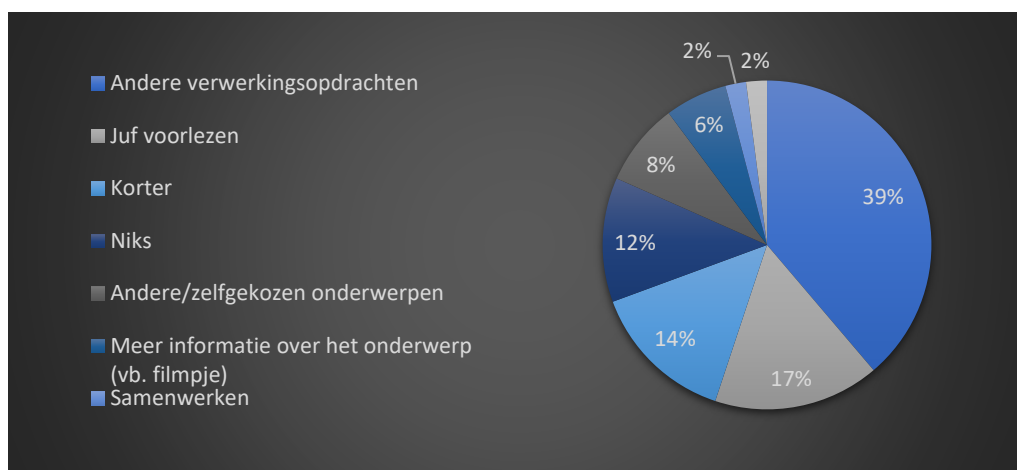
De resultaten van de vraag met betrekking tot wat de leerlingen vinden van de lessen begrijpend lezen geven aan dat de leerlingen een gemiddeld tot negatief beeld hebben van dit vak, het gemiddelde cijfer dat wordt gegeven in de bovenbouw is dan ook een 2,88. De leerlingen geven hiervoor verschillende redenen, zie grafiek. Hierin komt naar voren dat veel leerlingen begrijpend lezen niet leuk vinden, dat de teksten te lang zijn en de lessen elke keer op dezelfde manier worden gegeven.



Daarnaast kregen de leerlingen de vraag welke aspecten van de lessen begrijpend lezen/Nieuwsbegrip zij leuk vinden. De leerlingen geven, zoals hieronder in de grafiek te zien is, aan dat zij de onderwerpen van Nieuwsbegrip leuk vinden. Dit kan een tegenstrijdig beeld laten zien met de grafiek hiervoor. Echter is de vraagstelling geheel anders. Enkele leerlingen geven aan dat ze de onderwerpen niet interessant vinden en daardoor begrijpend lezen niet leuk vinden, daarentegen geeft een groot deel van de leerlingen juist aan dat het onderwerp van de tekst een gegeven is wat wel zij leuk vinden aan begrijpend lezen. Daarnaast komt uit deze vraag wederom het argument naar voren dat de lessen vaak op dezelfde manier worden gegeven.



De leerlingen uit de bovenbouw konden zelf veel tips bedenken om de lessen begrijpend leuker en beter te maken. Ook deze resultaten worden weergegeven in een grafiek. De tip die het meest werd gegeven is dat de leerlingen op een andere manier, met een andere verwerkingsopdracht, willen werken. Hierbij gaven zij ideeën als spelvormen, samenwerkingsopdrachten, verslagen en bewegingsactiviteiten.



In hoeverre worden de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) nu ingezet bij begrijpend lezen?

De leerkrachten geven in de enquête met betrekking tot de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden aan dat zij er reeds voor zorgen dat veel aspecten van kritisch denken, communiceren en samenwerken al worden ingezet, zie hiervoor bijlage E-7 'Enquête 21^{ste}-eeuwse vaardigheden bij begrijpend lezen (leerkrachten)'. Bij het kritisch denken wordt volgens de vragenlijst en de observatie vooral een beroep gedaan op de voorkennis van de leerlingen en deze te koppelen aan eigen ervaringen. Hiermee wordt het kritisch denkvermogen gestimuleerd, doordat de leerlingen kritisch in hun reeds beschikbare kennis moeten gaan nagaan of het relevant is bij het gestelde onderwerp. Daarentegen krijgen leerlingen geen ruimte om zelf kritisch vragen te stellen bij de tekst en daaruit een standpunt te vertellen over het onderwerp van de tekst. Ook krijgen de leerlingen niet de gelegenheid en begeleiding om te reflecteren op hun eigen leerproces.

Bij de lessen begrijpend lezen wordt er voorafgaand aan het lezen van de tekst veel gecommuniceerd tussen leerkracht en leerling, hierbij wordt de voorkennis van de leerlingen opgedaan en wordt het gekoppeld aan de eigen ervaringen van leerlingen. In beide lessen werd er gebruikt gemaakt van een en dezelfde communicatiesituatie, namelijk het hebben van een gesprek dat geleid werd door de leerkracht. Echter kwamen de leerlingen hierbij niet in aanraking met andere communicatiesituaties, bijvoorbeeld het hebben van een discussie of het presenteren van een plan. Bij communiceren hoort niet alleen de interactie met anderen, daarbij hoort ook het begrijpen van teksten (een communicatiemiddel). Echter stonden er bij beide lessen geen strategieën centraal en werden er weinig andere handvatten gegeven aan de leerlingen om de tekst beter te begrijpen. Beide groepsleerkrachten geven aan dat vooral het samenwerken veel wordt gebruikt bij het begrijpend lezen. De lessen rondom Nieuwsbegrip worden namelijk in tweetallen uitgevoerd, hierbij wordt de 21^{ste}-eeuwse vaardigheid samenwerken ingezet. Echter worden de leerlingen niet expliciet begeleid in het samenwerken bij Nieuwsbegrip. De leerkracht heeft voorafgaand aan de les tweetallen gemaakt, deze tweetallen zijn gebaseerd op het niveau van de leerlingen. Dit resulteert erin dat leerlingen in homogene tweetallen werken. Een van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden m.b.t. samenwerken is dat leerlingen juist leren functioneren in heterogene groepen (verschillend in niveau).

3.3 Conclusie contextonderzoek

Welke leerkrachtvaardigheden worden op dit moment al ingezet bij begrijpend lezen in de bovenbouw?

Bij de bovenbouw op school A wordt er veel aandacht besteed aan het inventariseren van de voorkennis die al aanwezig is bij de leerlingen, dit wordt gedaan a.d.h.v. coöperatieve werkvormen waarbij de gehele groep tegelijkertijd aan het werk is. Enkele leerlingen komen hierbij aan het woord, echter wordt er weinig tot geen aanvullende informatie gegeven door de leerkrachten. Dit resulteert

erin dat alleen de leerlingen die reeds voldoende voorkennis hebben, vlot kunnen beginnen met het lezen met begrip. Daarentegen komen de leerlingen die deze voorkennis niet hebben zelden tot nooit tot lezen met begrip, vanwege onvoldoende voorkennis over het onderwerp.

Daarnaast zetten de leerkrachten niet de vaardigheid in om leerlingen zekerder te laten beginnen aan de te lezen tekst door de inzet van strategieën. Doordat er geen strategie centraal staat tijdens de les weten veel leerlingen niet hoe zij het moeten aanpakken om een tekst helemaal te doorgronden en te begrijpen. Deze leerkrachtvaardigheid is erg belangrijk om tot lezen met begrip te komen. Tot slot komt uit zowel de enquête als de observatie van de 'Kijkwijzer', dat de leerkracht de vaardigheid moet inzetten om leerlingen vragen te laten bedenken bij de voorgelezen tekst. Hierdoor worden leerlingen meer betrokken bij de inhoud van de tekst en kunnen lezen met begrip.

Wat is het huidige niveau en hoe is de huidige motivatie bij de bovenbouw leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen?

De resultaten van de CITO toetsen die afgenomen zijn in januari 2020 kunnen inzicht geven in het niveau van de klassen en daarmee ook het niveau van de teksten en verwerkingsopdrachten die passen zijn bij bepaalde groepen. De groepen 7 en 8 scoren boven het landelijk gemiddelde binnen het vakgebied begrijpend lezen, dit betekent dat deze groepen extra uitdaging kunnen krijgen en de verwerkingsopdrachten meer de diepte in kunnen gaan. Daarentegen scoren de groepen 5 en 6 onder het landelijk gemiddelde, dat betekent dat in deze groepen aan de basisvoorwaarden zoals de Complex Views (van Gelderen, 2018) deze neerzet moet worden gewerkt.

Middels een vragenlijst bij de leerlingen werd de huidige motivatie bij de bovenbouwleerlingen m.b.t. begrijpend lezen in kaart gebracht. De leerlingen geven aan dat ze een gemiddeld tot negatief beeld hebben bij dit vak. Het gemiddelde cijfer dat werd gegeven, was een 2,88. De leerlingen geven hiervoor verschillende redenen. De meest opvallende redenen die hierbij werd gegeven is dat de lessen begrijpend lezen eigenlijk altijd op dezelfde manier wordt gegeven en dat de teksten erg lang zijn. Hierbij geven veel leerlingen wel aan dat ze de onderwerpen van Nieuwsbegrip interessant vinden. De teksten zijn niet het probleem van de motivatie van de leerlingen, dit ligt echt bij de verwerkingsopdrachten van Nieuwsbegrip zelf. De leerlingen geven zelf ook aan dat ze dit graag anders willen zien, voorbeelden die zij geven zijn: spelvormen, samenwerkingsopdrachten, verslagen maken en bewegingsactiviteiten. In de Complex Views komt naar voren dat het activeren en ophalen van de voorkennis over het te lezen onderwerp erg belangrijk is bij het begrijpen van een tekst. Enkele leerlingen geven aan dat ze meer willen weten over het onderwerp, bijvoorbeeld door een filmpje te kijken, informatie op te zoeken, een verslag te schrijven.

In hoeverre worden de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) nu ingezet bij begrijpend lezen?

De leerkrachten geven in de enquête met betrekking tot de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden aan dat zij er reeds voor zorgen dat veel aspecten van kritisch denken, communiceren en samenwerken al worden ingezet. Echter kan er ook nog veel winst worden behaald. Leerlingen zelf kritisch vragen moeten stellen over het onderwerp van de tekst en de tekst zelf. Wanneer dit gestimuleerd wordt gaan leerlingen kritischer kijken naar teksten en kunnen zij een standpunt innemen t.a.v. het onderwerp van de tekst. Dit is de 21^{ste}-eeuwse vaardigheid dit erg belangrijk is in de talige en snel veranderende maatschappij. Het innemen van een standpunt is een belangrijk gegeven wanneer je in verschillende communicatiesituaties terechtkomt, bijvoorbeeld een discussie, een debat of een presentatie. Door deze vaardigheden binnen de school al in te voeren, worden leerlingen hierin zekerder en sterker. Communicatie is niet alleen de interactie met anderen, in de 21^{ste}-eeuw wordt er steeds vaker informatie overgedragen d.m.v. teksten. Leerlingen kunnen teksten beter begrijpen en doorgronden wanneer ze strategieën als handvatten hebben gekregen. Echter werd dit tijdens de observaties niet teruggezien. Beide groepsleerkrachten geven aan dat vooral het samenwerken veel wordt gebruikt bij

het begrijpend lezen. De lessen rondom Nieuwsbegrip worden namelijk in tweetallen uitgevoerd, hierbij wordt de 21^{ste}-eeuwse vaardigheid samenwerken ingezet. Echter worden de leerlingen niet expliciet begeleid in het samenwerken bij Nieuwsbegrip. Het samenwerken bij Nieuwsbegrip gaat vooral om het samen komen tot een antwoord. Hierbij is het belangrijk dat de leerlingen begeleid worden in het geven en ontvangen van hulp van anderen en een open en positieve houding te hebben t.a.v. de ideeën van anderen. Echter werden de leerlingen hier niet expliciet in begeleidt tijdens de lessen van de observaties.

