

Het bevorderen van dieper tekstbegrip

Een onderzoek naar Begrijpend Lezen in groep 4.

»IK BEGRIJP JE NIET«

»DAAR HEB IK
BEGRIIP VOOR«

Loesje

Caja Oldeman
Van Galenstraat 56
8023 VS Zwolle

970116001
c.oldeman@kpz.nl
Katholieke Pabo Zwolle
September 2018

Mgr. Zwijsenschool Kampen
BOA: Edwin Meijerink
Tutor: Immy Borg



Voorwoord

Voor u ligt de bachelorthesis ‘Het bevorderen van tekstbegrip’. Dit onderzoek richt zich op het vakgebied Begrijpend Lezen en is uitgevoerd in groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool. Deze school valt onder de katholieke stichting Aves en bevindt zich in Kampen. Tijdens het schooljaar 2017-2018 is het ontwerp van deze bachelorthesis uitgevoerd.

Het proces van mijn thesis heb ik als erg waardevol ervaren. Ik heb kennis opgedaan op het gebied van tekstbegrip, zowel vanuit de theorie als de praktijkervaringen.

Hierbij wil ik graag mijn Duo-collega en de directeur bedanken voor de ruimte om het ontwerp uit te voeren. Daarnaast wil ik in het bijzonder mijn begeleider op afstand bedanken voor de feedback en de morele steun. Tevens wil ik mijn tutor Immy Borg bedanken voor de consultaties die zij met mij heeft gevoerd. Ten slotte wil ik mijn vrienden en familie bedanken die de tijd hebben genomen om mij te ondersteunen bij dit proces en mij feedback wilden geven op mijn geschreven bachelorthesis.

Tevreden kijk ik terug op het uitvoeren van mijn ontwerp. Ik presenteer dan ook met trots mijn bachelorthesis.

Caja Oldeman.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	5
1. Introductie	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Praktijkprobleem vanuit de context	6
1.3 Oriëntatie, relevantie en actualiteit	7
1.4 Begripsdefiniëring	7
1.5 Doel van het onderzoek	8
1.6 Hoofd- en deelvragen	8
1.7 Structuur thesis	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding literatuurstudie	9
2.2 Literatuurstudie	9
2.2.1 Begrijpend lezen	9
2.2.2 Lezen met begrip	11
2.2.3 De vaardigheden van de leerlingen bij begrijpend lezen	12
2.2.4 De begeleiding van de leerkracht tijdens begrijpend lezen	13
2.2.5 Aanpak tot dieper tekstbegrip	15
2.3 Conclusie literatuurstudie	17
3. Vooronderzoek	19
3.1 Methode vooronderzoek	19
3.1.1 Deelvraag 6	19
3.1.2 Deelvraag 7	20
3.2 Resultaten vooronderzoek	22
3.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen	22
3.2.2 Resultaten vragenlijst leerkracht	23
3.2.3 Resultaten observatie leerkracht	24
3.3 Conclusies vooronderzoek	25
4. Onderzoek naar het ontwerp	27
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	27
4.1.1 Ontwerpcriteria	27
4.1.2 Beschrijving van het ontwerp	27
4.1.3 Monitoren van het ontwerp	31
4.1.4 Meten van het ontwerp	31
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	32
4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp	32
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp	33
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	35
4.3.1 Presentatie ontwerp kennis	35
4.3.2 Beantwoording hoofdvraag	35
5. Discussie	37
5.1 Mogelijke beperkingen en discussiepunten	37
5.2 Vervolg vragen	38
5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	38
5.4 Aanbevelingen voor de praktijk	38

Literatuurlijst	39
Bijlagen	42
<i>Bijlage A: Evaluatie</i>	43
<i>Bijlage B: Poster</i>	44
<i>Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk</i>	45
<i>Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek</i>	46
<i>Bijlage E: Meetinstrumenten vooronderzoek</i>	47
Bijlage E1: Vragenlijst leerlingen: Lezen met begrip	47
Bijlage E2: Operationalisering vragenlijst leerlingen	50
Bijlage E3: Vragenlijst leerkracht: Begeleiden tijden begrijpend lezen	51
Bijlage E4: Observatielijst leerkracht: Kijkwijzer	55
Bijlage E5: Operationalisering vragenlijst leerkracht	56
Bijlage E6: Operationalisering observatielijst leerkracht	58
<i>Bijlage F: Resultaten vooronderzoek</i>	60
Bijlage F1: Resultaten vragenlijst leerlingen	60
Bijlage F2: Resultaten vragenlijst leerkracht	62
Bijlage F3: Resultaten observatie leerkracht	66
<i>Bijlage G: Beschrijving ontwerp</i>	68
Bijlage G1: Handleiding leerkracht	68
Bijlage G2: Stappenplan leerlingen	80
<i>Bijlage H: Meetinstrumenten ontwerp</i>	81
Bijlage H1: Vragenlijst leerlingen begin- en eindmeting	81
Bijlage H2: Operationalisering vragenlijst begin- en eindmeting leerlingen	83
Bijlage H3: Vragen interview leerkracht begin- en eindmeting.	84
Bijlage H4: Observatie leerkracht begin- en eindmeting	85
Bijlage H5: Operationalisering observatie leerkracht begin- en eindmeting	86
Bijlage H6: Checklist leerkracht	87
Bijlage H7: Logboek leerkracht	89
Bijlage H8: Checklist ontwerpcriteria	90
<i>Bijlage I: Resultaten ontwerp</i>	91
Bijlage I1: Resultaten vragenlijst leerlingen begin- en eindmeting	91
Bijlage I2: Vergelijking begin- en eindmeting.	92
Bijlage I3: Resultaten interview leerkracht beginmeting	95
Bijlage I4: Resultaten interview leerkracht eindmeting	97
Bijlage I5: Resultaten observatie leerkracht beginmeting	99
Bijlage I6: Resultaten observatie leerkracht eindmeting	101
Bijlage I7: Voorbeeld ingevulde checklist leerkracht	102
Bijlage I8: Voorbeeld ingevuld logboek leerkracht	104
Bijlage I9: Voorbeeld ingevulde checklist ontwerpcriteria	105
<i>Bijlage J: Foto's uitvoering ontwerp</i>	106

Samenvatting

Afgelopen jaar heeft er op de Mgr. Zwijsenschool in Kampen een ontwerponderzoek plaatsgevonden met betrekking tot begrijpend lezen. De leerlingen waren namelijk niet in staat om een betekenis te koppelen aan een tekst, waardoor zij niet tot dieper tekstbegrip kwamen. De leerkracht gaf aan dat zij geen handvatten had om het dieper tekstbegrip van de leerlingen te stimuleren. Naar aanleiding van dit praktijkprobleem is de volgende hoofdvraag opgesteld: *Hoe kan de leerkracht van groep 4 verdiepend tekstbegrip bij leerlingen stimuleren, tijdens het lezen van een tekst bij de methode Nieuwsbegrip?*

Uit de literatuurstudie blijkt dat het bij begrijpend lezen gaat om een mentale weergave van de tekst (Van Keer & Verhaeghe, 2003). Om te kunnen lezen met begrip moet de lezer volgens De Koning en Van der Schoot (2014) in staat zijn om een representatie van de beschreven situatie te maken. Ook wel het situatiemodel genoemd. De lezer maakt hierbij als het ware een filmpje in zijn of haar hoofd. Hulpmiddelen die hierbij ingezet kunnen worden zijn de sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën (Förner & Van de Mortel, 2010). Daarnaast zijn er ook aanpakken zoals Close Reading en Talking Drawing waar gebruik van gemaakt kan worden. De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het stimuleren van dieper tekstbegrip. Door gebruik te maken van modeling, hardop denkend voordoen, geeft de leerkracht inzicht in zijn of haar denkproces (Förner & Van de Mortel, 2010).

Tijdens het vooronderzoek zijn er vragenlijsten afgenomen bij de leerkracht en de leerlingen. Ook is de leerkracht tweemaal geobserveerd aan de hand van filmopnames. Uit dit vooronderzoek bleek dat de leerlingen niet tot nauwelijks gebruik maken van leesstrategieën. Voornamelijk het visualiseren van de tekst bleef uit. Daarnaast maakte de leerkracht nog nauwelijks gebruik van modellen.

Naar aanleiding van het vooronderzoek is er een ontwerp opgesteld. Dit ontwerp bestond uit twee lesopzetten. Les 1 richtte zich op het modelen aan de hand van GRRIM en op Talking Drawing, en les 2 richtte zich op de pijlers van Close Reading. Het ontwerp werd gemonitord door het gebruik van checklists, logboeken en het vergelijken van tekeningen. Naast het monitoren, zijn de resultaten van het ontwerp ook gemeten. Hierbij is er gebruik gemaakt van een eindmeting aan de hand van een vragenlijst, een interview en een observatie.

Vanuit de resultaten van de eindmeting, kan er geconcludeerd worden dat er vorderingen hebben plaatsgevonden op het gebied van dieper tekstbegrip. Zowel in het interview als tijdens de observatie komt naar voren dat de leerkracht gebruikmaakt van modellen. Zij is in staat om haar eigen denkproces in kaart te brengen voor de leerlingen. Daarnaast wordt er in de vragenlijsten en in het interview naar boven gebracht dat de leerlingen meer aandacht besteden aan de leesstrategieën, specifiek aan de strategie visualiseren. Het ontwerp heeft dus bijgedragen aan het bevorderen dieper tekstbegrip.

Trefwoorden: *begrijpend lezen, leesstrategieën, dieper tekstbegrip, situatiemodel, modellen, GRRIM, Close Reading en Talking Drawing.*

1. Introductie

In hoofdstuk 1 wordt beschreven wat de aanleiding van dit onderzoek is. Zo wordt hieronder weergegeven tegen welk praktijkprobleem de Mgr. Zwijsenschool aanliep en in hoeverre dit onderzoek als relevant wordt beschouwd. Ook wordt het onderzoeksdoel beschreven, worden de begrippen verhelderd en is er een hoofdvraag met bijpassende deelvragen opgesteld. Tot slot wordt de structuur van het onderzoek toegelicht.

1.1 Aanleiding

Dit onderzoek wordt uitgevoerd naar aanleiding van het praktijkprobleem dat is geconstateerd binnen de school. De school geeft in het jaarverslag 2017-2018 aan, dat de begeleiding op het gebied van begrijpend lezen verbeterd moet worden. Er zijn namelijk de afgelopen jaren lage resultaten behaald op de Cito-toets van begrijpend lezen. In groep 4 komen de leerlingen van de Mgr. Zwijsenschool voor het eerst in aanraking met het vakgebied Begrijpend Lezen. De stap van het technisch lezen van een tekst naar het begrijpen van een tekst, blijkt echter erg groot. Het begrijpen van teksten speelt een belangrijke rol in het onderwijs, omdat het bij meerdere vakgebieden terugkomt. Om die rede vindt de onderzoeker het van groot belang dat tekstbegrip bij het lezen van een tekst wordt bevorderd.

1.2 Praktijkprobleem vanuit de context

Het onderzoek vindt plaats op de Mgr. Zwijsenschool in Kampen. De school beschikt over ongeveer 200 leerlingen die verdeeld zijn over 10 klassen. De school bevindt zich in het centrum van Kampen en volgt het traditionele onderwijs. Hiermee wordt bedoeld dat er gewerkt wordt met een leerstofjaarklassensysteem. Er wordt gebruik gemaakt van de werkwijze ‘opbrengstgericht leren’.

De Mgr. Zwijsenschool is een katholieke basisschool en omschrijft zijn identiteit als volgt: *“Binnen de school is er gevoel van veiligheid, geborgenheid, respect en zorg voor elkaar”* (Mgr. Zwijsenschool, 2017).

De klas waar het onderzoek in uitgevoerd wordt, is groep 4. Deze groep bestaat uit 27 leerlingen, waarvan 11 jongens en 16 meisjes. De groep beschikt over twee leerkrachten. In deze groep wordt er gebruik gemaakt van twee methodes die zich richten op begrijpend lezen, namelijk: Nieuwsbegrip en Grip op lezen. Deze lessen vinden plaats op dinsdag- en donderdagmiddag. Er wordt voornamelijk leerkrachtgestuurd lesgegeven, waarbij de leerlingen aan de hand van de leerkracht tot leren komen (Ettehoven & Hooiveld, 2015). Bij het vakgebied Begrijpend Lezen gaat het niet alleen om het technisch kunnen lezen van een tekst, maar ook om het nadenken over de inhoud van de tekst (Förner, 2011). Uit gesprekken, die voorafgaand aan dit onderzoek zijn gevoerd met de leerkracht, blijkt echter dat de leerlingen de teksten van Nieuwsbegrip vaak als moeilijk ervaren en deze niet begrijpen.

Tijdens het lezen van deze teksten wordt er niet gelezen met begrip, waardoor bij de verwerkingsopdrachten veel fouten worden gemaakt.

Het begeleiden van de leerlingen bij het lezen van een tekst is van groot belang. Er moet een ‘scaffold’ om de leerlingen heen gebouwd worden, die langzamerhand wordt afgebroken totdat de leerlingen de tekst zelfstandig kunnen verwerken (Van Elsäcker, Van Druenen & Droop, 2014). De leerkracht geeft echter in de praktijk aan dat zij nog niet vaardig genoeg is om de leerlingen bij deze teksten te begeleiden. Ze heeft onvoldoende handvatten om het tekstbegrip van de leerlingen te stimuleren.