Tot slot een opvallend gegeven tijdens de observaties, namelijk het feit dat de leerlingen heel statisch aan het werk waren. De leerlingen lazen de tekst en maakten daarna de theoretisch vragen erbij. Echter was er geen actie of enthousiasme te zien bij de leerlingen. Achteraf kwam er wel naar voren dat de leerlingen nieuwe dingen hadden geleerd over het onderwerp van de tekst.

4. Ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het ontwerp beschreven. Dit ontwerp is gebaseerd op de uitkomsten van de generieke- en contextvragen horend bij dit onderzoek. In paragraaf 4.1 is een verantwoording te vinden van het ontwerp, dit wordt gedaan aan de hand van de ontwerpcriteria en doelen. In paragraaf 4.2 is een beschrijving van het ontwerp te vinden, met daarbij verwijzingen naar de bijbehorende bijlagen.

Wegens de omstandigheden rondom het corona-virus, was het niet mogelijk om het ontwerp uit te voeren. Er was slechts 1 les uitgevoerd en er was niet de mogelijkheid om dit ontwerp nog negen keer uit te voeren via een online omgeving. In overleg met de begeleider op afstand (boa) op school A en de tutor is ervoor gekozen om het ontwerp te presenteren. Dit wordt gedaan via een opname. De teamleden hebben op deze manier zelf de regie wanneer ze de presentatie bekijken.

4.1 Verantwoording ontwerp

Uit de literatuur en de contextvragen van dit onderzoek zijn ontwerpcriteria opgesteld. Deze criteria zijn onder te verdelen in: kenmerken van de doelgroep, kenmerken van de leerkracht en tenslotte pedagogische en vakdidactische kenmerken.

Kenmerken van de doelgroep:

- De leerlingen de mogelijkheid geven om te groeien in de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken bij het vakgebied begrijpend lezen (checklist 21^{ste}-eeuwse vaardigheden; Thijs et al., 2014).
- De leerlingen krijgen zekerheid over de manier waarop zij een tekst kunnen aanpakken d.m.v. strategieën (Kijkwijzer; Vernooy, 2007; Förrer & van de Mortel, 2014).

Kenmerken van de leerkracht:

- De leerkracht maakt gebruik van GRRIM, waarbij modellen centraal staat (Pearson & Gallagher, 1983; Förrer & van de Mortel, 2014).
- De leerkracht krijgt handvatten om de voorkennis (onderdeel van de Complex Views) van de leerlingen m.b.t. het te lezen onderwerp te activeren en uit te breiden (enquête leerlingen; Kijkwijzer; van Gelderen, 2018).
- De leerkracht krijgt handvatten om strategieën centraal te stellen bij de lessen begrijpend lezen/Nieuwsbegrip (Kijkwijzer; Vernooy, 2007; Förrer & van de Mortel, 2014).

Pedagogische en vakdidactische kenmerken:

- Het ontwerp integreert de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken (Thijs et al., 2014).
- Het ontwerp bevat componenten van de Complex Views (van Gelderen, 2018).
- Het ontwerp zorgt voor afwisseling in de verwerkingsopdrachten bij de lessen begrijpend lezen/Nieuwsbegrip (wens team; enquête leerlingen).
- Het ontwerp zorgt ervoor dat er coöperatieve werkvormen worden ingezet waarbij leerlingen werken in heterogene groepen (Oskam, 2016).

Het ontwerp dat voldoet aan bovengenoemde criteria, werkt toe naar verschillende doelen. Deze doelen zijn gebaseerd op de generieke- en contextvragen en sluiten daardoor goed aan bij de ontwerpcriteria. De doelen zijn onderverdeeld drie verschillende niveaus, namelijk: kindniveau, leerkrachtniveau en schoolniveau.

Kindniveau

- De leerling gaat beter lezen met begrip m.b.v. uitgebreide voorkennis.
- De leerling wordt m.b.v. begrijpend lezen voorbereid op de huidige maatschappij (21^{ste}-eeuw).
- De leerling krijgt handvatten om teksten te doorgronden en te begrijpen.

Leerkrachtniveau	• De leerkracht krijgen handvatten hoe zij de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken te kunnen integreren binnen begrijpend lezen. • De leerkracht krijgt handvatten om de verantwoordelijkheid tijdens een les begrijpend lezen geleidelijk laten verplaatsen naar de leerlingen (GRRIM). • De leerkracht krijgt handvatten over de manier waarop modellen kan worden ingezet.
Schoolniveau	• De 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken meer integreren binnen begrijpend lezen. • Er meer afwisseling komt binnen de verwerkingsopdrachten van begrijpend lezen.

Tabel: doelen van het ontwerp op kind-, leerkracht- en schoolniveau.

Aan het einde van het ontwerp wordt er antwoord geven op twee ontwerp vragen. De eerste vraag gaat over de opbrengsten van het ontwerp (innovatievraag) en de tweede vraag gaat over het proces van het ontwerp (implementatievraag). De vragen zijn als volgt:

1. In hoeverre zijn de leerkrachten tevreden over het ontwerp ‘meer integreren van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken met de vaardigheid begrijpend lezen’ in de bovenbouw?
2. Hoe hebben de leerkrachten het proces rondom het ontwerp ‘meer integreren van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samen werken met de vaardigheid begrijpend lezen’ ervaren?

4.2 Beschrijving van het ontwerp

Met behulp van de ontwerp criteria is er een ontwerp tot stand gekomen. Het was de bedoeling dat dit ontwerp uitgevoerd werd in groep 5/6 en groep 7/8 van school A. Echter is dit niet mogelijk door de omstandigheden rondom het corona-virus. Het ontwerp wordt aan drie leden van het team gepresenteerd. Deze drie teamleden zijn werkzaam in de bovenbouw, één van de teamleden is gespecialiseerd in het vakgebied taal.

Er is gekozen voor de inzet van de volgende middelen:

- Opdrachtenbak met coöperatieve verwerkingsopdrachten bij Nieuwsbegrip (de Grabbelbak)
- Pictogrammen met daarop de verschillende leesstrategieën (BLIje pictogrammen)
- Handelingswijze GRRIM, zodat leerkrachten deze bewust kunnen inzetten.

Hieronder worden de verschillende middelen toegelicht:

Opdrachtenbak met coöperatieve verwerkingsopdrachten (bijlage F-1)

De opdrachtenbak bestaat uit zes verwerkingsopdrachten die ingezet kunnen worden tijdens een les begrijpend lezen/Nieuwsbegrip. De leerlingen geven in de enquête aan dat ze verschillende verwerkingsopdrachten willen doen bij begrijpend lezen, waarbij ze mogen samenwerken. Daarbij sluit deze opdrachtenbak goed aan. De eerste vijf verwerkingsopdrachten (samenvatten maken, vragen stellen, Mindmappen, signaalwoorden en de quiz) zijn inzetbaar in zowel groep 5/6 als in groep 7/8. De verwerkingsopdracht m.b.t. het debatteren is vooral geschikt voor groep 7/8. Deze opdracht is vraagt meer vaardigheden van leerlingen, eventueel kan deze later in het proces worden geïntroduceerd bij groep 7/8. Deze verwerkingsopdrachten sluiten aan bij GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983; Förer & van de Mortel, 2014), de leesstrategieën (Förer & van de Mortel, 2014;

Fischer, Frey & Lapp, 2009; Vernooy, 2007) en kritisch denken, communiceren en samenwerken (Voogt & Pareja Roblin, 2010; Thijs, 2013).

- GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983; Förrer & van de Mortel, 2014).

In dit didactische model verschuift de verantwoordelijkheid geleidelijk van de leerkracht naar de leerling toe. Dit wordt bij de verwerkingsopdrachten ingezet, doordat alle lessen klassikaal beginnen. De leerkracht heeft aan het begin de leiding, de voorkennis wordt opgehaald en de tekst wordt gelezen d.m.v. modellen. Vervolgens wordt de groep in kleine groepjes verdeeld m.b.v. de opdrachten kaarten. Hierin is de verschuiving van verantwoordelijkheid zichtbaar.

- Leesstrategieën (Förrer & van de Mortel, 2014; Fischer, Frey & Lapp, 2009; Vernooy, 2007).

Op de opdrachtenkaarten zijn de pictogrammen van de desbetreffende leesstrategieën terug te zien. De leerlingen zien bijvoorbeeld een pictogram met een groot vraagteken op de opdrachten kaart staan, vervolgens kijken ze in de klas en zien ze deze pictogram ook terugkomen bij de strategie vragen stellen. Op deze manier zijn de kinderen bewust en onbewust bezig met het inzetten van verschillende leesstrategieën.

- Kritisch denken, communiceren en samenwerken (Voogt & Pareja Roblin, 2010; Thijs, 2013).

Bij de opdrachtenkaarten wordt er van de leerlingen verwacht dat ze gezamenlijk de opdrachten maken (samenwerken), dit doen zijn door naar elkaar te luisteren en elkaar te laten uitpraten (communiceren). Daarnaast wordt er bij alle opdrachten een beroep gedaan op het kritisch denkvermogen van de leerlingen. De leerlingen moeten kritisch luisteren naar wat hun maatje zegt en kritisch nadenken over de vragen die ze zelf gaan stellen.

BLije pictogrammen met leesstrategieën (bijlage F-2)

Met behulp van zelfontworpen pictogrammen worden de leerlingen bewust gemaakt van het feit dat leesstrategieën heel belangrijk zijn. De pictogrammen worden BLije pictogrammen genoemd, omdat de afkorting BL op school A vaak wordt gebruikt voor begrijpend lezen. Deze benaming geeft een persoonlijke noot aan de pictogrammen. Op deze manier krijgt het meer betekenis voor de leerlingen. Zowel Förrer en van de Mortel (2014), Fischer, Frey en Lapp (2009) als CED-groep (2017) hanteren dezelfde strategieën, namelijk: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, samenvatten, verbinden en afleiden/ophelderen. Bij deze verschillende strategieën speelt de leerkracht in eerste instantie een belangrijke rol, hierbij komt GRRIM weer om de hoek kijken. De leerkracht heeft de taak veel te modellen en de voorkennis op te laten. Op deze manier worden de strategieën meer eigen voor de leerlingen en kunnen ze gemakkelijker lezen met begrip. Door de leesstrategieën zichtbaar te maken in de klas, worden de leerlingen onbewust gestimuleerd om de strategieën meer in te zetten (Vernooy, 2007). Daarnaast onthouden de leerlingen de strategieën beter onthouden wanneer de strategieën verbonden zijn aan herkenbare pictogrammen (Vernooy, 2007)

Handelingswijze GRRIM (bijlage F-3)

De handelingswijze wordt geschreven om ingezet te kunnen worden door de leerkrachten in de bovenbouw van school A tijdens de lessen begrijpend lezen/Nieuwsbegrip. Iedere week gaan de leerlingen aan de slag met een nieuwe coöperatieve werkvorm, deze wordt uitgevoerd tijdens de verwerking van de les. Dit past in het GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983; Förrer & van de Mortel, 2014). De leerkracht is in contact met de leerlingen en de leerlingen ook onderling (Förrer & van de Mortel, 2014). De verantwoordelijkheid verschuift met deze aanpak geleidelijk van de leerkracht naar de leerling. Nadat de leerkracht gezamenlijk de les is begonnen, de voorkennis is opgehaald en de tekst gezamenlijk is gelezen d.m.v. modellen, wordt de groep in groepjes verdeeld.

5. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp beschreven. In paragraaf 5.1 wordt de methode van het onderzoek naar het ontwerp uitgelegd. Allereerst wordt er beschreven hoe het onderzoek naar het ontwerp eruit had gezien, vervolgens wordt de alternatieve onderzoek wijze i.v.m. het corona-

virus toegelicht. In paragraaf 5.2 worden de resultaten van de het uitgevoerde onderzoek gepresenteerd. In paragraaf 5.3 wordt er een conclusie van het ontwerp geschreven, er wordt een antwoord geformuleerd op de ontwerpvragen en de hoofdvraag.

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Gezien de situatie rondom het corona-virus kan het onderzoek naar het ontwerp niet worden gedaan zoals die in eerste instantie bedacht was. Hieronder wordt uiteengezet hoe dit onderzoek er uit had moeten zien en op welke manier de situaties werden vergeleken. Dit wordt beschreven alsof het daadwerkelijk uitgevoerd is.

Vervolgens wordt er ingegaan op de werkwijze in de huidige situatie. Bij beide onderzoeken wordt er gekeken naar de procedure, de deelnemers, de instrumenten en de materialen.

Methode voor de uitbraak van het coronavirus

Om te kunnen meten of het ontwerp in de praktijk voldoet worden er verschillende meetinstrumenten gebruikt. Allereerst wordt er gekeken naar de inzet van de leerkrachtvaardigheden bij begrijpend lezen binnen het ontwerp. Dit wordt gedaan aan de hand van twee methodieken, namelijk: observeren en bevragen. Het observeren wordt gedaan middels de observatielijst uit het vooronderzoek ('kijkwijzer' van Ballering et al., 2013). De observatie vindt plaats tijdens een van de laatste lessen van het ontwerp in zowel groep 5/6 als in groep 7/8. Vervolgens vullen de uitvoerende leerkrachten de zelfobservatielijst in. De leerkrachten kunnen op dezelfde zelfobservatielijst naar eigen mening invullen hoe zij bepaalde leerkrachtvaardigheden inzetten. Er is gekozen om gebruik te maken van dit instrument, omdat veel aspecten overeenkomen met de gevonden theorie en er een duidelijke vergelijking gemaakt kan worden met het vooronderzoek.

Het resultaat van de observaties en de ingevulde zelfobservatielijsten kunnen vergeleken worden, daarnaast kunnen deze resultaten ook vergeleken worden met die van het vooronderzoek.

Er kan aan het einde van dit onderzoek geen vergelijking worden gemaakt wat betreft het niveau van de bovenbouwleerlingen met betrekking tot begrijpend lezen. Dit komt doordat de volgende Cito-toets wordt afgenomen in juni. Dan is dit onderzoek al afgelopen. Wel kan er een duidelijk beeld worden neergezet wat betreft de huidige motivatie van de bovenbouw leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen. Om te kijken wat de huidige motivatie van de bovenbouw leerlingen is nadat de leerlingen enkele weken hebben gewerkt aan de hand van het ontwerp, worden de leerlingen bevraagd aan de hand van dezelfde enquête als bij het vooronderzoek is gebruikt.

Er is gebruik gemaakt van dezelfde enquête als in het vooronderzoek, zodat er een overzichtelijke vergelijking gemaakt kan worden tussen de situatie voor het ontwerp en na het ontwerp. De uitkomst van deze vergelijking laten zien of het ontwerp heeft bijgedragen aan het vergroten van de motivatie met betrekking tot begrijpend lezen.

Tot slot wordt er gekeken naar de inzet van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) binnen het ontwerp. Om deze verandering te monitoren worden er twee methodieken ingezet, namelijk het bevragen middels een enquête en het observeren. Voor deze bevraging en observatie worden wederom dezelfde instrumenten gebruikt als in het vooronderzoek. Hiervoor is gekozen om een duidelijke vergelijking te kunnen maken. De enquête is gericht op het handelen van de leerkrachten zelf. In welke laten zij de genoemde aspecten van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden (kritisch denken, communiceren en samenwerken) nu terugkomen binnen de lessen begrijpend lezen. Door de observatie te vergelijken met de ingevulde enquête van de leerkrachten kan er een vergelijking worden gemaakt en een beeld geschetst over de situatie wat betreft kritisch denken, communiceren en samenwerken bij begrijpend lezen. Daarnaast kunnen deze resultaten ook vergeleken worden met die van het vooronderzoek.

Naast dat het resultaat van het ontwerp wordt gemeten, wordt ook het ontwerp gemonitord. Het proces van het uitvoeren van het ontwerp wordt gemonitord via een logboek. In dit logboek vullen de uitvoerende leerkrachten een korte checklist, deze is opgesteld aan de hand van de ontwerpcriteria. Door middel van de resultaten uit het logboek kunnen er tijdens het uitvoeren van het ontwerp nog aanpassingen worden gedaan.

Methode na de uitbraak van het coronavirus

Zoals eerder is toegelicht kon het uitvoeren van het ontwerp en daarmee ook deze methode helaas niet worden gedaan i.v.m. het corona-virus. Om toch een antwoord te kunnen formuleren op de ontwerpvragen (innovatievraag en de implementatievraag) en de hoofdvraag is er een alternatieve methode gehanteerd.

De methode naar het onderzoek van het ontwerp heeft een aanpassing in het proces nodig gehad. Middels een presentatie aan de leerkrachten van de bovenbouw en de taalcoördinator van de school, worden de resultaten van het vooronderzoek, de aanleiding voor het ontwerp en het ontwerp zelf kenbaar gemaakt. Aan de hand van de een vragenlijst worden de uitkomsten van de presentatie gemonitord. De vragenlijst bestaat uit een aantal stellingen over het ontwerp. Hierop reageren leerkrachten aan de hand van een vijfpunt schaal (Van der Donk & Van Lanen, 2016), waarbij 1 = slecht/niet/niet goed en 5 = heel goed/wel. Ook worden er open vragen gesteld, deze hebben vooral betrekking op het proces en het resultaat van het ontwerp. Leerkrachten kunnen hierbij de gegeven antwoorden uitleggen en onderbouwen. Deze vragenlijst zorgt ervoor dat er zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve wijze informatie verzameld kan worden over het ontwerp. Deze 'vragenlijst feedback leerkrachten' is te vinden in bijlage G-1. In zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve informatie die wordt gevraagd is vooral gekeken naar de aspecten die ook naar voren zijn gekomen in de ontwerpcriteria en de doelen van het ontwerp.

De presentatie is opgenomen en vervolgens naar de desbetreffende leerkrachten verstuurd. Hiervoor is gekozen om tegemoet te komen aan de maatregelen rondom het corona-virus en de leerkrachten in deze gekke, drukke tijd tegemoet te komen. De leerkrachten kunnen zelf bepalen wanneer zij de presentatie bekijken en het feedbackformulier invullen. Deze situatie zorgt er echter wel voor dat er geen interactie is tijdens de presentatie en er geen rechtstreekse vragen kunnen worden gesteld en beantwoord. Ook wordt de leerkrachten gevraagd om een 360-graden feedback in te vullen over het handelen van de onderzoeker tijdens het proces van het onderzoek. Hierbij wordt ook gebruik gemaakt van een vijfpunt schaal. De resultaten van deze feedback is slechts kwantitatief.

Om een antwoord te kunnen formuleren op de innovatievraag (In hoeverre zijn de leerkrachten tevreden over het ontwerp 'meer integreren van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken met de vaardigheid begrijpend lezen' in de bovenbouw?) is de vragenlijst zoals hierboven is uitgelegd afgenomen bij drie teamleden, namelijk: M (leerkracht groep 5/6 en taalcoördinator van de school), N (leerkracht groep 7/8) en S (leerkracht groep 7/8). Vooral M en N waren nauw betrokken bij het uitvoeren van het onderzoek en het creëren van het ontwerp. Vanwege de affiniteit met de inzetbaarheid van het ontwerp, is ervoor gekozen om de presentatie te geven aan deze leerkrachten en ook feedback van hen te krijgen. Zij zijn immers ook de leerkrachten die gebruik gaan maken van het ontwerp.

Om erachter te komen hoe de leerkrachten de werkwijze rondom het ontwerp en het ontwerp zelf hebben ervaren (implementatievraag: *Hoe hebben de leerkrachten het proces rondom het ontwerp en het ontwerp 'meer integreren van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samen werken met de vaardigheid begrijpend lezen' ervaren?*) wordt er gekeken naar bovengenoemde vragenlijst en is er een aangepaste versie van de 360-graden feedback van Kouzen en Posner (n.d.) afgenomen bij de leerkrachten uit de bovenbouw. Zij waren betrokken tijdens het onderzoek en kunnen feedback geven wat betreft het vertoonde gedrag van de onderzoeker. Hierbij

wordt gebruik gemaakt van een vijfpunt schaal, waarbij 1 = nauwelijks of zelden van toepassing en 5 = bijna altijd van toepassing. Deze 360-graden feedback is te vinden in bijlage G-2.

Tot slot wordt er een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag (Hoe kan de leerkracht van de bovenbouw de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren en samenwerken, meer integreren met de vaardigheid begrijpend lezen?). Dit wordt gedaan aan de hand van de feedback van de leerkrachten op het ontwerp.

5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

In onderstaande paragraaf zijn de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp te lezen. In bijlage G-3 en G-5 zijn de resultaten uitgebreid beschreven. Het ontwerp is gemeten aan de hand van twee meetinstrumenten (te vinden in bijlage G-1 en G-2), namelijk: een feedback vragenlijst en de 360-graden feedback van de leerkrachten uit de bovenbouw.