1.3 Oriëntatie, relevantie en actualiteit

Van de Mortel (2010) ziet begrijpend lezen als de basis van vrijwel alle vakken die op school gegeven worden. Daarnaast wordt de leesvaardigheid gezien als een voorwaarde om succesvol te kunnen functioneren in de maatschappij (Fiori & Van Hardeveld, 2013). Het lezen en het begrijpen van teksten worden hierbij als onmisbare vaardigheden gezien. Het is volgens Förre & Van de Mortel (2010) dan ook van belang dat kinderen goede en zelfstandige lezers worden.

Ondanks het belang van begrijpend lezen, blijkt uit het onderzoek van Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON 33; Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007) dat de resultaten van de leerlingen bij begrijpend lezen laag zijn. Ook Vermeer en Van der Steeg (2011) weergeven in een rapport van CPB de lage resultaten. Zij maken een vergelijking tussen de PIRLS-toets (Progress in International Reading Literacy Study) uit 2001 en 2006. Deze toets richt zich op de leesvaardigheid van negenjarigen. Uit deze vergelijking blijkt dat in deze periode de internationale positie van Nederland zeven plekken was gedaald.

Doordat er enkele jaren geleden laag is gescoord op de Eind-Cito van begrijpend lezen, heeft de school geïnvesteerd in nieuwe methodes, namelijk: Nieuwsbegrip en Grip op lezen. De nieuwe methodes voldoen beide aan de kerndoelen van begrijpend lezen (SLO, 2012). Toch blijkt uit de nieuwe resultaten van de methodegebonden en niet-methodegebonden toetsen, dat er nog steeds laag gescoord wordt op dit vakgebied. Tijdens dit onderzoek wordt er dan ook gekeken in hoeverre er tekstbegrip plaatsvindt tijdens het lezen van de Nieuwsbegrip teksten.

1.4 Begripsdefiniëring

In dit onderzoek zal het stimuleren van dieper tekstbegrip bij begrijpend lezen, bestudeerd worden. Volgens Förre & Van de Mortel (2010) gaat het bij **begrijpend lezen** expliciet om de betekenis van de geschreven taal. Deze betekenis kan ontstaan door interactie van de lezer en de tekst (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Om achter de betekenis van de geschreven taal te komen, kan de lezer gebruik maken van **strategieën**. Er kan onderscheid gemaakt worden in sturings-, lees- en herstelstrategieën (Förre & Van de Mortel, 2010). Deze strategieën worden gezien als middel om het leesdoel van de les te kunnen behalen.

Om tot **dieper tekstbegrip** te kunnen komen, moet de lezer van een tekst drie niveaus doorlopen. Zo wordt er eerst gelezen op letterlijk niveau, vervolgens worden er afleidingen gemaakt en tenslotte wordt er kritisch gekeken naar de tekst (Vernooij & Mijs, 2016b). Naast bovengenoemde niveaus, gaat het bij dieper tekstbegrip volgens Bos, Wassenburg, De Koning en Van der Schoot (2017) eveneens om de situatiemodeltheorie. De **situatiemodeltheorie** bestaat ook uit drie niveaus, namelijk: het richten op de letterlijke woorden, het richten op de betekenis van de woorden en hun onderlinge relatie en het maken van een situatiemodel. Bij het **situatiemodel** maakt de lezer een filmpje in zijn hoofd, waarbij hij herinneringen koppelt aan de gelezen tekst (Koning & Van der Schoot, 2014).

Om de leerlingen te begeleiden bij het lezen met begrip, kan de leerkracht gebruik maken van **modellen**. De leerkracht maakt bij modellen gebruik van hardop denkend voordoen, waarbij de leerkracht zich verplaatst in het denkproces van de leerlingen (Bouwman, 2010). Tijdens het modellen kan de leerkracht de eerdergenoemde strategieën instrueren. De leerlingen zullen zich in de leerkracht gaan herkennen, waardoor zij de strategieën op ten duur zelf ook in kunnen zetten.

1.5 Doel van het onderzoek

De leerkracht van groep 4 heeft aangegeven dat zij onvoldoende vaardigheden beheerst om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen, tijdens het lezen van een tekst. Het gaat hierbij om de teksten die worden aangereikt door de methode Nieuwsbegrip. Dit onderzoek is dan ook voornamelijk gericht op de leerkracht en heeft als doel: De leerkracht handvatten geven om de leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen, bij de teksten van Nieuwsbegrip.

1.6 Hoofd- en deelvragen

Aan de hand van de oriëntatie die heeft plaatsgevonden op het praktijkprobleem, is de volgende hoofdvraag opgesteld:

- *Hoe kan de leerkracht van groep 4 verdiepend tekstbegrip bij leerlingen stimuleren, tijdens het lezen van een tekst bij de methode Nieuwsbegrip?*

Ook zijn er deelvragen opgesteld, om een passend antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag. De deelvragen zijn onderverdeeld in de categorieën: generieke-, conceptuele- en ontwerp-kennis. Dit wil zeggen dat er kennis wordt opgedaan aan de hand van een literatuurstudie en aan de hand van praktijkervaringen.

Generieke kennis:

1. Wat wordt er verstaan onder het vakgebied Begrijpend Lezen?
2. Wat is lezen met begrip?
3. Welke vaardigheden moeten de leerlingen beheersen tijdens begrijpend lezen?
4. Welke vaardigheden moet de leerkracht beheersen voor het begeleiden van begrijpend lezen?
5. Welke aanpakken kunnen er ingezet worden om tot dieper tekstbegrip te komen?

Conceptuele kennis:

6. In hoeverre werken de leerlingen aan lezen met begrip tijdens de methode Nieuwsbegrip?
7. In hoeverre is de begeleiding van de leerkracht op gebied van het stimuleren van dieper tekstbegrip, terug te zien tijdens begrijpend lezen?

Ontwerpkennis:

8. In hoeverre bevordert het ontwerp 'Stimuleren van dieper tekstbegrip tijdens het lezen van een tekst' de situatie in de praktijk?

1.7 Structuur thesis

De bachelorthesis verdeeld in verschillende hoofdstukken. Hoofdstuk 2 bestaat uit een literatuurstudie, waarbij er antwoord wordt gegeven op de deelvragen die gericht zijn op de generieke kennis. In hoofdstuk 3 is het vooronderzoek weergegeven, waarin de methode van dataverzameling wordt toegelicht. Van deze dataverzameling wordt een analyse gemaakt en conclusie geschreven, die in dit hoofdstuk ook worden beschreven. Aan de hand van de generieke kennis en de conceptuele kennis, wordt er een ontwerp tot stand gebracht. Dit onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 4. Na het uitvoeren van het ontwerp, wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag. Het onderzoek wordt afgesloten met hoofdstuk 5, de discussie. Hierin staan onder andere suggesties voor vervolgvragen, discussiepunten en aanbevelingen.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de deelvragen die gericht zijn op generieke kennis. Dit houdt in dat de deelvragen onderbouwd kunnen worden aan de hand van theorie. Op de volgende deelvragen wordt in paragraaf 2.2 antwoord gegeven:

- Wat wordt er verstaan onder het vakgebied Begrijpend Lezen'?
- Wat is het belang van lezen met begrip?
- Welke vaardigheden moeten de leerlingen beheersen tijdens begrijpend lezen?
- Welke vaardigheden moet de leerkracht beheersen voor het begeleiden van begrijpend lezen?
- Welke modellen en middelen kunnen er ingezet worden om tot dieper tekstbegrip te komen?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een taaldomein dat al een lange tijd ter discussie wordt gesteld. Er wordt gesproken over lage opbrengsten en een verkeerde interpretatie van dit vakgebied. Volgens Berends (2011) zorgt het achterwege blijven van een passende definitie van begrijpend lezen ervoor, dat de prestaties van de leerlingen onder druk komen te staan.

Voorheen werd het stellen van vragen bij een tekst om het leesbegrip te controleren gezien als de essentie van begrijpend lezen (Koekebacker, 2010). Het primair onderwijs bereidt de leerlingen hiermee vooral voor op het schoolse lezen, en minder op het functionele lezen dat zij later nodig zullen hebben in de maatschappij (Berends 2011).

Volgens Van Keer en Verhaeghe (2003) kan begrijpend lezen gedefinieerd worden als het maken van een mentale weergave van een tekst. Van Elsäcker en Verhoeven (2001) voegen hieraan toe dat het gaat om het proces waarbij de lezer een betekenis geeft aan een tekst. De lezer maakt gebruik van zijn voorkennis en interactie met de tekst. Dit wordt gedaan zodat er een betekenis geconstrueerd kan worden. Het gaat erom dat de lezer de tekst kan lezen met begrip, oftewel; hij begrijpt waar de geschreven tekst over gaat. De lezer zelf, de tekst en het leesdoel spelen hierbij een cruciale rol.

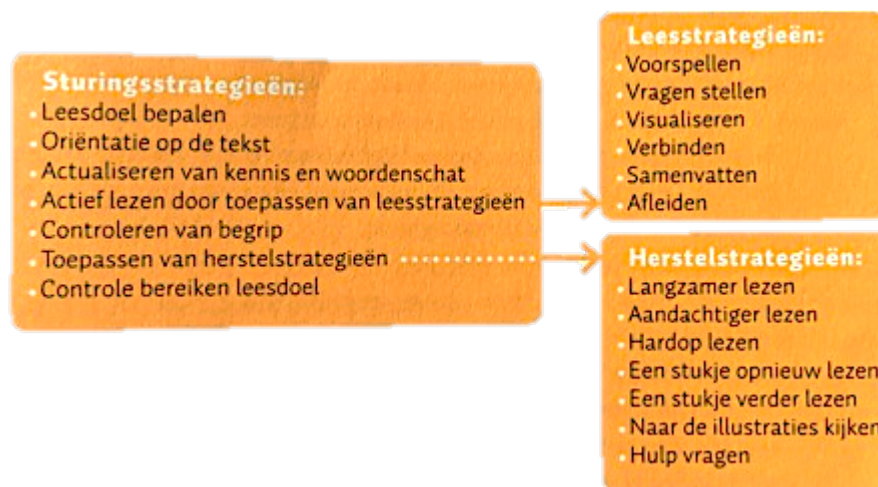
Strategieën.

Förrer en Van de Mortel (2010) zijn van mening dat leerlingen in staat moeten zijn om hun eigen leesproces te sturen. Om dit leesproces te sturen, kan er gebruik gemaakt worden van sturingsstrategieën. Onderliggende strategieën die ingezet kunnen worden zijn lees- en herstelstrategieën (zie figuur 1). Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) worden de leesstrategieën ingezet om de tekst beter te begrijpen en meer betrokken te lezen. Okkinga et al. (2017) geven aan dat het niet bekend is welke leesstrategieën het meest effectief zijn. Thomesen en Van Kleef (2005) zijn het hier echter niet mee eens en zijn van mening dat er wel degelijk onderscheid gemaakt kan worden in de effectiviteit van de strategieën. Het is volgens hen dan ook van belang dat de nadruk gelegd wordt op de meest toepasbare strategieën. Förrer (2010) sluit zich hierbij aan en is van mening dat er zes leesstrategieën centraal staan, namelijk: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden.

Volgens Förrer (2010) gaat het bij visualiseren om de voorstelling die de leerlingen vormen bij het lezen van de tekst. Alle zintuigen worden hierbij ingezet, waardoor de leerling zich betrokken voelt bij de tekst. Hij of zij heeft het gevoel dat hij er daadwerkelijk bij is. Daarnaast kunnen de

leerlingen een koppeling maken tussen de tekst en hun eigen kennis en ervaringen, het leggen van verbanden. Wanneer de leerling in staat is om de hoofd- en bijzaken te onderscheiden, kan hij een samenvatting maken van de tekst (Koekebacker, 2010). De leerling kan dan in het kort toelichten waar de tekst over gaat, hij kan de essentie uit de tekst halen.

Het onderzoek van Farstrup en Samuels (2002) wijst uit dat leesstrategieën de vaardigheid van begrijpend lezen vergroot. Echter leren leerlingen deze strategieën niet vanzelf. Zij moeten hier een passende instructie over krijgen (Othman, 2010). Om het gebruik van de leesstrategieën te optimaliseren, moeten de strategieën het hele jaar aan bod komen. Daarnaast moeten de leerlingen de ruimte krijgen om de verschillende strategieën zowel tegelijk als afzonderlijk van elkaar te oefenen (Van de Mortel, 2010). Uiteindelijk worden de leesstrategieën leesvaardigheden. Leerlingen begrijpen de tekst dan vanzelf.



Figuur 1: Drie soorten strategieën (Förre & Van de Mortel, 2010).

De tekstsoort.

Tot en met groep 4 worden er veel verhalende teksten ingezet. Leerlingen uit groep 4 zijn vooral nog bezig met het 'leren om te lezen'. Dit zorgt ervoor dat de stap naar het begrijpen van wat zij lezen erg groot is. Van Silfhout, Evers-Vermeul en Sanders (2014) zijn van mening dat de focus toch meer moet liggen op schoolteksten met voornamelijk leerstof erin. Leerlingen vinden het lastig om de minder relevante informatie uit een tekst te filteren. De kans is dan ook groot dat leerlingen bij verhalende teksten juist hetgeen onthouden dat niet van belang is. Vernooy (2015) sluit zich hierbij aan en is van mening dat verhalende teksten met informatieve inhoud als moeilijk worden ervaren. Ook de illustraties die weergegeven worden bij een tekst, kunnen averechts werken. Deze nemen soms meer ruimte in dan de tekst zelf, waardoor de lezer niet meer weet waar hij zich op moet richten (Vernooy, 2015).