Feedback vragenlijst

Als eerste wordt er gekeken naar de kwantitatieve informatie die de vragenlijst geeft over het inzetten van het ontwerp in de praktijk. De informatie van de drie respondenten van de vragenlijst worden in onderstaande tabel uiteengezet. Door het gemiddelde van de ingevulde vragenlijsten te berekenen en erbij te zetten, kan er een duidelijk resultaat van tevredenheid onder de leerkrachten worden neergezet.

	M	N	S	Gemiddelde
Opdrachtenbak begrijpend lezen/Nieuwsbegrip	4	5	4	4,333
De opdrachtenbak geeft mij de mogelijkheid om de 21 ^{ste} -eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samen werken in te zetten.	4	5	3	4
De opdrachtenbak geeft mij de mogelijkheid om strategieën terug te laten komen.	4	5	3	4
De opdrachtenbak geeft mij de mogelijkheid om af te wisselen tussen verwerkingsopdrachten bij begrijpend lezen/Nieuwsbegrip.	5	5	4	4,666
De opdrachtenbak geeft mij de mogelijkheid om coöperatieve werkvormen in te zetten waarbij leerlingen werken in heterogene groepen.	5	5	3	4,333
Handleiding GRRIM	4	4,5	3	3,833
GRRIM geeft mij de mogelijkheid om modellen in te zetten	4	4	4	4
GRIMM geeft mij de mogelijkheid in de voorkennis te activeren	4	4	4	4
Pictogrammen van strategieën	4	5	3	4
De pictogrammen geven mij de mogelijkheid om strategieën actief in te zetten.	5	5	4	4,666
Gemiddeld	4,3	4,75	3,5	4,183

Tabel: resultaten kwantitatieve analyse feedback vragenlijst.

In bovenstaande tabel is te zien dat de leerkrachten het hoogste cijfer geven aan de opdrachten bak, namelijk gemiddeld een 4,333 op een schaal van 5. Daarentegen geven de leerkrachten het laagste cijfer aan de handleiding van GRRIM, namelijk gemiddeld een 3,833 op een schaal van 5. Nog steeds een ruime voldoende.

Vervolgens wordt er gekeken naar de kwantitatieve informatie die is gewonnen uit de open vragen bij de vragenlijst. Het gehele resultaat van de vragenlijst is in bijlage G-2 te vinden. Hieronder worden

enkele resultaten van de vragen weergegeven. Een uitgebreide analyse van de ‘feedback vragenlijst’ is te vinden in bijlage G-4.

De leerkrachten gaven aan dat ze het ontwerp zeker gingen gebruiken in de praktijk. Een leerkracht gaf aan dat dit ontwerp kansen gaf om de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden samenwerken, communiceren en kritisch denken met begrijpend lezen te integreren. Daarnaast gaven alle leerkrachten aan dat het ontwerp goed aansluit bij de methode nieuwsbegrip. In het vooronderzoek werd aangegeven dat de leerkrachten en leerlingen deze methode prettig vinden, het was dan ook van belang dat het ontwerp passend is binnen deze werkwijze. De leerkrachten geven aan dat de grabbelbak de mogelijkheid geeft om een mix te maken tussen de vragen uit de methode en een opdracht uit de grabbelbak.

Bij de vraag wat er sterk was aan het ontwerp, kwamen veel verschillende antwoorden naar boven. Vooral dat het duidelijk en overzichtelijk is kwam sterk naar boven. Een opvallend antwoord was dat het niet te veel informatie is. Ook dit is een wens waar rekening mee is gehouden bij het ontwerp. Daarentegen kwamen er net veel antwoorden naar boven op de vraag wat de bedreigingen zijn bij het inzetten van het ontwerp. De leerkracht van groep 5/6 geeft aan dat het debatteren lastig is voor leerlingen uit deze groep, aangezien deze leerlingen nog geen duidelijke mening hebben. Daarnaast geeft de leerkracht van groep 7/8 aan dat er een gevaar ligt bij de opdrachten dat leerlingen zelf vragen en antwoorden moeten formuleren bij de tekst, namelijk dat de ene leerling dit wel serieus doet en de ander niet.

De leerkrachten zien veel mogelijkheden om de verschillende aspecten van het ontwerp in te zetten. Vooral de grabbelbak zorgt voor legio aan opties om kritisch denken, communiceren en samenwerken in te zetten binnen begrijpend lezen, aldus de leerkracht van groep 7/8.

360-graden feedback

Aan de hand van de 360-graden feedback wordt er gekeken hoe de betrokken leerkrachten het proces rondom het ontwerp hebben ervaren. Vanuit deze 360-graden feedback kan een kwantitatieve analyse worden gemaakt.

	Proces van het onderzoek	M	N	S	Gemiddelde
1	Zoekt uitdagende situaties om zijn/haar vaardigheden verder te ontwikkelen.	5	4	3	4
2	Houdt het team een toekomstbeeld voor dat hij/zij met het team zou willen verwezenlijken.	3	4	4	3,666
3	Betrekt andere teamleden bij het plannen van gezamenlijke inspanningen.	4	4	4	4
4	Neemt de tijd om stil te staan bij succes in verschillende fasen van het project.	3	4	4	3,666
5	Nodigt teamleden uit een bijdrage te leveren aan het geschetste toekomstbeeld.	3	5	5	4,333
6	Behandelt teamleden met waardigheid en respect.	5	5	4	4,666
7	Zorgt ervoor het project op te delen in voor het team hanteerbare stappen.	4	5	4	4,333
8	Zorgt ervoor dat teamleden erkenning krijgen voor hun bijdragen aan het succes van het ontwerp.	5	5	4	4,666
9	Stelt vragen over de manier waarop in het team wordt gewerkt.	4	5	3	4
10	Geeft teamleden ruimte om binnen het project ook zelf verantwoordelijkheid te nemen.	5	5	5	5

11	Geeft teamleden veel waardering en steun voor hun bijdragen.	5	5	5	5
12	Ontwikkelt coöperatieve werkrelaties met teamleden.	3	4	3	3,333
13	Kijkt vooruit, geeft aan hoe hij/zij de toekomst ziet.	3	4	4	3,666
14	Stelt vragen over hoe er in de groepen wordt gewerkt in het kader van het project.	3	5	5	4,333
15	Levert een bijdrage aan een sfeer van wederzijds vertrouwen in het team binnen het project.	4	5	5	4,666
16	Durft met dit project nieuwe benaderingen aan te gaan, ook als er een kans op mislukking bestaat.	4	5	5	4,666
17	Steekt teamleden aan met haar/zijn enthousiasme.	5	5	5	5
18	Zorgt ervoor dat teamleden in het project duidelijke doelen voor ogen hebben.	4	4	3	3,666
19	Zorgt ervoor het schoolteam steeds te vertellen over hoe het project verloopt.	3	5	5	4,333
	Gemiddelde	3,947	4,632	4,211	4,263

Tabel: resultaten kwantitatieve analyse 360-graden feedback.

Over het algemeen zijn de ondervraagde leerkrachten positief over het proces. Het gemiddelde cijfer dat wordt gegeven, is namelijk: een 4,263 op een vijf-punt-schaal. De leerkrachten zijn zeer tevreden over het feit dat de onderzoeker de leerkrachten de ruimte geeft om zelf verantwoordelijkheid te nemen binnen het ontwerp, veel waardering en steun geeft voor hun bijdragen en aansteekt met zijn/haar enthousiasme. Bij deze genoemde aspecten geven de ondervraagde leerkrachten allemaal een 5. Daarentegen zien ze leerkrachten graag verbetering in het gegeven dat de onderzoeker coöperatieve werkrelaties ontwikkelt met de teamleden. Dit is tijdens het proces van dit onderzoek nauwelijks tot niet naar voren gekomen.

5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf worden de bevindingen uit het onderzoek en het ontwerp beschreven. Er wordt eerst een antwoord gegeven op de gestelde innovatievraag. Dit wordt gedaan aan de hand van vragenlijsten die de ondervraagde leerkrachten hebben ingevuld naar aanleiding van de gegeven presentatie. Vervolgens wordt er een antwoord geformuleerd op de implementatievraag, deze vraag gaat vooral over het proces rondom het ontwerp. Het antwoord wordt gegeven naar aanleiding van de gegevens die zijn verkregen uit de ingevulde 360-graden feedback. Tot slot wordt er uiteraard een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag. De vraag waar het hele onderzoek eigenlijk omdraait: *‘Hoe kan de leerkracht van de bovenbouw de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden: kritisch denken, communiceren en samenwerken, meer integreren met de vaardigheid begrijpend lezen?’* Dit antwoord wordt geformuleerd aan de hand van de theorie, de context en de feedback die is verkregen van de leerkrachten.

Innovatie

Allereerst wordt er een antwoord gegeven op de innovatievraag. Deze vraag gaat over de opbrengsten van het ontwerp en luidt: *‘In hoeverre zijn de leerkrachten tevreden over het ontwerp ‘meer integreren van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken met de vaardigheid begrijpend lezen’ in de bovenbouw?’*

In zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve analyse (paragraaf 5.2) van de feedbackvragenlijst die is afgenomen bij de betrokken leerkrachten in de bovenbouw komt een positief beeld naar voren over de tevredenheid van het ontwerp. De groepsleerkracht van groep 5/6 en van groep 7/8 geven aan dat

ze het ontwerp zeker gaan inzetten en dat ze veel kansen zien om het ontwerp in te zetten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten zeer tevreden zijn over het ontwerp.

Uit de kwalitatieve informatie die is opgedaan uit de vragenlijsten (bijlage G-4), kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten vooral tevreden zijn over de mogelijkheid tot het combineren van het ontwerp met de huidige methode Nieuwsbegrip, het feit dat het overzichtelijk, duidelijk en behapbaar is en dat het inspiratie geeft om de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken in te zetten bij begrijpend lezen.

Ook uit het gegeven dat de leerkrachten veel sterke punten aan het ontwerp kunnen noemen en weinig tot geen bedreigingen kunnen ontdekken, kan er geconcludeerd worden dat de leerkrachten erg tevreden zijn over de opzet van het ontwerp.