Volgens van Silfhout, Evers-Vermeul en Sanders (2014) zetten teksten zonder extra verhaallagen de leerlingen aan tot het vaker terugkijken in de tekst en het leggen van verbanden tussen zinnen. Zij zijn van mening dat het gebruik van dit soort teksten, het leesprobleem kan verminderen.

2.2.2 Lezen met begrip

Vanaf groep 5 komen de zaakvakken aan bod en moeten de leerlingen ‘lezen om te leren’. Volgens Van Silfhout et al. (2014) ontstaan er door de overgang van groep 4 naar groep 5 veel leesproblemen. Het is dan ook van belang dat er in groep 4 al in kaart gebracht wordt dat het lezen met begrip van groot belang is.

Het gaat bij het lezen met begrip verder dan de lessen van begrijpend lezen. Lezen met begrip vindt namelijk plaats in alle vakgebieden waar een tekst aan bod komt (Förrer, 2011; Förrer & Van de Mortel, 2010).

De Koning en Van der Schoot (2014) beschrijven het lezen met begrip als: “Een actief denkproces waarbij de lezer probeert de tekst te interpreteren vanuit de eigen gedachten, kennis, vaardigheden en ervaringen”.

Zorgvuldig technisch lezen, voldoende woordenschat en achtergrondkennis worden hierbij gezien als de onderliggende factoren (Oosterloo & Paus, 2010; Van de Mortel, 2010). Bij het begrijpen van een tekst gaat het namelijk niet alleen om het lezen zelf, maar ook om de relaties die een leerling legt tussen wat hij al weet en wat hij gelezen heeft. Kortom, het is van cruciaal belang dat er wordt nagedacht over de tekst, maar ook dat er wordt nagedacht over wat de lezer al weet over het onderwerp. De aanwezige voor- of achtergrondkennis zorgt ervoor dat de lezer in staat is om een betekenis te geven aan de tekst (Moelands, Jongen, Van der Schoot & Hemker, 2007).

Volgens Druenen en Van Elsäcker (2014) staat de betekenis die wordt gegeven aan een tekst, van tevoren nog niet vast. Dit hangt af van de voorkennis die de leerlingen aan de tekst koppelen.

Het situatiemodel.

Volgens De Koning en Van der Schoot (2014) gaat het bij lezen met begrip om het maken een representatie van de beschreven situatie. Dit wordt ook wel het situatiemodel genoemd. De leerling beleeft de situatie in de tekst alsof hij het daadwerkelijk meegemaakt heeft. Zij kunnen de tekst dus visueel maken. Volgens Bos, Wassenburg, De Koning en Van der Schoot (2017) zijn er bij de situatiemodeltheorie drie niveaus waarop een tekst kan worden begrepen, namelijk: door aandacht te richten op de letterlijke woorden, door aandacht te richten op de betekenis van de woorden en hun onderlinge relatie en door een situatiemodel van de tekst vormen.

Bij dit laatste punt maken de leerlingen een niet-talige weergave in hun hoofd, ze maken als het ware een film. (Bos et al., 2017). Het gaat hierbij niet alleen om het beeld, maar ook om het inzetten de zintuiglijke ervaringen, emotionele ervaringen en herinneringen. De film wordt dan zo levendig mogelijk. Om tot dieper tekstbegrip te komen moeten de leerlingen dus bij wijze van spreken een gebeurtenis herbeleven. Deze gebeurtenis lijkt op de situatie die beschreven wordt in de nieuwe tekst. Het gaat hierbij om het oproepen van herinneringen die aansluiten bij de gelezen tekst (De Koning & Van der Schoot, 2014). Er zijn volgens Van der Sloot et al. (2017) drie leesstrategieën essentieel om een situatiemodel te kunnen maken, namelijk: het maken van mentale voorstelling, het controleren van het begrip en het leggen van verbanden tussen verschillende verhaalelementen.

Ondersteunende materialen kunnen het vormen van een situatiemodel stimuleren. Door bijvoorbeeld gebruik te maken van een afbeelding, die aansluit bij het onderwerp, kan de leerkracht bijdragen aan het vormen van een situatiemodel (Bos et al., 2017). Wildhagen (2013) is het hier niet mee eens. Zij is namelijk van mening dat leerlingen ook zonder dat zij een visuele prikkel hebben gehad, een goede voorstelling kunnen maken van wat ze gelezen hebben.

Strategieën om te lezen met begrip.

Naast het situatiemodel, speelt ook het sturen van het leesproces een grote rol bij het lezen met begrip. Leerlingen kunnen hierbij gebruik maken van de strategieën, waarbij zij controleren of ze nog begrijpen waar de tekst over gaat (Förrer & Van de Mortel, 2010). De strategieën kunnen voor, tijdens en na het lezen van de tekst worden ingezet. Tijdens het lezen kan er gebruik gemaakt worden van leesstrategieën. Een belangrijke leesstrategie die ingezet kan worden om het tekstbegrip van leerlingen te bevorderen, is het visualiseren van een tekst (Wilhelm, 2001). De leerling maakt dan een beeld in zijn hoofd, waarbij hij alle zintuigen gebruikt.

De strategieën moeten wel beschouwd worden als middel, in plaats van als doel. Het aanleren van de strategieën alleen, leidt namelijk niet tot tekstbegrip (Förrer & Van de Mortel, 2010).

2.2.3 De vaardigheden van de leerlingen bij begrijpend lezen

Zoals al eerder werd benoemd, worden er veel misconcepties gevormd over het doel van begrijpend leesonderwijs. Pas wanneer leerlingen vragen bij een tekst moeten maken, beschouwen zij dit als begrijpend lezen (Berends, 2011). Om de misconcepties te voorkomen, moet er gewerkt worden met duidelijke leesdoelen. De leerlingen hebben dan voor ogen wat er met het lezen van de tekst bereikt gaat worden (Robbe, 2011).

Bij begrijpend lezen gaat het er volgens Robbe (2011) om dat de leerlingen de tekst niet alleen technisch goed kunnen lezen, maar deze ook begrijpen. Daarnaast moeten leerlingen in staat zijn om eigen betekenissen uit de tekst te kunnen halen (Berends, 2011).

De leerlingen werken volgens Berends (2011) bij begrijpend lezen op drie niveaus, namelijk:

- Het coderen (spellen) van een tekst.
- Het begrijpen van een tekst
- Het monitoren van het denkproces bij het lezen van een tekst.

Van de Mortel (2010) voegt hieraan toe dat een sterke lezer nadenkt over de inhoud van de tekst en zichzelf hierover continu vragen stelt. Leerlingen moeten dus leren om bewust na te denken over de gelezen tekst.

Om te kunnen lezen met begrip, moeten de leerlingen over voldoende woordenschat en kennis (over het onderwerp) beschikken. Daarnaast moeten de leerlingen volgens Robbe (2011) ook belangrijke elementen uit een tekst kunnen halen en de samenhang in de tekst begrijpen. De leerlingen moeten vaardigheden beheersen op letterlijk-, afgeleid- en kritisch niveau. Wanneer een leerling op letterlijk niveau leest, is hij vooral op zoek naar de betekenis van de woorden. Bij het afgeleide niveau gaan de leerlingen een stap verder en proberen zij relaties te leggen binnen en buiten de tekst. Op kritisch niveau kijkt de leerling terug op het lezen en beoordeelt hij de tekst en zijn leesgedrag.

Tijdens het lezen moeten de leerlingen in staat zijn om leesstrategieën in te zetten (Förrer, 2011). Deze strategieën kunnen voor, tijdens en na het lezen van een tekst ingezet worden.

Bewustwording van de strategieën zorgt ervoor dat leerlingen betere resultaten kunnen scoren (Oosterloo & Paus, 2010). Bij het toepassen van een strategie, wordt er volgens Oosterloo en Paus (2010) beroep gedaan op de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen. Metacognitie houdt in dat een leerling inzicht heeft in wat hij aan de tekst niet begrijpt en weet hoe hij hier verandering in kan brengen (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). De leerlingen controleren continu hun eigen gedachten en handelen. Hierdoor krijgen ze grip op hun leesproces en leren zij hoe ze hun handelen eventueel bij kunnen sturen (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012).

Of een leerling de strategieën ook daadwerkelijk in zal zetten, hangt af van de (aanwezige) leesmotivatie (Van Druenen & Van Elsäcker, 2014). Wanneer een leerling een tekst niet wil begrijpen, zal het inzetten van strategieën ook achterwege blijven.

Het doel van begrijpend lezen is dat leerlingen vaardig genoeg zijn om strategieën toe te passen, bij elke situatie waarin een tekst gelezen moet worden. Dit kan dus ook bij andere vakgebieden plaatsvinden. Het is dan ook van groot belang dat de leerlingen gemotiveerd zijn om de verschillende leesstrategieën te oefenen en toe te passen.

2.2.4 De begeleiding van de leerkracht tijdens begrijpend lezen

De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het bevorderen van lezen met begrip. Het gaat bij lezen met begrip namelijk om het feit dat de leerlingen de tekst ook daadwerkelijk begrijpen. De instructie die de leerkracht geeft tijdens begrijpend lezen, wordt gezien als een essentieel onderdeel van de les (Robbe, 2011). Tijdens de instructie worden volgens Wilhelm (2001) zowel de toegepaste strategieën als de inhoud van de tekst in beeld gebracht. Leerlingen hebben moeite met het zelf ontdekken van de leesstrategieën. Een expliciete instructie over deze strategieën kan ervoor zorgen dat het begrijpend lezen van de leerlingen positief beïnvloed wordt (Van Keer & Verhaeghe, 2003).

Bij het geven van een instructie, kan de leerkracht gebruik maken van hardop denkend voordoen. Dit wordt ook wel modeling genoemd. Om modellen op een geschikte manier in te zetten, is het volgens Bouwman (2010) van belang dat de leerkracht zich verplaatst in het denkproces van de leerlingen. Door zichtbaar te maken wat er gemodeld wordt en vanuit de ik-vorm te praten, zullen leerlingen zich in leerkracht (als rolmodel) kunnen herkennen.

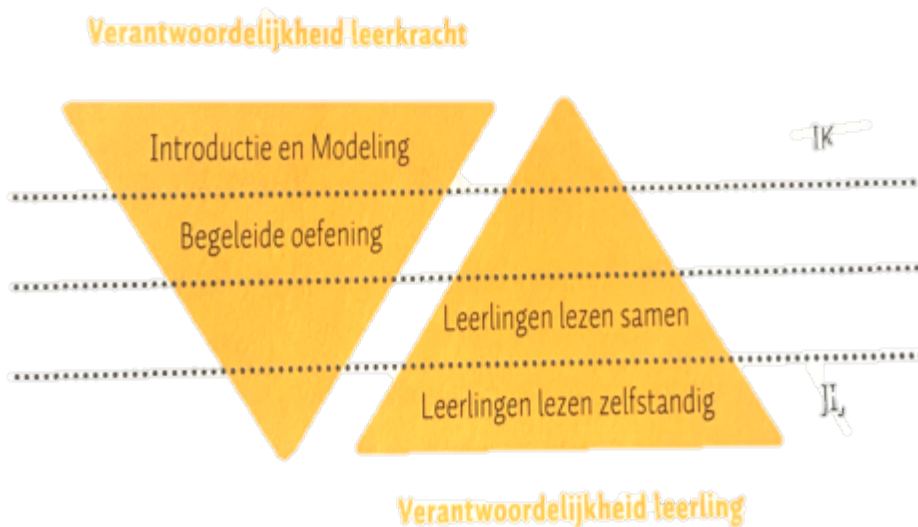
Modellen helpt de leerkracht om de leerlingen te ondersteunen bij het lezen van een tekst, waarbij de leerlingen hun begrip kunnen monitoren. Het wordt gezien als een van de manieren om minder betrokken lezers inzicht te geven in het herkennen en toepassen van strategieën (Wilhelm, 2001). Om de leesstrategieën te ondersteunen, kan de leerkracht volgens Förster en Van de Mortel (2010) tijdens het modellen gebruik maken van symbolen. Elk symbool staat dan voor een andere strategie. Leerlingen zullen door deze aanpak sneller kennis opdoen, doordat zij koppeling maken tussen de symbolen de strategie. De strategieën beklijven nu beter dan wanneer de strategieën zonder visueel beeld worden aangereikt.

Volgens Van Druenen en Van Elsäcker (2014) is het van groot belang dat het nut van de strategieën wordt toegelicht en dat deze in betekenisvolle contexten aangeboden worden. Leerlingen zullen de strategieën dan uiteindelijk zelf toe kunnen passen.

Om de leerlingen uit te dagen tot het toepassen van de strategieën, kan er gebruik gemaakt worden van het Gradually Released Responsibility Instruction Model (oftewel: GRRIM). GRRIM is een model waarbij de cognitieve verantwoordelijkheid langzamerhand van de leerkracht naar de leerling verschuift (Van de Mortel, 2010).

Het model bestaat uit vier fases en is als volgt opgebouwd (figuur 2):

- *Instructie en Modeling: Ik doe het.*
De leerkracht haalt de voorkennis bij de leerlingen op. Vervolgens leest de leerkracht de tekst hardop voor en benoemt hij zijn gedachten die bij de tekst opkomen. De strategieën worden gemodeld.
- *Begeleide inoefening: Wij doen het.*
Tijdens deze leerkrachtgestuurde fase worden de strategieën onder begeleiding van de leerkracht, door de leerlingen toegepast.
- *De leerlingen passen het samen toe: Jullie doen het.*
De leerlingen zijn nu zelf verantwoordelijk. Ze denken in groepjes of in duo's samen na over de gelezen tekst. Er is in deze fase dus veel sprake van interactie.
- *De leerlingen passen het zelfstandig toe: Jij doet het.*
De geleerde strategieën worden nu zelfstandig toegepast. De leerkracht ondersteunt de leerlingen alleen waar dat nodig is. Deze fase valt in de praktijk voornamelijk samen met de derde fase van het model.



Figuur 2: Gradually Released Responsibility Instruction Model (Förre & Van de Mortel, 2010).

Zoals hierboven wordt weergegeven, verschuift de verantwoordelijkheid tijdens de les langzamerhand van de leerkracht, aan de hand van modellen, naar de leerlingen. Het gaat hierbij niet alleen om het lezen, maar ook om het verwerken van de gelezen tekst. Volgens Förre en Van de Mortel (2010) kan er een situatie ontstaan waarbij de leerkracht een stap terug moet zetten en terug moet keren naar een eerdere lesfase. Het is dan ook van belang dat de leerkracht de vaardigheden van de leerlingen continu monitort.

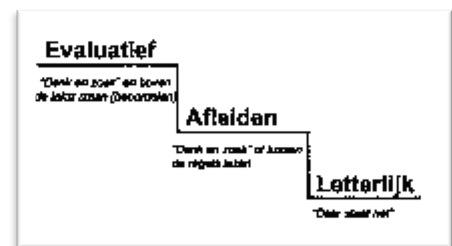
Vanaf de derde fase ligt de verantwoordelijkheid in de handen van de leerlingen. De leerkracht is nu niet langer meer de verantwoordelijke en verdwijnt naar de achtergrond. Hij stelt vragen die de leerlingen stimuleren om zelf na te denken (Andrioli, De Jong, & Langerak, 2007). In deze fase vindt er interactie plaats tussen de leerlingen. Het is van belang dat de leerkracht de leerlingen in gesprek laat gaan over de tekst. Interactie tussen de leerlingen tijdens het werken

met een tekst zorgt namelijk voor actief leergedrag bij leerlingen (Moelands & et al., 2007; Van Keer & Verhaeghe, 2003). Door leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan over de gelezen tekst, worden zij gestimuleerd tot dieper nadenken. Dit zorgt ervoor dat het tekstbegrip wordt vergroot. Zo zegt Chambers (2012): “Praten over wat je gelezen hebt is essentieel, omdat we meestal pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen”.

Van Elsäcker en Verhoeven (2001) zijn van mening dat leerlingen niet tot nauwelijks worden gestimuleerd om onafhankelijk van de leerkracht te denken. Hierdoor krijgen kinderen geen controle over hun eigen leesproces. Om leerlingen toch aan te sporen om zelf na te denken, kan de leerkracht gebruik maken van vragen die de leerlingen prikkelen om tot dieper tekstbegrip te komen (Andrioli, De Jong, & Langerak, 2007).

2.2.5 Aanpak tot dieper tekstbegrip

Bij het lezen van een tekst kunnen er volgens Vernooij en Mijs (2016b) drie niveau onderscheiden worden (figuur 3). Zo kan een tekst op letterlijk niveau gelezen worden. De leerlingen begrijpen dan precies waar de tekst over gaat. Vervolgens kunnen er afleidingen gemaakt worden door de voorkennis te koppelen aan de inhoud. Tenslotte wordt er kritisch gekeken naar de tekst om erboven te kunnen staan en hierop te kunnen evalueren. Deze niveaus worden gezien als een hiërarchie, waarbij de niveaus elkaar opvolgen. Door het opvolgen van deze niveaus, kan een leerling tot dieper tekstbegrip komen. Volgens Berends (2011) komen leerlingen echter pas tot dieper tekstbegrip, wanneer zij gemotiveerd worden om een tekst te lezen. In het Nederlandse onderwijs wordt de motivatie van lezen als een probleem gezien. Leerlingen bestempelen het lezen van een tekst vaak als eentonig en saai. Veel scholen hebben daarom de afgelopen jaren het besluit genomen om actuele teksten in te zetten, door bijvoorbeeld gebruik te maken van Nieuwsbegrip. Door de ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden met betrekking tot lezen met begrip, zijn er verschillende methodes en aanpakken ontworpen. Twee van deze methodes en/of aanpakken worden hieronder toegelicht.



Figuur 3: Niveaus van denken over een tekst (Vernooij & Mijs, 2016b).

Close reading:

Fisher, Frey en Hattie (2016) zijn van mening dat begrijpend lezen wordt versterkt door het inzetten van Close Reading. Close Reading wordt gezien als instructie routine waarbij leerlingen een tekst intensief, kritisch en herhaald lezen (Fischer & Frey, 2012; Vernooij & Mijs, 2016a). Dit helpt leerlingen om moeilijkere teksten beter te begrijpen. Bij Close Reading gaat het erom dat delen van de tekst of de hele tekst meerdere keren wordt gelezen, zodat de leerlingen tot dieper tekstbegrip kunnen komen (Vernooij & Mijs, 2016a; Vernooij & Mijs, 2016b). Een ander belangrijk kenmerk van Close Reading is het stellen van tekstgerichte vragen die zorgen voor interactie tussen de leerlingen en de leerkracht, maar ook tussen de leerlingen onderling. Volgens Vernooij en Mijs (2016b) worden de leerlingen door de leerkracht meegenomen van het literaire niveau, naar het niveau van de structuur van de tekst en tenslotte naar het afleidende niveau. Bij elk niveau zijn er tekstgerichte vragen ontwikkeld die de leerkracht handvatten kan geven bij het begeleiden van het lezen met begrip. Bij het literaire niveau staat de vraag ‘Wat staat er in de tekst?’ centraal en wordt er gericht op het algemene begrip van de tekst. Vervolgens worden de

leerlingen meegenomen naar het niveau van de tekststructuur waarbij gericht wordt op de woordenschat, de belangrijkste elementen uit de tekst en de tekststructuur. De vraag die de leerkracht hierbij kan stellen is: Hoe wordt het verteld in de tekst?

Tot slot wordt er aandacht besteed aan de bedoelingen van de schrijver, de verbanden met andere teksten en de eigen ervaringen. Hierbij zijn de leerlingen aangekomen bij het afleidende niveau, waarbij de vraag ‘Wat betekent de tekst?’ door de leerkracht ingezet kan worden (Vernooij & Mijs, 2016b).

Naast de tekstgerichte vragen, kan de leerkracht het toepassen van Close Reading door leerlingen ook stimuleren door gebruik maken van de volgende mogelijkheden (Vernooij & Mijs, 2016b):

- Er wordt gemodeld aan de hand van het Gradually Released Responsibility Instruction Model;
- Het tekstbegrip wordt vergroot door als leerkracht te richten op het begrijpen, het analyseren en het samenvatten van een tekst;
- De leerkracht stimuleert de leerlingen om een tekst vaker te lezen;
- De leerkracht geeft feedback over het leesproces;
- De leerlingen werken met werkvormen waarbij het praten over de inhoud van de tekst gestimuleerd wordt.

Momenteel ligt de focus van begrijpend lezen voornamelijk op de woordenschat en de leesstrategieën. Echter zijn Vernooij en Mijs (2016a; 2016b) van mening dat het draait om het lezen, het begrijpen en het analyseren van de tekst. De aanpak Close Reading kan hiervoor worden ingezet. Het is van belang dat de leerlingen hun gedachten vastleggen door gebruik te maken van (aan)tekeningen (Fisher, Frey & Hattie, 2016; Fischer & Frey, 2012). De leerkracht kan dan zicht krijgen op de problemen die tijdens het lezen op kunnen spelen.

Talking drawing.

Veel leerlingen vinden het lastig om nieuwe teksten te verbinden aan hun voorkennis. Dit zorgt ervoor dat zij een tekst niet goed kunnen begrijpen. Een aanpak die hierbij kan helpen, is Talking Drawing (Paquette, Fello & Renck Jalongo, 2007). Talking drawing kan zicht geven op wat de leerlingen van de tekst hebben begrepen (Wildhagen, 2013). De leerlingen maken een mentale afbeelding op papier, over het onderwerp dat aan de orde komt in de tekst. Talking Drawing maakt gebruik van de volgende stappen (McConnell, 1993):

- *Pre-learning drawings*: De leerlingen maken een tekening bij het onderwerp waar de tekst over gaat. Dit doen zij aan de hand van hun voorkennis over dit onderwerp.
- *Leer-, Luister- of Leestaak*: De tekst wordt nu gelezen.
- *Post-Learning Drawings*: Er wordt nogmaals een tekening gemaakt over het onderwerp. Dit keer wordt er zicht gegeven op de informatie die bij de leerlingen is blijven hangen na het lezen van de tekst.

De tekeningen van de leerlingen hoeven niet identiek te zijn, omdat de voorkennis van de leerlingen niet allemaal hetzelfde is (Wildhagen, 2013). Daarnaast zijn de tekeningen die worden gemaakt tijdens de les, voorzien van tekstlabels. Hierdoor kunnen de getekende elementen toegelicht worden.

Een goede tekening weergeeft een duidelijk beeld van de inhoud van de tekst. Dit zorgt ervoor dat het begrip van de leerlingen gemonitord kan worden aan de hand van de getekende illustraties (Paquette, et al., 2007).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Vanuit de literatuurstudie kan er geconcludeerd worden, dat er nog steeds misconcepties worden gemaakt over de definitie van begrijpend lezen. Op scholen wordt de essentie van begrijpend lezen voornamelijk gezien als het stellen van vragen bij een tekst. Echter zijn Van Keer en Verhaeghe (2003) van mening dat het bij begrijpend lezen gaat om het maken van een mentale weergave van de tekst. De lezer zal in staat zijn om te begrijpen waar de tekst over gaat, wanneer er een betekenis aan de tekst gekoppeld kan worden. De vragen die hierbij worden gesteld, zijn hulpmiddelen om het begrip te controleren. Dit wordt dus niet beschouwd als de essentie van begrijpend lezen.

Naast de gestelde vragen, zijn er nog een aantal hulpmiddelen die ingezet kunnen worden. Zo kan de lezer voor, tijdens en na het lezen gebruik maken van strategieën. Deze strategieën worden onderverdeeld in sturings-, lees- en herstelstrategieën. De leesstrategieën worden ingezet om een tekst beter te begrijpen en om de betrokkenheid te vergroten (Förrer & Van de Mortel, 2010). De leesstrategieën die als meest belangrijk worden ervaren zijn: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Volgens Thomesen en Van Kleef (2005) is het dan ook van belang dat de nadruk wordt gelegd op deze zes strategieën.

Tot en met groep 4 worden er voornamelijk verhalende teksten gelezen. Echter blijken jonge leerlingen moeite te hebben om de relevantie informatie uit een verhalende tekst te halen. Van Silfhout, Evers-Vermeul en Sanders (2014) zijn dan ook van mening dat er bij begrijpend lezen informatieve teksten aangeboden moeten worden. De leerlingen zullen dan namelijk sneller in staat zijn om hetgeen te onthouden dat van belang is.

Zorgvuldig technisch lezen, voldoende woordenschat en achtergrondkennis worden gezien als de onderliggende factoren van lezen met begrip (Oosterloo & Paus, 2010; Van de Mortel, 2010). De lezer moet in staat zijn om relaties te leggen tussen de aanwezige kennis en de kennis die de lezer opdoet door het lezen van de tekst. Hierdoor krijgt de gelezen tekst een betekenis. De Koning en Van der Schoot (2014) voegen hieraan toe dat het bij lezen met begrip gaat om het maken een representatie van de beschreven situatie. Ook wel het situatiemodel genoemd. De lezer maakt als het ware een filmopname in zijn hoofd, waarbij hij zijn zintuiglijke ervaringen, emotionele ervaringen en herinneringen inzet. Deze ervaringen en herinneringen sluiten aan bij het onderwerp van de tekst.

Wanneer leerlingen een tekst lezen tijdens begrijpend lezen, doorlopen zij drie niveaus, namelijk (Berends, 2011): het coderen van een tekst, het begrijpen van een tekst en het monitoren van het denkproces bij het lezen van een tekst. Om deze niveaus te kunnen doorlopen, moeten de leerlingen beschikken over voldoende woordenschat en kennis. Daarnaast moeten zij in staat zijn om de leesstrategieën in te zetten. Bij het toepassen van een strategie, wordt er beroep gedaan op de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen (Oosterloo & Paus, 2010). De leerlingen krijgen door het inzetten van metacognitieve vaardigheden, zicht op wat zij niet begrijpen aan de tekst. Ze krijgen grip op hun leesproces en weten hoe zij dit leesproces moeten sturen.