Implementatie

De implementatievraag van het ontwerp richt zich op het proces rondom het ontwerp. De wijze waarop de onderzoeker heeft gehandeld en gecommuniceerd binnen het team. Hiervoor is een vraag opgesteld, namelijk: *‘Hoe hebben de leerkrachten het proces rondom het ontwerp ‘meer integreren van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken met de vaardigheid begrijpend lezen’ ervaren?’*

Zoals te zien is in de 5.2 (Resultaten onderzoek naar het ontwerp) en bijlage G-5 zijn de leerkrachten over het algemeen erg tevreden over het proces. Uit de positieve cijfers kan geconcludeerd worden dat het onderzoek vooral veel tijd en aandacht heeft gestoken in de open communicatie. Vanuit de ondervraagde leerkrachten wordt teruggegeven dat de onderzoeker enthousiasme uitstraalt en waardering en steun uitsprekt naar de leerkrachten. Ook krijgt de onderzoeker complimenten over het feit dat er is gekozen voor een uitdagende situatie en durft nieuwe benaderingen aan te gaan, waarbij een kans op mislukking bestaat. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de onderzoeker niet voor de makkelijke weg heeft gekozen. Daarentegen zijn de leerkrachten het minst tevreden over de manier waarop de onderzoeker ervoor heeft gezorgd om coöperatieve werkrelaties te ontwikkelen met de leerkrachten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de onderzoeker meer aandacht had kunnen steken in de samenwerking tussen de uitvoerende leerkrachten. Dit is een lastig gegeven, aangezien het ontwerp niet is uitgevoerd. De onderzoeker had dit wel gepland staan wanneer het ontwerp in de praktijk werd gebracht. In overleg met het team werden er korte bijeenkomsten gepland waarin de leerkrachten konden aangeven hoe zij de verschillende onderdelen van het ontwerp toepassen in de praktijk. Op deze manier kunnen de leerkrachten op een coöperatieve manier van elkaar leren. Tot slot geeft de leerkracht van groep 5/6 en tevens de begeleider op afstand aan, dat het lastig was om sommige aspecten te beoordelen aangezien er weinig tijd en ruimte voor was i.v.m. het coronavirus, wat resulteerde in het niet kunnen uitvoeren van het ontwerp. Er kan geconcludeerd worden dat het proces rondom het ontwerp door de leerkrachten als positief is ervaren en dat er zeer waarschijnlijk een ander beeld was uitgekomen wanneer het ontwerp wel was uitgevoerd.

Hoofdvraag

Zoals al eerder is aangegeven is dit dé vraag waar het gehele onderzoek om draait. Het verdiepen in de school, erachter komen waar problemen liggen, het formuleren van deelvragen, het beantwoorden van zowel theoretische als contextuele deelvragen, het omzetten van deze antwoorden in een passend ontwerp en tot slot het onderzoeken naar het ontwerp, had allemaal als doel om erachter te komen *‘Hoe kan de leerkracht van de bovenbouw de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, kritisch denken, communiceren en samenwerken, meer integreren met de vaardigheid begrijpend lezen?’*

Er kan geconcludeerd worden dat de leerkracht van de bovenbouw de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken meer kan integreren met de vaardigheid begrijpend lezen, door:

- Het inzetten van coöperatieve werkvormen in heterogene groepen bij begrijpend lezen. Hierdoor kunnen leerlingen samen communiceren over de ideeën en standpunten die passend zijn bij het onderwerp van de tekst (Oskam, 2016). Op deze manier leren de leerlingen te communiceren met elkaar en met de informatie in de tekst, dit doen zij op een manier dat er samengewerkt moet worden en er kritisch moet worden nagedacht over de zaken die besproken worden (Thijs et al., 2014, Voogt & Pareja Roblin, 2010).
- Afwisselende verwerkingsopdrachten in te zetten worden de leerlingen steeds opnieuw geprikkeld. Wanneer deze verwerkingsopdrachten worden gegeven in de vorm van coöperatieve werkvormen kunnen de verschillende 21^{ste}-eeuwse vaardigheden meer geïntegreerd worden met begrijpend lezen.
- De strategieën voorspellen, vragen stellen, visualiseren, samenvatten, verbinden en afleiden/ophelderen (Förre & van de Mortel, 2014; Fischer, Frey & Lapp, 2009; CED-groep, 2017) visueel te maken in de groep aan de hand van pictogrammen worden leerlingen onbewust gestimuleerd om de strategieën in te zetten (Vernooy, 2007). De leerlingen onthouden de strategieën beter als deze verbonden zijn aan herkenbare pictogrammen.
- Gebruik te maken van het Gradual Release of Responsibility Instruction Model, ook wel GRRIM genoemd (Pearson & Gallagher, 1983; Förre & van de Mortel, 2014). Het doel achter dit model is dat de verantwoordelijkheid tijdens een les geleidelijk verplaatst van leerkracht naar leerling. Deze geleidelijke verplaatsing ontstaat doordat de leerkracht de vaardigheid modellen inzet. Modellen is het hardop verwoorden welke stappen er worden gezet om de tekst te gaan begrijpen. Doordat de leerkracht zijn/haar handelingen duidelijk verteld, gaan de leerlingen deze stappen overnemen.
- Strategieën in te zetten als middel om gemakkelijker te lezen met begrip met behulp van modellen. Wanneer een leerkracht de werkwijze van GRRIM en de vaardigheid modellen kan inzetten bij de lessen begrijpend lezen, worden de leesstrategieën een middel om mee te lezen met begrip. Ze leren om strategieën in te zetten en op die manier de betekenis en de essentie van teksten te achterhalen (Vernooy, 2007; Förre & van de Mortel, 2014).
- Diverse componenten van de Complex Views in te zetten en centraal te stellen (van Gelderen, 2018), dit zijn: decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, strategische competentie, metacognitieve kennis, tekststructuur, voorkennis en motivatie. De Complex Views laten verschillende aspecten van begrijpend lezen zien, het doel van de Complex Views is dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige lezers (van Gelderen, 2018). Vooral bij het dieper ingaan op de voorkennis is bij school A, volgens de leerlingen, veel vraag naar.
- Leerlingen zelf vragen te laten stellen bij de gelezen tekst, worden de leerlingen geprikkeld om kritisch na te denken, te communiceren met elkaar en te communiceren met de gelezen tekst. (Ballering, et al., 2013).

6. Discussie

In dit hoofdstuk wordt er kritisch teruggekeken op de literatuurstudie, het vooronderzoek en het ontwerp. Hiervoor worden mogelijke beperkingen, vragen en discussiepunten naar voren gebracht.

Vervolgens worden er suggesties gedaan voor een vervolgonderzoek. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk.

Mogelijke beperkingen, discussiepunten en vragen

Het ontwerp is zeer positief ontvangen door het team en de leerkrachten die het in de toekomst kunnen uitvoeren. Echter zijn er enkele beperkingen, vragen en discussiepunten die de geldigheid van het onderzoek in twijfel kunnen trekken.

Het ontwerp dat is voortgekomen uit het theoretische- en contextuele vooronderzoek is niet uitgevoerd doordat er 6 weken geen onderwijs is geweest door het corona-virus. De leerkrachten van de bovenbouw waren zeer positief en enthousiast over het ontwerp en wilden het zeker uitvoeren. Echter is er geen valide bewijs uit de praktijk, dat dit ontwerp ervoor zorgt dat de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken meer geïntegreerd worden met begrijpend lezen.

Het vooronderzoek is gehouden in twee klassen van school A, dat betekent dat er 46 leerlingen mee hebben gedaan met het onderzoek. Uiteindelijk wordt het ontwerp ook ingezet bij datzelfde aantal leerlingen. Het is niet duidelijk of het ontwerp ook werkt in een andere groep op een andere school. Om de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten moet dit onderzoek ook op andere scholen worden uitgevoerd.

Het begrip motivatie komt tijdens het vooronderzoek terug bij de aanleiding, de theoretische verdieping van de complex views (van Gelderen, 2018) en bij het contextuele onderzoek. Echter wordt er verder weinig aandacht besteed aan de motivatie van leerlingen en de impact daarvan op het begrijpend lezen. In het ontwerp is ervoor gekozen om niet intensief aan de slag te gaan met de motivatie van de leerlingen.

In het ontwerp is er geen rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Zoals Oskam (2016) aangeeft is het van belang dat leerlingen werken in heterogene groepen, dat betekent dat de leerlingen van verschillende niveaus met elkaar samenwerken. Hierbij wordt een beroep gedaan op de eigen verantwoordelijkheid van de leerkrachten om zelf een weg te vinden in het differentiëren tijdens de lessen begrijpend lezen. Hierbij kunnen de leerkrachten het GRRIM inzetten op de manier zoals zij dat zelf willen.

Tot slot kan een beperking van het ontwerp terugkomen in de verschillende onderdelen. Het ontwerp richt zich op drie onderdelen, namelijk: de grabbelbak, de BLIje pictogrammen en een handelingswijze voor GRRIM. Dit resulteert erin dat het ontwerp erg breed is opgezet. Het enthousiasme van de leerkrachten is erg hoog en ze geven aan het zeker in te gaan zetten. Echter kan het ter discussie worden gebracht of het ontwerp beter had uitgepakt wanneer er slechts één onderdeel wordt aangedragen.

Aan de hand van de beperkingen en discussie die zich voordeden, zijn er een aantal vervolgvragen opgesteld:

- Zorgt het niet uitvoeren van het ontwerp voor een valide resultaat?
- In hoeverre is de grootte van de onderzoeksgroep valide en betrouwbaar?
- In hoeverre heeft de motivatie van de leerlingen impact op het begrijpend leesonderwijs?
- Hoe kan er in het vervolg rekening gehouden worden met de verschillen tussen de leerlingen?
Hoe kan er gedifferentieerd worden?
- Hoe kan er in het vervolg een ontwerp ontstaan dat bestaat uit één specifiek onderdeel?

Suggesties voor vervolgonderzoek

Het onderzoek dat is gedaan geeft veel mogelijkheden om verder het begrijpend leesonderwijs en de inzet van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden verder te onderzoeken binnen de school.

In dit onderzoek is er kort gekeken naar de motivatie van begrijpend lezen bij de leerlingen, echter is hier geen theoretisch onderzoek naar gedaan. Verder in het onderzoek is er ook weinig gedaan met de motivatie van de leerlingen en de invloed daarvan op begrijpend lezen. Dit geeft de mogelijkheid om in een vervolgonderzoek dieper in te gaan op de motivatie van de leerlingen m.b.t. begrijpend lezen. In het theoretische onderzoek is ingegaan op de Complex Views, deze worden eigenlijk gezien als de voorwaarden voor begrijpend lezen. Dit zijn: decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, strategische competentie, metacognitieve kennis, tekststructuur, voorkennis en motivatie. In dit onderzoek is vooral ingespeeld op de voorkennis, namelijk aan de hand van GRRIM en de leerkrachten aansporen om meer verdieping te geven in de voorkennis. Echter kan er in een vervolgonderzoek ook gekeken worden naar de andere voorwaarden voor begrijpend lezen en in welke mate deze aan de orde zijn binnen de school. Daarnaast is er in het ontwerp geen rekening gehouden met de mogelijkheid om te kunnen differentiëren. Dit aspect wordt bij dit ontwerp vooral neergelegd bij de eigen verantwoordelijkheid van de leerkrachten. Differentiëren is een interessant aspect bij begrijpend lezen en dit opent deuren voor een vervolgonderzoek.

In dit onderzoek is vooral gefocust op drie verschillende aspecten van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden te integreren met begrijpend lezen. Deze keuze is in het theoretische vooronderzoek onderbouwt. 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kunnen geïntegreerd worden met meerdere en verschillende vakken, denk bijvoorbeeld aan vakken als wereldoriëntatie, taal, rekenen. De interesse naar 21^{ste}-eeuwse vaardigheden binnen het huidige onderwijs kan ervoor zorgen dat er verschillende onderzoeken gedaan kunnen worden. Denk bijvoorbeeld aan de inzet van ICT-middelen binnen het huidige onderwijs en hoe leerlingen meer mediawijs kunnen worden.

Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn de volgende aanbevelingen opgesteld:

- De leerkracht moet gebruik maken van een geschikt didactisch model als GRRIM (Pearson & Gallager, 1983; Förrer & van de Mortel, 2014).
- De leerkracht moet leesstrategieën visueel maken in de groep door middel van de BLIje pictogrammen (Vernooy, 2007).
- De leerkracht moet leesstrategieën inzetten als een middel om ervoor te zorgen dat de leerlingen de teksten gemakkelijker kunnen lezen met begrip (Förrer & van de Mortel, 2014).
- De leerkracht moet zich verdiepen in de voorkennis van de leerlingen en deze waar nodig uitbreiden (van Gelderen, 2018).
- De leerkracht moet gebruik maken van afwisselende coöperatieve werkvormen bij het vormgeven van begrijpend leesonderwijs (Enquête van de leerlingen).
- De leerkracht moet de vaardigheden kritisch denken, communiceren en samenwerken inzetten bij begrijpend lezen (Thijs et al., 2014; Curriculum.nu, 2019). Dit vergroot de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en leerlingen kunnen gemakkelijker lezen met begrip (Curriculum.nl, 2019).
- De leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen werken in heterogene groepen (Oskam, 2016).

7. Literatuurlijst

Aarnoutse, C. (2017, 21 februari). Begrijpend lezen: meer dan strategieën. *Didactief*. Geraadpleegd van <https://didactiefonline.nl/artikel/begrijpend-lezen-meer-dan-strategieen>

Ballering, C., Bouwman, A., De Boer, G., Fiori, L., Förrer, M., Loman, E., De With, T. (2013). Begrijpend lezen van PO naar VO. Drie praktische instrumenten. Geraadpleegd van

file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Begrijpend_lezen_praktijk%20.pdf

Curriculum.nu. (2019). Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands. Geraadpleegd van file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Voorstellen-ontwikkelteam-Nederlands-1.pdf

CED-groep (2017). *Algemene Handleiding Nieuwsbegrip*. Geraadpleegd van https://static.nieuwsbegrip.nl/uploads/basismaterialen/handleidingen/Algemene%20Handleiding%20Nieuwsbegrip_sep2017.pdf

Fisher, F., Frey, N., & Lapp, D. (2009). In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction. Newark: International Reading Association.

Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2014). Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs (Herz. ed.). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M. (2011, 1 augustus). Lezen met begrip: de sleutel tot succes. *Basisschool management*. Geraadpleegd van <http://leesmates.nl/2017/12/15/leerkrachtvaardigheden-2/>

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press.

Hoogeveen, K., Studulski, F., van Teunenbroek, M., van der Bolt, L., Aarsen, J., Broekhof, K., ... Stubbé, H. (2015). *Werken aan 21ste-eeuwse vaardigheden* (1ste editie). Utrecht, Nederland: Sardes.

Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen, Nederland: Van Gorcum.

Lucassen, M. (2018). Hoe kan de leerkracht de motivatie tijdens de instructie van begrijpend lezen stimuleren in groep 6/7/8? Geraadpleegd van file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Mart%20Lucassen.pdf

Manset-Williamson, G., & Nelson, J. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school student with reading disabilities: a comparative study of two approaches (28). Geraadpleegd van https://pdfs.semanticscholar.org/526c/b4cbee5bf75709fdae19c82569a0d7241e7.pdf?_ga=2.69627028.542863044.1579617818-91186953.1579617818

Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005. Arnhem: Citogroep.

Onderwijsraad (2011). Maatschappelijke achterstanden van de toekomst, verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Oskam, J. (2016). Begrijpend lezen aangepakt. *JSW*, 101(4), 12-15.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 317-344.
- Robbe, R. (2011). *Begrijpend lezen*. Groningen: Noordhoff.
- Thijs, A. (2013). Digitale geletterdheid en de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader (CONCEPT). Enschede: SLO.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century skills, learning for life in our times. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Van Boxtel, C., Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B. J., Smulders, P., ... de Weme, B. (2009). Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van der Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21e eeuw*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (Herz. ed.). Bussum: Coutinho.
- Van Druenen, M., & Van Elsäcker, W. (2014). Als de BLIKSEM aan de slag met begrijpend lezen. *Tijdschrift voor remedial teaching*, 22(5), 11-14
- Van Gelderen, A. (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat?* Enschede: SLO.
- Vernooy, K. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch Lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang. Utrecht: PO Raad Projectbureau Kwaliteit.
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. P. (2010). *21st century skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.

Bijlagen

Bijlage A Evaluatie

Onderzoek doen was in leerjaar 1, 2 en 3 niet echt mijn ding op de pabo. Ik vond het heel erg lastig om er een geheel van te maken en echt naar iets toe te leven. Ik volgde de stappenplannen die we aangereikt kregen en bij het schrijven van de conclusie liep ik helemaal vast, ik had geen enkel idee wat ik had onderzocht. Met dit onderzoek was dat compleet andersom. Al bij het oriënteren voor een onderwerp voor mijn onderzoek kreeg ik zoveel motivatie en ideeën. Het doen voor het

Bijlage F Materialen ontwerp

1. Opdrachtenkaarten voor de opdrachtenbak

Samenvatting maken

Stap 1: Samen met de juf kom je erachter waar de tekst overgaat en lees je de tekst.

Stap 2: Je leest de tekst nog eens zelf.

Vanaf nu gaan we in **tweetalen** aan de slag.

Stap 3: Markeer (met een kleurtje) zelf in jouw tekst wat je belangrijk vindt bij deze tekst.

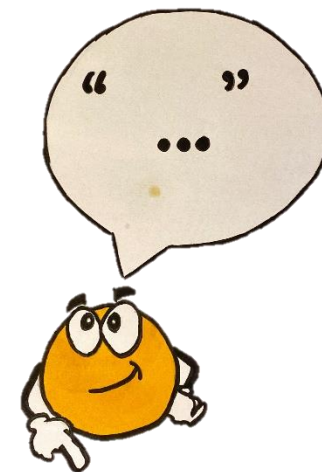
Gebruik de placemat (zie extrablad). Er is een vak voor ieder van het tweetal en vak in het midden voor jullie samen.

Stap 4: Schrijf op jouw deel van de placemat wat volgens jou écht in de samenvatting moet.

Stap 5: Kijk samen wat jullie beiden hebben opgeschreven en wat er verschilt. Praat hier samen over (waarom moet het er wel in? Of waarom moet het er juist niet in?)

Stap 6: De tekst gaat aan de kant. Schrijf met de woorden/zinnen op jullie placemat een samenvatting van 12 zinnen.

Gebruik voor de laatste stap eventueel je **Chromebook**.



Vragenstellen

Stap 1: Samen met de juf kom je erachter waar de tekst overgaat en lees je de tekst.

Stap 2: Je leest de tekst nog eens zelf.

Vanaf nu gaan we in **viertallen** aan de slag en gebruik de **dobbelsteen**.

Stap 3: Lees alinea 1 samen. Gooi met de dobbelsteen en iedereen bedenkt met het vraagwoord een vraag over de alinea.

Stap 4: Stel de vragen aan elkaar en probeer (samen) antwoord te geven.

Stap 5: Lees alinea 2 samen. Gooi met de dobbelsteen en iedereen bedenkt met het vraagwoord een vraag over de alinea. Deze wordt opgeschreven.

Stap 6: Stel de vragen aan elkaar en probeer (samen) antwoord te geven.

Zo wordt de hele tekst gedaan.



Mindmap maken

Stap 1: Samen met de juf kom je erachter waar de tekst overgaat en lees je de tekst.

Stap 2: Je leest de tekst zelf nog een keer door.

Vanaf nu gaan we in **twee- of drietallen** werken.

Stap 3: Beantwoord samen de sleutel vragen bij de tekst.

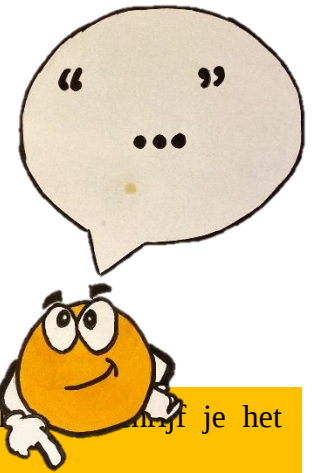
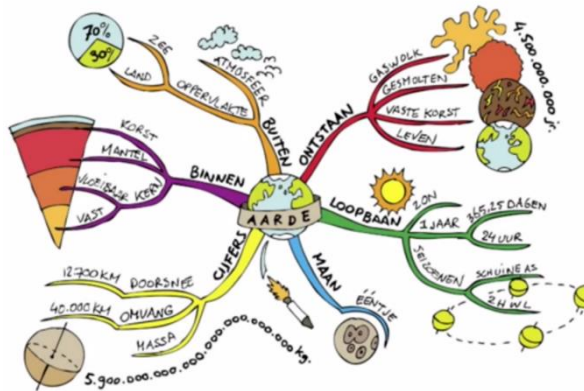
Stap 4: Pak een wit papier en maak een mindmap.

Wat is een mindmap?

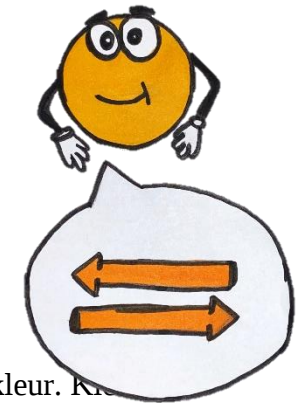
Een mindmap is een soort woordweb met daaraan allemaal takken en zijtakken.

Door een mindmap te maken onthoud je het beter en leer je meer over het onderwerp.

Voorbeeld



- 1) In het middel te tekenen krijg je het onderwerp.
- 2) Alles wat je weet over het onderwerp krijgt een tak en daarvan weet je misschien nog wel meer en maak je kleine takjes aan de grote.
- 3) Gebruikt slechts één woord of maak een tekening (geen zinnen).
- 4) Zorg voor verschillende kleuren, dan onthoud je het beter.



Signaalwoorden

Stap 1: Samen met de juf kom je erachter waar de tekst overgaat en lees je de tekst.

Stap 2: Je leest de tekst zelf nog een keer door.

Vanaf nu gaan we in **tweetallen** aan de slag.

Stap 3: Gebruik het schema hieronder. Er zijn vier soorten signaalwoorden te zien, deze hebben allemaal hun eigen kleur. Kies van de vier soorten, ga in de tekst opzoek naar de woorden en geef ze de juiste kleur.

Opsomming	En	Ook	Tegenstelling	Maar	Echter
	Ten eerste	Ten tweede		Daarentegen	Al(hoewel)
	Een ander ...	Daarbij		Desondanks	Toch
	Daarnaast	Verder		Doch	Integendeel
	Bovendien	Niet alleen ... maar		Enerzijds...	In tegenstelling
	Zowel ... als	ook		Anderzijds	tot
	Enzovoort	Ten slotte		Niettemin	
Oorzaak/reden	Evenals	Eveneens	Voorbeeld		
		Tevens			
	Doordat	Door		Zoals	Zo
	Zodat	Hierdoor		Bijvoorbeeld	Ter illustratie
	Daardoor	Dus		Stel	Neem
	Waardoor	Omdat			
	Want	Immers			
	Namelijk	Vanwege			
	Wegens	Daarom			
Tijd over? Kies nog een kleur!					