De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het stimuleren van dieper tekstbegrip bij leerlingen. De instructie van de leerkracht wordt namelijk gezien als een cruciaal onderdeel van de begrijpend leesles (Robbe, 2011). Tijdens deze instructie worden namelijk zowel de inhoud van de tekst, als de strategieën in beeld gebracht. De leerkracht kan hierbij gebruikmaken van modeling. Modeling wordt gezien als hardop denkend voordoen, waarbij de leerkracht zich verplaatst in het denkproces van de leerlingen. Wel is het van belang dat de leerlingen uiteindelijk zelf verantwoordelijk worden voor hun leesproces. Om de verantwoordelijkheid van de leerkracht aan de hand van modellen, langzamerhand te verschuiven naar de leerlingen, kan de leerkracht gebruik maken van het Gradually Released Responsibility Instruction Model (oftewel: GRRIM). Dit model bestaat uit vier fases (Van de Mortel, 2010):

- Instructie en Modeling: Ik doe het.
- Begeleide inoefening: Wij doen het.
- De leerlingen passen het samen toe: Jullie doen het.
- De leerlingen passen het zelfstandig toe: Jij doet het.

De leerkracht heeft in eerste instantie alle verantwoordelijkheid. Vervolgens verschuift dit naar een leerkrachtgestuurde fase, waarbij de leerlingen onder begeleiding van de leerkracht aan het werk gaan. Tenslotte verschuift de verantwoordelijkheid naar de leerlingen, waarbij zij samen of zelfstandig aan het werk zijn.

Naast modellen is het ook van groot belang dat de leerkracht de leerlingen in gesprek laat gaan over de inhoud van de tekst. De interactie tussen de leerlingen vergroot namelijk actief leergedrag en stimuleert tot dieper nadenken (Moelands & et al., 2007; Van Keer & Verhaeghe, 2003).

Om dieper tekstbegrip te stimuleren, kunnen er verschillende aanpakken ingezet worden. Zo kan er gebruik gemaakt worden van Close Reading. Close Reading wordt gezien als een aanpak waarbij het intensief, kritisch en herhaald lezen van een tekst centraal staan (Fischer & Frey, 2012; Vernooij & Mijs, 2016a). Door het stellen van kritische vragen wordt er interactie gecreëerd tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkracht. De leerkracht kan hierbij gebruikmaken van drie hoofdvragen:

- Wat staat er in de tekst?
- Hoe wordt het verteld in de tekst?
- Wat betekent de tekst?

Deze vragen sluiten aan bij de verschillende niveaus die de leerlingen doorlopen, namelijk (Vernooij & Mijs, 2016b): het literaire niveau, het niveau van de structuur van de tekst en het afleidende niveau.

Naast Close Reading, kan er ook gebruik gemaakt worden van de aanpak: Talking Drawing. Bij Talking Drawing wordt de mentale afbeelding die de leerlingen maken van de tekst, weergegeven op papier. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de volgende stappen (McConell, 1993): Pre-learning drawings, Leer-, Luister- of Leestaak en Post-Learning Drawing.

Door de mentale afbeelding (oftewel: de filmopname) weer te geven in een tekening, kan het tekstbegrip van de leerlingen in kaart gebracht worden.

3. Vooronderzoek

In het vooronderzoek wordt er antwoord gegeven op de conceptuele kennis deelvragen. Het vooronderzoek brengt de praktijksituatie in beeld met betrekking tot lezen met begrip. Hierbij is zowel onderzoek gedaan naar de leerlingen, als de leerkracht. Eerst wordt de methode van dataverzameling toegelicht. Vervolgens worden de resultaten van het vooronderzoek gepresenteerd. Tot slot volgt er een conclusie van het vooronderzoek, waarin de resultaten met de meeste essentie worden beschreven.

3.1 Methode vooronderzoek

In het vooronderzoek wordt er antwoord gegeven op de deelvraag 6 en deelvraag 7. Deze deelvragen zijn conceptuele kennis vragen en worden in de praktijk onderzocht. Het gaat om de volgende vragen:

- In hoeverre werken de leerlingen aan lezen met begrip tijdens de methode Nieuwsbegrip?
- In hoeverre is de begeleiding van de leerkracht op gebied van het stimuleren van dieper tekstbegrip, terug te zien tijdens begrijpend lezen?

3.1.1 Deelvraag 6

Deelvraag 6 richt zich op de leerlingen in de praktijk. Het gaat hierbij om het opdoen van context kennis op het gebied van lezen met begrip.

Deelnemers.

Het vooronderzoek wordt in groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool uitgevoerd. Om een reëel beeld te krijgen van het lezen met begrip, is ervoor gekozen om (bijna) alle leerlingen uit groep 4 deel te laten nemen. Eén enkele leerling volgt een eigen leerlijn en is geen deelnemer van dit onderzoek. Wanneer de populatie waarover het onderzoek gaat erg groot is, kan er beter gekozen worden voor een steekproef (Baarda, 2014). Echter is de onderzoeker van mening dat het bij het vooronderzoek van belang is dat elke leerling wordt gehoord. Ook vindt zij dat de groep niet te groot is om alle eenheden van de populatie te betrekken bij dit vooronderzoek. Eén enkele leerling volgt een eigen leerlijn. Hij heeft dan ook niet deelgenomen aan het onderzoek.

Instrumenten en Materialen.

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 6, is er gebruik gemaakt van een gesloten eigen ontworpen vragenlijst (Bijlage E1). Er wordt gekozen voor deze schriftelijke groepsafname, zodat de onderzoeker op een snelle wijze over een grote respons beschikt (Baarda, 2014). De vragenlijst is opgesteld aan de hand van de literatuurstudie, met als doel om erachter te komen in hoeverre de leerlingen lezen met begrip. Deze vragenlijst bestaat uit een ratingscale waarbij leerlingen antwoord geven op stellingen. Er is gekozen voor drie schaalpunten, zodat de leerlingen ook voor het middenpunt kunnen gaan en niet gedwongen wordt om een keuze te maken (Baarda, 2014). De vragen kunnen beantwoord worden met nooit, soms of altijd. Er is sprake van een gestructureerde vragenlijst, zodat de data gemakkelijk geanalyseerd kan worden (Van der Donk & Van Lanen, 2014). In de vragenlijst wordt voornamelijk aandacht besteed aan besteed aan strategieën die de leerlingen in kunnen zetten om een tekst te begrijpen. Deze strategieën kunnen volgens Förrer (2010) voor, tijdens en na het lezen van een tekst ingezet worden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. Sturingsstrategieën zijn de strategieën die ingezet kunnen worden om het

leesproces te sturen. De sturingsstrategieën bevatten onderliggende strategieën, namelijk de leesstrategieën en herstelstrategieën (Förner & Van de Mortel, 2010). De leesstrategieën worden beschouwd als een hulpmiddel om een tekst beter te begrijpen. Wanneer een lezer niet goed begrijpt wat hij leest, kan hij gebruik maken van herstelstrategieën. Om te kunnen lezen met begrip, kunnen leerlingen in gesprek gaan over de inhoud van de tekst (Moelands & et al., 2007). De leerlingen kunnen dan in het kort, met de leesstrategie samenvatten, vertellen waar de tekst over gaat. Daarnaast is het van belang dat de lezer een filmpje creëert in zijn hoofd (De Koning & Van der Schoot, 2014). Hierbij koppelt de lezer zijn voorkennis aan de inhoud van de tekst en maakt hij gebruik van zijn zintuigen en ervaringen. Dit wordt ook wel het situatiemodel genoemd. Door gebruik te maken van de leesstrategie visualiseren, wordt de lezer in staat gesteld om een situatiemodel te maken.

De vragen van de zelfgemaakte gesloten gestructureerde vragenlijst worden verdeeld onder de verschillende strategieën:

- *Sturingsstrategie*: Vraag 1, 2, 4, 8 & 16 tot en met 18.
- *Leesstrategie*: Vraag 3, 5, 6, 7, 14 & 15.
- *Herstelstrategie*: Vraag 9 tot en met 13.

Daarnaast zijn de vragen verdeeld in voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. Er is hiervoor gekozen, zodat het ontwerp zich op een meer specifiek onderdeel kan richten. In bijlage E2 worden de vragen nogmaals overzichtelijk in een tabel geoperationaliseerd.

Beschrijving procedure.

De vragenlijst is op donderdagochtend in week 21 afgenomen in groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om de vragenlijst voor te lezen. De leerlingen vulden de vragen dus op exact hetzelfde moment in. Volgens Baarda (2014) is het namelijk mogelijk dat een vraag anders geïnterpreteerd wordt dan dat de bedoeling is. Vragen kunnen bij een vragenlijst namelijk maar tot beperkte mate worden toegelicht (Baarda, 2014). Aangezien het onderzoek zich richt op het vergroten van dieper tekstbegrip, is de kans aanwezig dat de leerlingen niet precies begrijpen wat zij lezen. Door de vragen hardop toe te lichten, wordt de kans op misvattingen verkleind en zullen de leerlingen beter begrijpen wat zij bij de vragen in moeten vullen.

3.1.2 Deelvraag 7

Deelvraag 7 richt zich op de leerkracht in de praktijk. Het gaat hierbij om het opdoen van context kennis op het gebied het stimuleren van dieper tekstbegrip.

Deelnemers.

Groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool beschikt over twee leerkrachten. Echter is ervoor gekozen om maar één van de twee leerkrachten deel te laten nemen aan het vooronderzoek. Het gaat hierbij om de vaste leerkracht die van maandag tot en met woensdag voor de groep staat. Van der Donk en Van Lanen (2014) zijn van mening dat de resultaten niet betrouwbaar zijn, wanneer de onderzoeker zichzelf zou bevragen. Aangezien de onderzoeker echter al kennis had opgedaan vanuit de literatuur, is ervoor gekozen om alleen de vaste leerkracht te betrekken bij het vooronderzoek. Hierdoor zal het beeld wat wordt weergegeven met betrekking tot dieper tekstbegrip, als meer valide beschouwd kunnen worden.

Instrumenten en Materialen.

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 7, is er gebruik gemaakt van de methoden bevragen en observeren. Er is gekozen voor zowel bevragen als observeren, zodat er vanuit verschillende perspectieven gekeken wordt naar de praktijk. Met andere woorden betekent dit dat er sprake is van triangulatie (Baarda, 2014).

Er wordt een deels gesloten vragenlijst ingevuld door de vaste leerkracht van groep 4 (Bijlage E3). Deze vragenlijst bestaat wederom uit vragen waarop aan de hand van een ratingscale (van vijf punten) antwoord gegeven kan worden. Er is er voor gekozen om in het vooronderzoek de vragenlijst maar een keer af te nemen, omdat het gaat over de mening van de leerkracht met betrekking van het begeleiden (tijdens begrijpend lezen) op dat moment (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen, namelijk: een zelfobservatielijst gericht op het leerkrachtgedrag, vragen gericht op het gedrag van de leerlingen en open vragen. De vragen van de zelfobservatielijst zijn gebaseerd op De zelfobservatielijst van Ballering et al. (2012) waarbij enkele vragen zijn letterlijk overgenomen. Ook zijn er een aantal vragen aangepast, zodat deze beter aansluiten bij het onderzoek. Het tweede deel van de vragenlijst bestaat uit vragen gericht op het handelen van de leerlingen. Hier wordt onder andere gevraagd naar het inzetten van strategieën (Förster & Van de Mortel, 2010). Door zowel de leerlingen te bevragen over hun gedrag, als de leerkracht te bevragen over het gedrag van de leerlingen, is er opnieuw sprake van triangulatie. Tenslotte worden er een aantal open vragen gesteld gericht op de mening van de leerkracht. Na de gesloten vragen is er ruimte gecreëerd voor opmerkingen en/of eventuele extra toelichting van antwoorden die gegeven zijn aan de hand van de vragen.

Volgens Baarda (2014) kan er het beste gebruikgemaakt worden van observatie, wanneer gedrag in kaart gebracht moet worden. De onderzoeker heeft er dan ook voor gekozen om naast de zelfobservatielijst, het handelen van de leerkracht (tijdens begrijpend lezen) te observeren. Er wordt gebruik gemaakt van een indirecte observatie. Dit betekent dat de onderzoeker op een later tijdstip aan de hand van filmopnames het handelen van de leerkracht heeft geobserveerd (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Er zijn twee filmopnames gemaakt, omdat Van der Donk en Van Lanen (2014) van mening zijn dat de praktijksituatie dan meer betrouwbaar wordt weergegeven. De observatie is gebaseerd op de Kijkwijzer van Ballering et al. (2012). Ook hierbij zijn enkele vragen hetzelfde gebleven en enkele vragen aangepast (Bijlage E4).

In bijlage E5 en E6 wordt de vragenlijst en de observatielijst nogmaals overzichtelijk in een tabel geoperationaliseerd.

Beschrijving procedure.

De zelfobservatielijst is op dinsdagmiddag in week 21 opgestuurd naar de vaste leerkracht van groep 4. De leerkracht heeft deze ingevuld en op vrijdagavond teruggestuurd via de mail. De filmopnames zijn gemaakt in week 15 en week 17. Van tevoren is de onderzoeker in gesprek gegaan met de leerkracht, om misvattingen over de vragen te voorkomen. De observaties die de onderzoeker heeft uitgevoerd aan de hand van de filmbeelden, hebben wel later in het jaar plaatsgevonden. Doordat er gebruik werd gemaakt van filmopnameapparatuur, was het namelijk mogelijk om de geobserveerde onderwijssituaties op een ander moment te bekijken (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

3.2 Resultaten vooronderzoek

De instrumenten en materialen die ingezet zijn tijdens het vooronderzoek, zijn geanalyseerd. Er is gebruik gemaakt van de centrummaat ‘gemiddelde’. Dit is het totaal van alle scores, gedeeld door het aantal scores (Baarda, 2014). De resultaten worden niet weergegeven in percentages, maar in de hoeveelheid personen. Hier is voor gekozen omdat de hoeveelheid ondervraagden maar bestaat uit een klas. Aangezien het bij het vooronderzoek gaat om personen, wordt het gemiddelde afgerond naar hele cijfers. De resultaten worden hieronder weergegeven.

3.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen

Om erachter te komen in hoeverre de leerlingen werken aan lezen met begrip, is er gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst (Bijlage E1). Op één leerling na, hebben alle leerlingen uit groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool deze vragenlijst ingevuld. Dit houdt in dat de onderzoeker over 27 ingevulde vragenlijsten beschikt. De leerlingen konden bij het invullen van de vragenlijst kiezen uit de antwoorden: nooit, soms of altijd. De vragenlijst is voornamelijk gebaseerd op de strategieën die Förrer en Van de Mortel (2010) beschrijven in hun boek. Zij maken hierbij onderscheid in strategieën die voor, tijdens en na het lezen ingezet kunnen worden.

De resultaten van de vragenlijsten zijn op ordinaal niveau gemeten. Dit houdt in dat er sprake kan zijn van meer of minder, maar dat het antwoord niet in een getal is uit te drukken (Baarda, 2014). Zo is het duidelijk dat wanneer een leerling altijd een leesstrategie inzet, hij de leesstrategie beter gebruikt dan een leerling die hem soms inzet. Echter is het niet duidelijk hoe groot het verschil tussen ‘soms’ en ‘altijd’ is. Volgens Baarda (2014) kunnen ordinale variabelen het best weergegeven worden in een staafdiagram, omdat de antwoorden dan in een oogopslag duidelijk zijn. In figuur 4 wordt weergegeven in hoeverre de leerlingen van groep 4 gebruik maken van strategieën voor, tijdens en na het lezen (om het lezen met begrip te vergroten). Om een beeld te krijgen van het praktijkprobleem, richt de onderzoeker zich voornamelijk op de antwoorden ‘nooit’ en ‘soms’.

Voor het lezen van de tekst, wordt er gemiddeld per vraag door 9 leerlingen altijd gebruik gemaakt van strategieën. Dit houdt echter in dat 18 leerlingen hier nog niet standaard gebruik van maken. Zo zijn er gemiddeld 8 leerlingen die voor de tekst nooit gebruik maken van strategieën en gemiddeld 10 leerlingen die hier soms gebruik van maken.

Wanneer er wordt gekeken naar de antwoorden die gericht zijn op tijdens het lezen, blijkt dat er nog minder gebruik wordt gemaakt strategieën. Gemiddeld zijn er namelijk 20 leerlingen die nooit of soms gebruik maken van strategieën tijdens het lezen.

Opvallend is dat de vragen die gericht zijn op na het lezen, voornamelijk ‘soms’ hebben geantwoord. Gemiddeld hebben namelijk 9 leerlingen als antwoord ‘nooit’ aangekruist en 12 leerlingen ‘soms’.

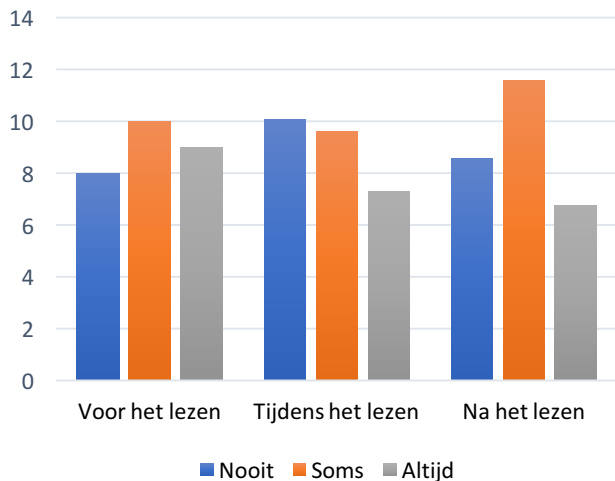
Naast het feit dat de strategieën voor, tijdens en na het lezen ingezet kunnen worden, maken Förrer en Van de Mortel (2010) ook onderscheid in verschillende soorten strategieën. Het gaat hierbij om sturings-, lees- en herstelstrategieën. De antwoorden die door de leerlingen gegeven zijn, met betrekking tot de verschillende strategieën, worden in figuur 5 weergegeven.

Er zijn gemiddeld 9 leerlingen die nooit gebruik maken van sturingsstrategieën en 10 leerlingen die hier soms gebruik van maken. De sturingsstrategie die het minst vaak wordt ingezet door de leerlingen, is het ophalen van de voorkennis. Er zijn namelijk 14 leerlingen die aangeven dat zij deze strategie nooit gebruiken. Ook leesstrategieën worden weinig als hulpmiddel gebruikt. Gemiddeld worden de leesstrategieën namelijk door 20 leerlingen soms tot nooit toegepast. De

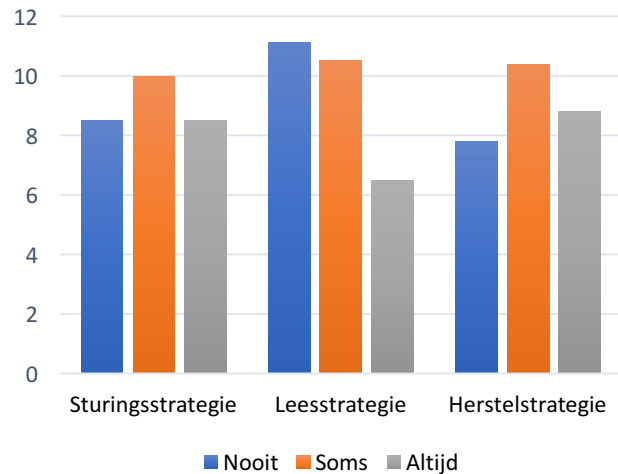
Koning en Van der Schoot (2014) geven aan dat de nadruk op het visualiseren of het maken van een situatiemodel moet liggen, om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen. Wanneer er naar de resultaten wordt gekeken, is er te zien dat leerlingen hier niet tot weinig mee bezig zijn. Zo zijn er 17 van de 27 leerlingen die nooit een filmpje in hun hoofd maken. Daarnaast zijn er 18 van de 27 leerlingen die nog nooit een tekening hebben gemaakt van wat zij hebben gelezen. De leerlingen hebben tot nu toe dus nog niet tot nauwelijks kennis gemaakt met het maken van een situatiemodel en met het inzetten van de leesstrategie visualiseren.

Wanneer er onderscheid gemaakt moet worden tussen de verschillende strategieën, blijkt uit figuur 5 dat de leerlingen het meest gebruik maken van de herstelstrategieën. Gemiddeld gezien zijn er namelijk 9 leerlingen die altijd gebruik maken van deze strategieën. Wel houdt dit in dat ook hier nog de meerderheid (gemiddeld 15 leerlingen) nog niet standaard gebruikmaakt van de herstelstrategieën. Vooral het herhalend lezen wordt door de leerlingen niet toegepast.

Figuur 4: Inzetten strategieën op verschillende momenten



Figuur 5: Inzetten inzetten verschillende strategieën



In bijlage F1 worden de uitgebreide analyses van de vragenlijsten, die door de leerlingen zijn ingevuld, weergegeven.

3.2.2 Resultaten vragenlijst leerkracht

Naast de leerlingen, heeft ook de leerkracht van groep 4 een vragenlijst ingevuld (Bijlage E3). De ingevulde vragenlijst wordt weergegeven in bijlage F2. Deze vragenlijst bestaat uit drie onderdelen, namelijk: een zelfobservatielijst, vragen over het gedrag van de leerlingen en open vragen. Het onderdeel dat bestaat uit de zelfobservatielijst, is gebaseerd op de zelfobservatielijst van Ballering et al. (2012). Dit onderdeel is verdeeld in observatiepunten gericht op voor, tijdens en na het lezen. De leerkracht geeft aan dat zij veel aandacht besteedt aan het lesdoel en de moeilijke woorden die in de tekst worden weergegeven. Daarnaast valt het op dat de leerkracht aangeeft bijna altijd gebruik te maken van modellen. Het gaat hierbij om het modellen van de verschillende strategieën. Ook geeft de leerkracht aan dat zij (bijna) altijd de leerlingen de ruimte biedt om te reflecteren op de les. Dit doet de leerkracht door te vragen naar de strategieën, maar ook door de leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan. Waar volgens de leerkracht nog wel

winst op te behalen valt, is de oriëntatie op de tekst. Zo laat ze de leerlingen bijna nooit kenmerken op schrijven en laat ze de leerlingen ook niet het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.

Ondanks dat de leerkracht naar haar mening voldoende gebruikmaakt van modellen, geeft zij aan dat de leerlingen niet altijd gebruik maken van de strategieën. Het gaat hierbij voornamelijk op de lees- en herstelstrategieën. Ook is er weinig sprake van reflectie, terwijl de leerkracht aangeeft dat zij de leerlingen hier wel de ruimte voor geeft. De antwoorden die de leerkracht geeft over het gedrag van de leerlingen met betrekking tot lezen met begrip, komen over het algemeen overeen met de antwoorden die de leerlingen zelf hebben gegeven in de vragenlijst.

Het laatste onderdeel van de vragenlijst bestaat uit open vragen. De leerkracht geeft hierin aan dat zij modellen een belangrijk onderdeel vindt van de begeleiding. Tijdens het modellen maakt de leerkracht gebruik van de strategieën die aangegeven staan in de methode. Ze is van mening dat de leerlingen voornamelijk gebruik maken van de strategieën voorspellen, vragen stellen en samenvatten. De leerlingen geven zelf ook aan gebruik te maken van de strategieën voorspellen en vragen stellen. Echter wordt de strategie samenvatten volgens de leerlingen niet regelmatig ingezet. Tenslotte geeft de leerkracht aan dat zij onder andere het visualiseren van een tekst als belangrijk wordt ervaren. In de praktijk wordt hier tot nu toe nog niet tot weinig mee gewerkt.

3.2.3 Resultaten observatie leerkracht

De onderzoeker vindt het van belang dat er bij een onderzoek sprake is van triangulatie. Naast de vragenlijst die de leerkracht heeft ingevuld, hebben er daarom ook observaties plaatsgevonden. De onderzoeker heeft hierbij gebruik gemaakt van de observatielijst (Bijlage E4) die gericht is op De kijkwijzer van Ballering et al. (2012). Er is tweemaal een filmopname gemaakt tijdens de les van begrijpend lezen. De onderzoeker heeft deze filmopnames op een later tijdstip geobserveerd. De ingevulde observatieformulieren worden weergegeven in bijlage F3. Zoals ook al uit de ingevulde vragenlijst blijkt, besteedt de leerkracht momenteel nog weinig aandacht aan de oriëntatie op de tekst. Op dit moment vindt er namelijk vooral oriëntatie plaats op het leesdoel. De leerkracht laat de leerlingen voor of na het lezen van de tekst niet samenwerken aan de hand van coöperatieve werkvormen. Dit houdt in dat de leerlingen niet in gesprek gaan over hun voorkennis of de inhoud van de tekst. Verder is het erg opvallend dat de leerkracht in beide observaties niet laat zien dat zij gebruik maakt van modellen. Alleen wanneer de opdrachten aangeven dat er terug gelezen moet worden, doet de leerkracht af en toe hardop denkend voor hoe zij deze herstelstrategie inzet. De leesstrategieën komen helemaal niet hardop denkend aan bod. De leerkracht heeft dus een ander beeld van haarzelf, dan dat de observator terugziet op de filmopnames. Wel laat de leerkracht op de filmopnames zien dat zij aandacht besteedt aan de reflectie van de leerlingen. Zij geeft de leerlingen de ruimte om te reflecteren en gaat met de leerlingen in gesprek over de tekst.

3.3 Conclusies vooronderzoek

Er zijn verschillende hulpmiddelen die ingezet kunnen worden om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld met elkaar of met de leerkracht in gesprek over de inhoud van de tekst. De leerkracht kan hierbij coöperatieve werkvormen inzetten. Daarnaast kan een tekst kritisch en herhaald gelezen worden om leerlingen te laten lezen met begrip. Ook kunnen de leerlingen strategieën inzetten als hulpmiddel om tot dieper tekstbegrip te gaan. Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) kan hierbij onderscheid gemaakt worden tussen drie soorten strategieën, namelijk: sturings-, lees- en herstelstrategieën. Bovengenoemde hulpmiddelen komen allemaal terug in de vragenlijst voor de leerlingen, maar de vragenlijst richt zich voornamelijk op de strategieën. De vragenlijst bestaat uit een ratingscale waarbij de leerlingen konden kiezen uit de antwoorden ‘nooit’, ‘soms’ en ‘altijd’. De resultaten van de vragenlijst zijn op ordinaal niveau gemeten (Baarda, 2010). Dit betekent dat er wel sprake is van een rangorde, maar dat het niet duidelijk is wat het verschil tussen de verschillende rangen is.