Quiz

Stap 1: Samen met de juf kom je erachter waar de tekst overgaat en lees je de tekst.

Stap 2: Je leest de tekst zelf nog een keer door.

Vanaf nu gaan we in **viertallen** aan de slag.

Stap 3: Denk per alinea, een quizvraag met daarbij multiplechoice vragen (A, B, C).

De antwoorden moeten in de alinea te vinden zijn. Zet er daarom ook bij over **welke alinea** de vraag gaat.

Stap 4: Overleg met de juf of er ruimte is om deze quiz aan het einde van de les met de groep te doen.



Tijd over?
Bedenk bij elke alinea nog
een quizvraag.

Debatteren

Stap 1: Samen met de juf kom je erachter waar de tekst overgaat en lees je de tekst.

Stap 2: Je leest de tekst zelf nog een keer door.

Vanaf nu aan we in drietallen aan de slag.

Stap 3: Bedenk samen een stelling die past bij de tekst. Bedenk samen redenen om voor de stelling te zijn en om tegen de stelling te zijn.

Eén iemand is **voor** de stelling, één iemand is **tegen** de stelling en één iemand zorgt ervoor dat de andere twee kunnen uitpraten en naar elkaar luisteren.

Stap 4: Voer een debat van ongeveer 5 minuten over de bedachte stelling.

Wat is een stelling?

Een stelling is een bewering die je doet over iets. Iemand kan het eens zijn met de stelling, maar ook oneens zijn.

Een stelling is dus nooit een waarheid.

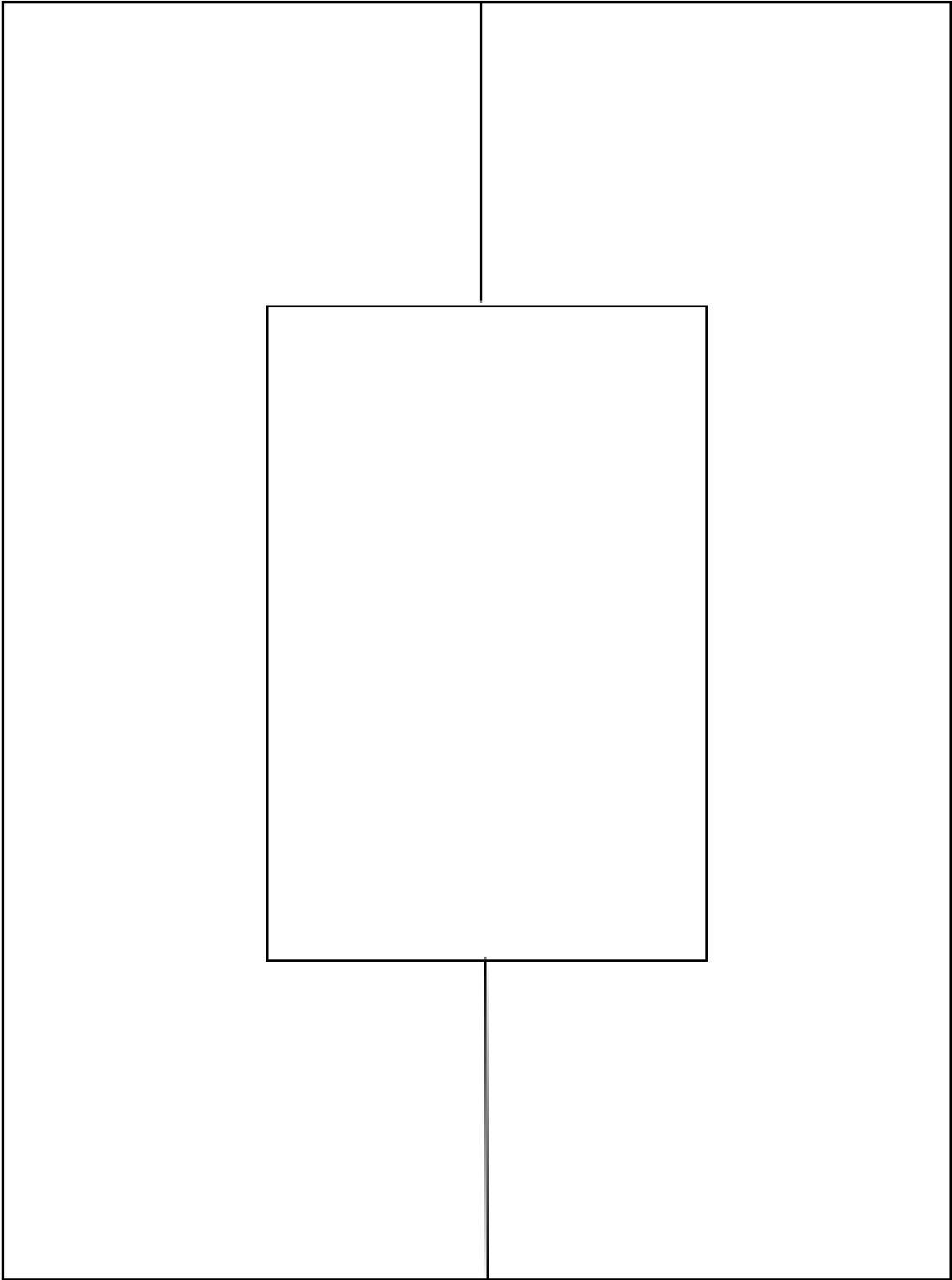


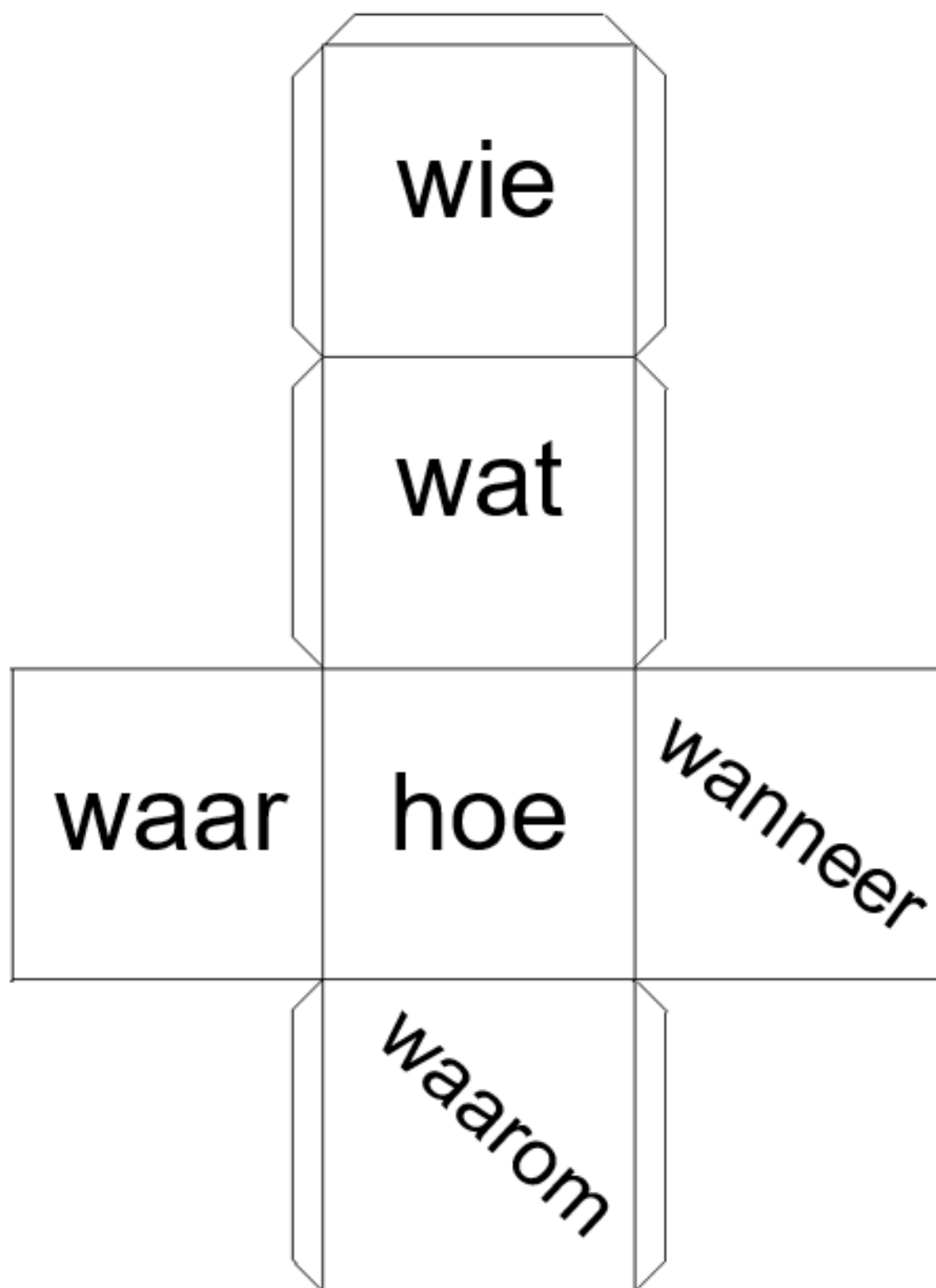
Voorbeelden van stellingen:

- 1) Alle kinderen in Nederland moeten aan sport doen.
- 2) Bij harde wind moeten kinderen stormvrij krijgen.
- 3) TikTok moet op school verboden worden.

LET OP! Deze stellingen zijn dus niet waar, je kan het eens en oneens zijn.