Het vooronderzoek toont aan dat de leerlingen, voornamelijk na het lezen van de tekst, vaker niet dan wel werken aan dieper tekstbegrip. Gemiddeld zijn er namelijk 21 leerlingen die soms of nooit hebben ingevuld op de vragen die vallen onder het kopje ‘na het lezen’. Wel is het erg opvallend dat bij dit kopje vooral ‘soms’ is geantwoord, gemiddeld namelijk door 12 leerlingen. Wanneer er wordt gekeken naar voor en tijdens het lezen, liggen deze resultaten iets lager. Zo wordt er gemiddeld door 20 leerlingen aangegeven dat zij tijdens het lezen niet altijd bezig zijn met dieper tekstbegrip. Voor het lezen ligt het gemiddelde zelfs op 18 leerlingen. Toch geven de resultaten aan dat er bij het kopje ‘tijdens het lezen’ de meeste winst valt te behalen. Hier wordt gemiddeld namelijk door de leerlingen het meest ‘nooit’ geantwoord.

Naast de verschillende momenten, is er in de vragenlijst ook onderscheid gemaakt in verschillende strategieën. Zo kunnen de leerlingen gebruik maken van eerdergenoemde sturings-, lees- en herstelstrategieën (Förrer & Van de Mortel, 2010). Uit het vooronderzoek komt naar voren dat leerlingen vooral het gebruik van leesstrategieën achterwege laten. Gemiddeld worden de leesstrategieën namelijk door 20 leerlingen soms tot nooit toegepast. Voornamelijk de leesstrategie visualiseren wordt niet tot nauwelijks gebruikt. Zo zijn er 17 leerlingen die nooit een filmpje in hun hoofd maken van de tekst en zijn er 18 leerlingen die het filmpje op papier zetten door middel van een tekening. Dit ondanks dat De Koning en Van der Schoot (2014) aangeven dat een leerling tot dieper tekstbegrip komt wanneer hij in staat is om een filmpje in zijn hoofd te maken. Hierbij wordt er onder andere gebruik gemaakt van de voorkennis. Deze sturingsstrategie wordt door de leerlingen ook niet tot nauwelijks ingezet. Zo antwoorden 14 leerlingen dat zij nooit gebruik maken van hun voorkennis, om erachter te komen wat zij al weten over het onderwerp van de tekst. De strategieën waar de leerlingen het meest gebruik van maken zijn de herstelstrategieën. Ook dit aantal blijft echter laag met gemiddeld 9 leerlingen die altijd een herstelstrategie toepast.

De leerkracht heeft naast de leerlingen zelf, ook een aantal vragen beantwoord over het gedrag van de leerlingen met betrekking tot lezen met begrip. De antwoorden die zij op deze vragen geeft, komen over het algemeen sterk overeen met de antwoorden die de leerlingen zelf geven.

In het vooronderzoek zijn niet alleen de leerlingen bevraagd, maar ook de leerkracht. De leerkracht heeft een vragenlijst ingevuld die bestaat uit drie onderdelen, namelijk: de zelfobservatielijst, de vragen over de leerlingen en de open vragen. Uit dezelfde lijst komt naar voren dat de leerkracht tijdens de les van begrijpend lezen (bijna) altijd aandacht besteed aan het

lesdoel en moeilijke woorden die in de tekst staan. Verder geeft de leerkracht aan dat zij gebruik maakt van modellen, waarbij ze de verschillende strategieën hardop denkend voordoet. Tenslotte besteedt de leerkracht aandacht aan de reflectie op de les. Hierbij gaat ze in gesprek met de leerlingen en blikt ze terug op het lesdoel. Ondanks dat de leerkracht volgens haar zelfobservatie goed begrijpt hoe een les van begrijpend lezen eruit zou moeten zien, zijn er ook nog een aantal punten waar zij minder vaak aan werkt. Zo laat de leerkracht de leerlingen niet in gesprek gaan met elkaar over de inhoud van de tekst en laat zij kenmerken van het onderwerp niet door de leerlingen selecteren of onderstrepen.

De leerkracht geeft aan dat zij het van belang vindt dat de leerlingen de strategie visualiseren inzetten, omdat dit naar haar mening voor een sterke begrijpend leesles zorgt. Echter blijkt uit de praktijk dat deze strategie nog niet tot nauwelijks wordt gebruik.

Naast bevragen wordt er nog een methode van dataverzameling ingezet, namelijk: Observeren. De onderzoeker heeft hier bewust voor gekozen, omdat zij op deze manier zorgt voor triangulatie. Er wordt namelijk vanuit verschillende standpunten naar de praktijk gekeken (Baarda, 2010). De onderzoeker heeft filmapparatuur ingezet, zodat de observatie achteraf plaats kon vinden. Om een reëel beeld te creëren heeft de onderzoeker ervoor gekozen om twee filmopnames te maken. Beide filmopnames zijn geobserveerd. Het meest opvallende aan de observaties was het feit dat het modellen niet terug te zien was. Dit houdt in dat de leerkracht een ander beeld van haarzelf heeft dan dat wordt weergegeven op de filmopnames. Wel wordt een enkele keer een herstelstrategie hardop denkend voorgedaan. Echter is hier alleen sprake van wanneer de opdrachten van de tekst aangeven dat dit gedaan moet worden.

De ruimte om te reflecteren is wel terug te zien tijdens de observaties. De leerkracht gaat hierbij in gesprek met de leerlingen waarbij voornamelijk wordt gereflecteerd op het leesdoel.

4. Onderzoek naar het ontwerp

Naar aanleiding van de literatuurstudie en het vooronderzoek in de praktijk, is er een ontwerp tot stand gekomen. In dit hoofdstuk wordt het ontwerp toegelicht. Er zijn ontwerpcriteria opgesteld waaraan het ontwerp moet voldoen. Ook wordt er beschreven hoe de resultaten van het ontwerp gemonitord en gemeten worden. Uit de weergegeven resultaten wordt tenslotte een conclusie getrokken.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

Aan de hand van de literatuurstudie en het vooronderzoek zijn de volgende ontwerpeisen opgesteld:

- De leerkracht krijgt handvatten om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen.
- Het ontwerp moet uitgevoerd kunnen worden aan de hand van de teksten van Nieuwsbegrip.
- De tekst van Nieuwsbegrip moet minstens twee keer per week aan bod komen, zodat het lezen van de tekst herhaald wordt (Vernooij & Mijs, 2016b).
- De leerkracht maakt gebruik van modellen aan de hand van het Gradually Released Responsibility Instruction Model, zodat de leerkracht in kaart kan brengen hoe leerlingen tot dieper tekstbegrip kunnen komen (Förre & van de Mortel, 2010).
- De leerkracht maakt inzichtelijk hoe de leerlingen leesstrategieën in kunnen zetten tijdens het lezen (Förre & van de Mortel, 2010).
- Het ontwerp stimuleert het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst, het stimuleert het maken van een situatiemodel (Koning & Van der Schoot, 2014).
- Het ontwerp maakt het mogelijk om de representatie van de beschreven situatie op papier te zetten, door gebruik te maken van Talking Drawing (McConnell, 1993).
- De leerkracht zet werkvormen in waardoor er interactie tussen de leerlingen plaatsvindt en die het praten over de inhoud van de tekst stimuleert (Moelands et al., 2007; Vernooij & Mijs, 2016b).

4.1.2 Beschrijving van het ontwerp

Met behulp van de ontwerpcriteria is er een ontwerp tot stand gekomen die uitgevoerd wordt in groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool. Het doel van het ontwerp is de leerkracht handvatten te geven om de leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen. Subdoelen die hierbij opgesteld worden, zijn:

- De leerkracht weet hoe zij moet modellen aan de hand van het Gradually Released Responsibility Instruction Model (GRRIM).
- De leerkracht is in staat om de leerlingen te begeleiden bij het maken van een filmpje in hun hoofd, over de gegeven situatie in de tekst.
- De leerkracht is in staat om de leerlingen te begeleiden bij het koppelen van de voorkennis aan de situatie in de tekst. Zij helpt de leerlingen om deze voorkennis en de representatie van de beschreven situatie op papier zetten, aan de hand van tekeningen (Talking Drawing).
- De leerkracht is in staat om feedback te geven die de interactie tussen de leerlingen over de inhoud van de tekst stimuleert.

Vanuit de theorie blijkt dat er veel misconcepties worden gemaakt over de definitie van begrijpend lezen. Dit zorgt ervoor dat de essentie niet ligt op wat daadwerkelijk van belang is. Er is veel onderzoek gedaan naar begrijpend lezen en er blijken verschillende hulpmiddelen te zijn die dieper tekstbegrip bij leerlingen kunnen bevorderen. Zo kunnen leerlingen in gesprek gaan over de inhoud van de tekst en is het van belang dat zij hun voorkennis ophalen. Daarnaast zijn er verschillende soorten strategieën die ingezet kunnen worden, namelijk: sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. (Förner, 2010)

Naast het strategieën is het volgens Keer en Verhaeghe (2003) van belang dat de leerlingen een mentale weergave maken van de tekst. De leerlingen koppelen hierbij hun voorkennis en ervaringen aan de inhoud van de tekst, waardoor zij als het ware een filmpje maken in hun hoofd. Er wordt een representatie gemaakt van de werkelijkheid (De Koning & Van der Schoot, 2014). Naast het filmpje in het hoofd tijdens het lezen, is het ook van belang dat er aandacht wordt besteed aan het metacognitief vermogen van de leerlingen.

De leerkracht kan de leerlingen stimuleren om tot dieper tekstbegrip te komen, door gebruik te maken van een duidelijke instructie. Volgens Robbe (2011) is de instructie namelijk cruciaal voor een begrijpend leesles. De leerkracht kan hierbij gebruik maken van modellen. Modellen is het hardop denkend voordoen, waarbij de leerkracht zijn denkproces laat zien. Langzamerhand moet de verantwoordelijkheid wel van de leerkracht naar de leerlingen verschuiven. De leerkracht kan hierbij gebruikmaken van GRRIM. Daarnaast kan de leerkracht verschillende aanpakken als Close Reading en Talking Drawing inzetten om het dieper tekstbegrip te stimuleren.

Uit het vooronderzoek blijkt dat leerlingen voornamelijk in de fase ‘tijdens het lezen’ niet tot dieper tekstbegrip komen. Daarnaast maken de leerlingen niet tot nauwelijks gebruik van het hulpmiddel leesstrategieën en wordt de voorkennis niet altijd opgehaald voordat zij gaan lezen. Voornamelijk de representatie van de werkelijkheid en het praten over de inhoud is niet terug te zien in de praktijk. Verder maakt de leerkracht onvoldoende gebruik van modellen, waardoor de leerlingen geen zicht krijgen op het denkproces van de leerkracht.

Wat wel terug te zien is in de praktijk, is de oriëntatie op het lesdoel en de reflectie achteraf. Naar aanleiding van de literatuur en het vooronderzoek is ervoor gekozen om voornamelijk te richten op het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst. Aan de hand van modellen met GRRIM, het toepassen van Talking Drawing en het toepassen van Close Reading, zal er gewerkt worden aan dit aspect.

Deelnemers en procedure.

De vaste leerkracht van groep 4 en de WPO'er (onderzoeker) zullen betrokken zijn bij het uitvoeren van het ontwerp. Daarnaast spelen ook 26 leerlingen uit de groep een grote rol bij de uitvoering. Er bevindt zich een leerling met een eigen leerlijn in groep 4. Deze leerling zal niet deelnemen aan het ontwerp. De leerkracht stimuleert de leerlingen aan de hand van het ontwerp om aan het werk te gaan met verschillende werkvormen, zodat de leerlingen leren lezen met begrip. Het uitvoeren van het ontwerp zal twee keer per week plaatsvinden in de periode van 5 juni tot en met 12 juli. Zowel de vaste leerkracht als de WPO-leerkracht zal hierbij het ontwerp een keer uitvoeren.

Handleiding.

Voor de leerkracht is er een handleiding ontworpen over het toepassen van het ontwerp (Bijlage G1). In deze handleiding wordt het belang van dieper tekstbegrip kort toegelicht. Ook staat erin beschreven hoe een leerkracht kan modellen en hoe de lessen de komende weken opgebouwd

zullen zijn. Ten slotte is er een checklist aanwezig in de handleiding die de leerkracht, na het toepassen van het ontwerp, in moet vullen. Deze handleiding wordt toegelicht in een gesprek die plaats zal vinden op dinsdag 5 juni. Daarnaast zal er op dezelfde dag door de onderzoeker een voorbeeldles worden gegeven. De leerkracht krijgt dan een beeld van het ontwerp en leert hoe zij deze de komende weken zelf in kan zetten. In de eerste week van de uitvoering, zal aan de leerlingen gevraagd worden wat zij van het ontwerp vinden en wat er eventueel nog veranderd zou kunnen worden. Naar aanleiding van deze feedback en het gesprek dat met de leerkracht van groep 4 heeft plaatsgevonden, zal het ontwerp nog aangepast kunnen worden. De eerste week van de uitvoering van het ontwerp, zal dan ook wel ingezet worden als een testweek.

Het ontwerp.

Het ontwerp dat is ontwikkeld naar aanleiding van de literatuur en het vooronderzoek, bestaat uit twee lesopzetten. Op dinsdagmiddag wordt les 1 ingezet en op donderdagmiddag les 2. In het ontwerp is een bestaand model en zijn bestaande aanpakken verwerkt. Zo wordt er bij het ontwerp gemodeld aan de hand van het Gradually Released Responsibility Instruction Model en wordt er gebruik gemaakt van de aanpakken Close Reading en Talking Drawing. De opzet van de lessen is elke week hetzelfde. Echter wordt er elke week een andere tekst en een andere werkvorm gebruikt. Hieronder wordt kort beschreven hoe het ontwerp terug te zien is tijdens de lessen. De uitgebreide lesopzetten zijn opgenomen in de handleiding (Bijlage G1).