Placemat





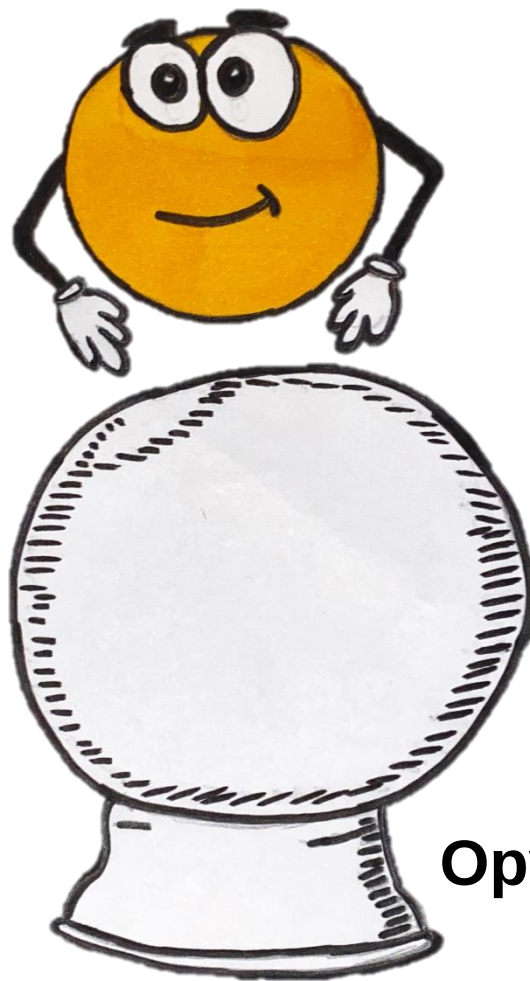
2. BLije pictogrammen (leesstrategieën)

Voorspellen

Afbeeldingen

Indeling van de tekst

Titel

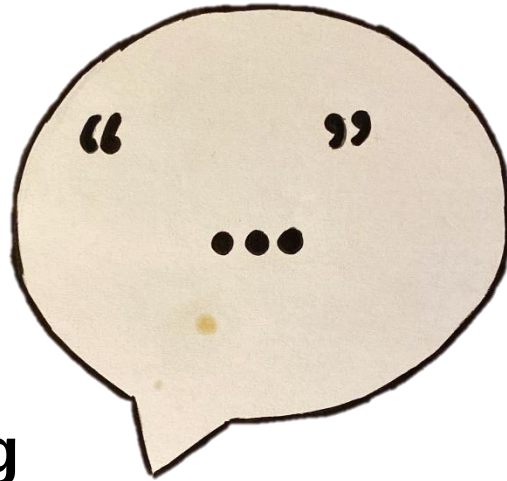


Opvallende woorden

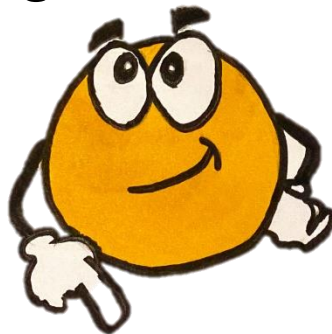
Wat voor soort tekst is het?
Waar gaat de tekst over?

Samenvatten

Belangrijkste informatie



Kort en krachtig



Wat is de belangrijkste alinea van de tekst?

Wat zijn de belangrijkste zinnen?

Vertel in 1 zin wat het probleem van het verhaal is.

Vragen stellen

Hoofdpersoon



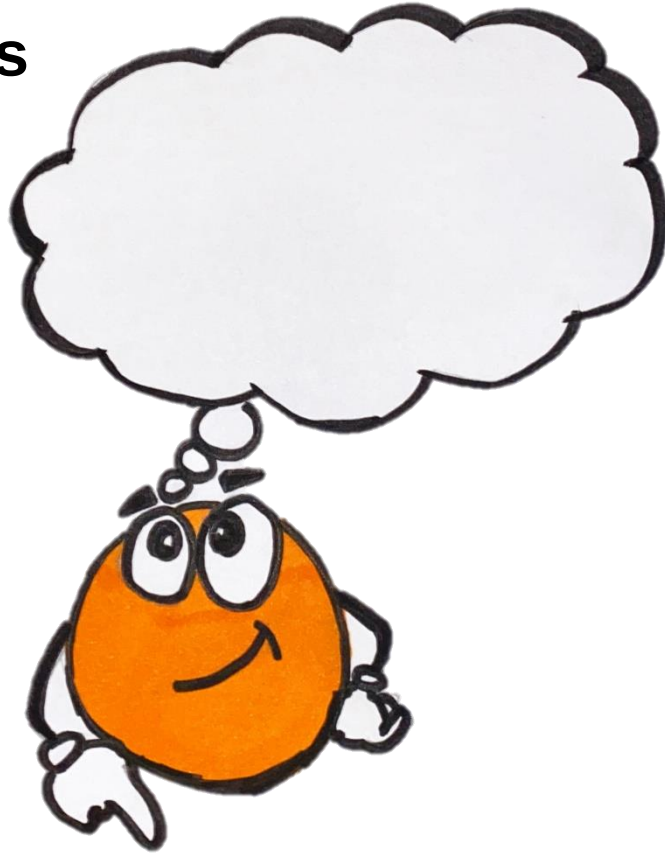
Hoofdgedachte

Wanneer speelt de tekst zich af?

Bedenk een vraag bij elke alinea.

Visualiseren

Voorkennis



Bijzaken

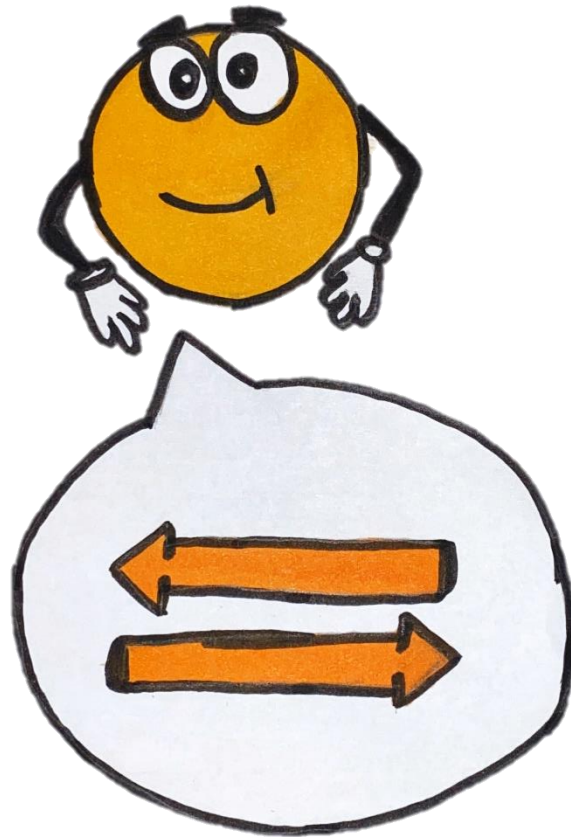
Hoofdzaken

Wat weet je al over het onderwerp?

Wat hoort er nog meer bij?

Verbinden

Signaalwoorden



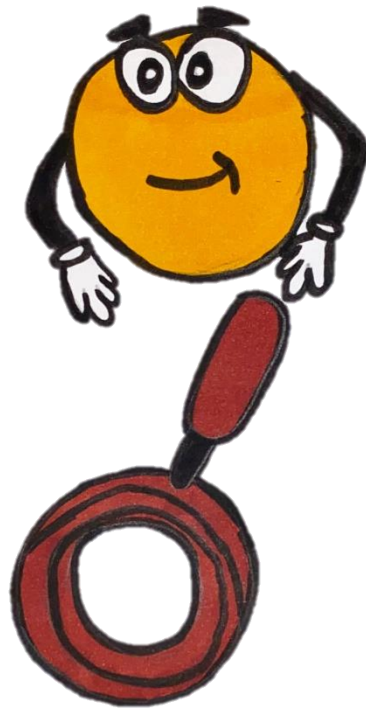
Verwijswoorden

Zoek een verwijswoord, waar verwijst het naar?

Wat zegt het verwijswoord over de tekst?

Ophelderen

Lastige woorden



Begrijpen

Kies een lastig woord uit en ga opzoek naar de betekenis?

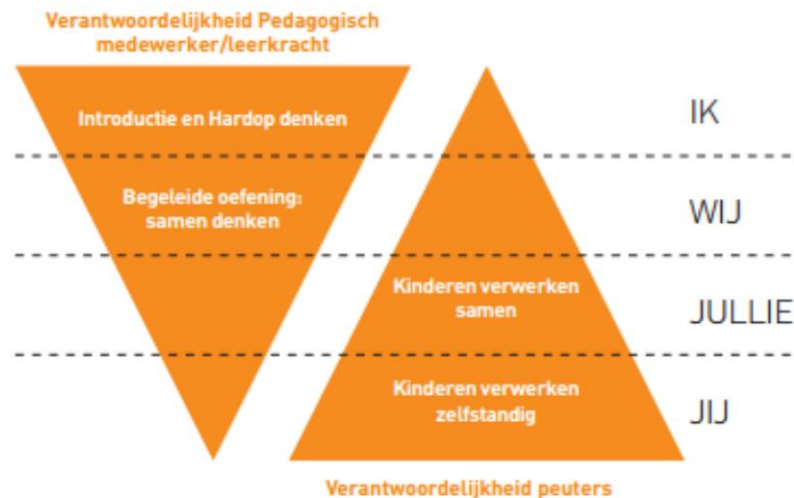
Zoek een ander woord dat hetzelfde betekent.

3. Handelingswijze GRRIM

Handelingswijze **GRIMM**
Gradual Release of Responsibility Instruction Model

Beste leerkracht,

Voor u ligt de handelingswijze GRRIM. GRRIM is een didactisch model waarbij de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk van de leerkracht naar de leerlingen verschuift. De gedachte achter het model is dat de leerkracht aan het begin van de les duidelijk de touwtjes in handen heeft en die geleidelijk steeds losser laat, zodat de leerlingen zelfstandig verder kunnen komen binnen het lezen met begrip. Het belangrijke woord binnen het GRRIM is modellen, dit is het gegeven dat leerlingen worden ondersteunt in hun denkproces. De leerkracht verwoordt de stappen die worden genomen om de verschillende strategieën in te zetten.



Het GRRIM-Model van Pearson en Gallagher (1983).

Het GRRIM bestaat uit vier fasen, namelijk: de ik; wij; jullie; en jij-fase. In deze handelingswijze wordt toegelicht wat elke fase inhoud. Deze fasen geven de opbouw van de les weer. Daarnaast zijn deze fasen ook terug te vinden in de opbouw van de Grabbelbak, deze worden cursief weergegeven in onderstaande tabel.

IK-fase	Gezamenlijke fase en instructiefase. Introduceren en demonsteren van het onderwerp van de tekst en de strategie die wordt aangeboden (d.m.v. de BLije pictogrammen). Activeren van de bestaande kennis. Aanbieden van achtergrondinformatie. Introductie van het onderwerp, centraal stellen van de strategie (BLije pictogrammen) en het ophalen van de voorkennis.
WIJ-fase	Begeleide inoefening. De tekst lezen onder begeleiding van de leerkracht. De strategie onder begeleiding van leerkracht toepassen. Modellen van de strategie, het hardop verwoorden hoe de strategie wordt toegepast. De leerkracht leest de tekst voor, modellen wordt ingezet om de strategie toe te passen.
JULLIE-fase	Begeleide inoefening. (Een deel van) de tekst door de leerlingen in groepjes of tweetallen laten lezen waarbij de strategie wordt toegepast. Door het modellen in de vorige fase in te zetten, kunnen leerlingen in deze fase oefenen met de strategie. Leerlingen gaan met elkaar in gesprek over de tekst, door interactie ontstaat tekstbegrip. Leerlingen gaan samen aan de slag met de opdrachten uit de Grabbelbak.
JIJ-fase	Zelfstandige inoefening en verwerking. Leerlingen lezen zelfstandig de gehele tekst waarbij ze de strategie kunnen toepassen. Leerlingen lezen individueel de tekst, leerlingen zijn ook deels individueel bezig met de opdrachten uit de Grabbelbak.