Les 1.

Er wordt er gebruik gemaakt van het Gradually Released Responsibility Instruction Model en van Talking Drawing. De les ziet er als volgt uit:

Inleiding:

De leerkracht stimuleert de leerlingen om na te denken over het onderwerp. Hierbij wordt de voorkennis opgehaald. De eerste stap van Talking Drawing wordt ingezet, namelijk: Pre-learning drawings. De leerlingen maken een tekening bij het onderwerp.

Instructie:

De leerkracht maakt gebruik van modellen. Hierbij wordt de eerste fase van GRRIM en de tweede stap van Talking Drawing ingezet, namelijk: Leer-, Luister- of Leestaak. De tekst wordt hardop denkend voorgelezen.

Begeleide inoefening:

De leerkracht onderscheidt samen met de leerlingen de hoofdzaken van de bijzaken. De hoofdzaken in de tekst worden onderstreept. De leerkracht zet de tweede fase van GRRIM in. De strategie samenvatten wordt onder begeleiding van de leerkracht, door de leerlingen toegepast.

Kern:

De leerlingen gaan in tweetallen of zelfstandig aan het werk met de verwerking.

Er wordt opnieuw een tekening gemaakt, maar dit keer met de kennis die de leerlingen hebben opgedaan na het lezen van de tekst. Hierbij wordt de derde stap van Talking Drawing ingezet, namelijk: Post-Learning Drawings. Daarnaast wordt fase drie of vier (of een combinatie hiervan) van GRRIM ingezet, waarbij de leerlingen zelfstandig of samen aan het werk zijn met de inhoud van de tekst.

Slot:

De leerkracht gaat in gesprek met de leerlingen over de tekst. Aan de leerlingen wordt gevraagd in hoeverre hun voorkennis aansloot bij de inhoud van de tekst. Ook de tekeningen worden met elkaar vergeleken. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden, zijn: ‘Wat wist je nog niet en heb je op de tweede tekening wel getekend?’ en ‘Waren er onderdelen die je eerst wel had getekend, maar in de tweede tekening niet terugkomen?’.

Les 2.

Bij les 2 wordt er gebruik gemaakt van Close reading. De les ziet er als volgt uit:

Inleiding:

De voorkennis van de leerlingen wordt opgehaald. Zij schrijven in een woordweb op wat zij nog weten over de inhoud van de gelezen tekst. Het woordweb kan klassikaal, in tweetallen of alleen worden gemaakt.

Begeleide inoefening:

De leerlingen lezen de tekst opnieuw. Vervolgens gaan zij aan de hand van een coöperatieve werkvorm in gesprek over de tekst. De volgende werkvormen worden ingezet:

- Week 1 en week 4: Placemat
- Week 2 en week 5: Denken-Delen-Uitwisselen;
- Week 3 en week 6: Interview

Kern:

De leerkracht maakt gebruik van de drie hoofdvragen die gesteld kunnen worden om dieper tekstbegrip te vergroten. Het gaat hierbij om de vragen:

- Wat staat er in de tekst?
- Hoe wordt het verteld in de tekst?
- Wat betekent de tekst?

De leerkracht bedenkt bij elke hoofdvraag een antwoord. De leerlingen geven individueel antwoord op deze vragen.

Slot:

De vragen worden nagekeken. Met de leerlingen wordt besproken wat zij voor het beantwoorden van deze vragen hebben gebruikt. Hierbij kan gedacht worden aan de voorkennis, de tekst en de tekeningen die zij in de vorige les hadden gemaakt.

Naar aanleiding van de testweek hebben er geen grote veranderingen plaatsgevonden. De leerkracht gaf aan dat na het gesprek en de voorbeeldles duidelijk was wat van haar verwacht werd. Daarnaast vond zij dat het ontwerp goed in elkaar zat. De leerlingen hebben ook de ruimte gekregen om feedback te geven. Zij waren van mening dat ze goed begrepen wat zij moesten doen tijdens de les. Wel vonden zij het papier waarop de tekeningen gemaakt moesten worden te klein. Ook de tijd die zij voor het maken van de tekeningen kregen, was volgens de leerlingen te kort. Vanaf week twee zijn de tekeningen dan ook gewoon op een A4-papier gemaakt en kregen zij buiten de lessen van begrijpend lezen extra tijd om de tekeningen af te maken. Tenslotte gaven de snelle leerlingen aan, dat zij het prettig zouden vinden om een stappenplan te ontvangen zodat zij op ten duur de tekst ook zelfstandig zouden kunnen lezen. Zij hebben hierbij het stappenplan gekregen die is opgesteld door Nieuwsbegrip (Bijlage G2).

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

Zoals al eerder werd beschreven, is er in de handleiding ook een checklist aanwezig (Bijlage H6). De checklist is ontworpen om het modellen van de leerkracht te monitoren. Gedurende de zes uitvoerende weken wordt deze checklist door de vaste leerkracht ingevuld na het geven van de les op dinsdagmiddag. De checklist is gebaseerd op de checklist uit het boek Hardopdenkend leren lezen (Wilhelm, 2001). Er hebben kleine aanpassingen plaatsgevonden zodat de checklist daadwerkelijk aansluit bij het ontwerp. Naast de checklist, houdt de onderzoeker op donderdagmiddag een logboek bij (Bijlage H7). In dit logboek wordt de les geëvalueerd. Hierbij wordt gekeken naar de samenwerking tijdens de werkvormen en het tekstbegrip bij het beantwoorden van de vragen. Ook worden de tekeningen bewaard en worden van twee sterke lezers, twee gemiddelde lezers en twee zwakke lezers de tekeningen, die gemaakt zijn voor en na het lezen van de tekst, vergeleken. Het zal hierbij elke week om dezelfde zes leerlingen gaan. Ook eventuele opmerkingen van de leerlingen worden in het logboek beschreven. Tenslotte is er een checklist ontworpen om te onderzoeken of het ontwerp voldoet aan de ontwerpcriteria die zijn opgesteld door de onderzoeker (Bijlage H8). Elke week wordt deze checklist deels door de onderzoeker en deels door de vaste leerkracht van groep 4 ingevuld.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Er worden verschillende methoden van dataverzameling ingezet om het ontwerp te kunnen meten. Er wordt gebruik gemaakt van een begin- en een eindmeting. Deze gegevens worden vervolgens met elkaar vergeleken om erachter te komen of het ontwerp heeft voldaan aan het onderzoeksdoel. Door de onderzoeker is er een vragenlijst opgesteld die wordt ingezet als beginmeting van het ontwerp (Bijlage H1). Deze vragenlijst borduurt voort op de vragenlijst die ontworpen was voor het vooronderzoek. De resultaten van het vooronderzoek worden dan ook voor een groot deel gebruikt als beginmeting. Echter zijn vraag 4 en vraag 7 van de vragenlijst nieuw. Deze vragen zijn individueel met elke leerling besproken en verwerkt in de resultaten. Ook ditmaal is ervoor gekozen om gebruik te maken van een ratingscale waarbij leerlingen antwoord geven op stellingen. De ratingscale bestaat uit drie schaalpunten, zodat de leerlingen de mogelijkheid hebben om ook het middenpunt te kiezen (Baarda, 2014). Na zes weken wordt deze vragenlijst opnieuw afgenomen, zodat de resultaten vergeleken kunnen worden. Naast de vragenlijst, wordt er ook gebruik gemaakt van een interview tussen de onderzoeker en de leerkracht uit groep 4 (Bijlage H3). Er is gekozen voor een interview, zodat er aanvullende informatie gevraagd kan worden over een antwoord dat gegeven is op een gestelde vraag. Het interview wordt opgenomen zodat het op elk moment opnieuw beluisterd kan worden (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Het interview is een gesloten gestructureerd interview (Baarda, 2014). Dit houdt in dat er voornamelijk met ja, nee of soms wordt geantwoord. Wel zullen er aanvullende open vragen gesteld worden zodat de leerkracht haar antwoorden toe kan lichten. In dit interview worden ook de filmopnames laten zien en besproken. De filmopnames geven namelijk een ander beeld weer dan dat de leerkracht beschrijft in de vragenlijst uit het vooronderzoek. Tenslotte wordt er gebruik gemaakt van een indirecte observatie. Hierbij wordt er filmapparatuur ingezet, zodat de observatie op een later tijdstip plaats kan vinden (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Bij de beginmeting worden dezelfde beelden gebruikt als de beelden in het vooronderzoek. Wel is er opnieuw een observatielijst ontwikkeld, die beter aansluit bij het ontwerp (Bijlage H4). Nadat het ontwerp zes weken is uitgevoerd, zal er opnieuw een les worden gefilmd en geobserveerd. Ook zal er nogmaals een interview afgenomen worden met de leerkracht. De resultaten van de begin- en eindmeting worden vervolgens met elkaar vergeleken.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Gedurende zes weken is er een ontwerp uitgevoerd in groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool. Tijdens en na de uitvoering van het ontwerp zijn er data verzameld. De data is zowel verzameld door te monitoren, als door te meten. De resultaten worden hieronder weergegeven.

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

Checklist

Het ontwerp is verdeeld in twee lesopzetten. Zowel na afloop van les 1, als van les 2 werd er gedurende zes weken geëvalueerd. De vaste leerkracht heeft na elke les op dinsdagmiddag een checklist ingevuld die gericht is op modellen. Deze checklist is gebaseerd op de checklist van Wilhelm (2001) en zodanig aangepast zodat hij aansluit bij het ontwerp. De checklist richt zich op het modellen van de leesstrategieën. Uit de resultaten van de checklists blijkt dat er een groei heeft plaatsgevonden in de zes uitvoerende weken. De leerkracht gaf namelijk in week 1 aan dat zij het nog lastig vond om alle strategieën hardop denkend voor te doen. Toch liet de leerkracht in de checklist weten dat zij in week twee doorhad hoe zij haar denkproces inzichtelijk kon maken voor de leerlingen. Vanaf week vier (zie Bijlage I7) zijn de leerlingen zelfs al meer zelfstandig aan het werk de strategieën. De verantwoordelijkheid schuift langzamerhand van de leerkracht richting de leerlingen.

Opvallend is dat de leerkracht aangaf dat de leerlingen al veel voorkennis hadden over de onderwerpen die aan bod kwamen. De teksten van Nieuwsbegrip lijken dus aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Vaak hadden zij al iets over het onderwerp gehoord tijdens het Jeugdjournaal of hadden ze een bepaalde situatie zelf ook al meegemaakt.

Logboek

Naast de vaste leerkracht, heeft ook de onderzoeker geëvalueerd na les 2 op donderdagmiddag. De onderzoeker heeft hierbij gebruik gemaakt van een logboek. In dit logboek wordt voornamelijk gekeken naar de samenwerking van de leerlingen en het tekstbegrip bij het beantwoorden van de vragen. De onderzoeker evalueert met het logboek op de terugkoppeling, de coöperatieve werkvormen en de gestelde vragen.

Uit de logboeken kwam naar voren dat de leerlingen steeds beter samenwerkten, met name bij de ‘Denken-Delen-Uitwisselen’. Dit is ook terug te zien in het ingevulde voorbeeld logboek (Bijlage I8). Verder blijkt uit de resultaten van het logboek dat de leerlingen in les 2 nog veel weten over het onderwerp van de week, terwijl dit voor het uitvoeren van het ontwerp niet aan de orde was. Het lijkt er dus op dat het ontwerp ook deels bijdraagt aan de leesmotivatie van de leerlingen. Zij koppelen namelijk daadwerkelijk een betekenis aan de tekst, waardoor zij deze beter onthouden. Net als de leerkracht, geeft ook de onderzoeker aan dat de teksten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Zo had een leerling bijvoorbeeld in week 5 al een filmpje gezien, waardoor zij al veel kennis had over het onderwerp.

De antwoorden die de leerlingen gaven op de vragen, werden later in de periode steeds gecompliceerder. De leerlingen kwamen dan ook steeds verder tot dieper tekstbegrip.

Tekeningen

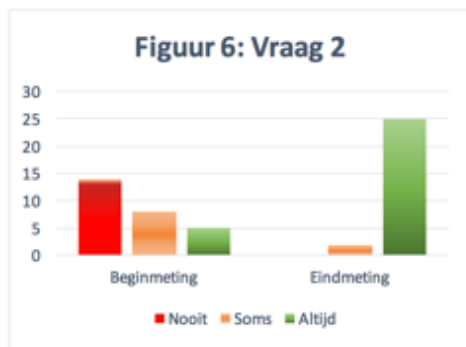
Door het maken van de tekeningen weten de leerlingen hun mentale voorstelling van het verhaal weer te geven op het papier. Zij zijn dan aan het eind van de periode vooruit gegaan met het visualiseren van de tekst. Er zijn continu twee tekeningen van sterke, gemiddelde en zwakke lezers bewaard (Bijlage J). Opvallend is dat de zwakke lezers steeds beter in staat waren om hun

mentale voorstelling op papier te zetten. Daarnaast wisten de gemiddelde lezers steeds beter te benoemen wat ook daadwerkelijk belangrijk was bij het onderwerp. De sterke lezers hebben niet echt een vooruitgang laten zien. Zij wisten vanaf het begin van het ontwerp al hoe zij hun mentale voorstelling moesten verwerken in een tekening. De leerkracht gaf aan dat het monitoren van de tekening als waardevol werd ervaren. Door de tekeningen had de leerkracht namelijk duidelijk zicht op het tekstbegrip van de leerlingen.

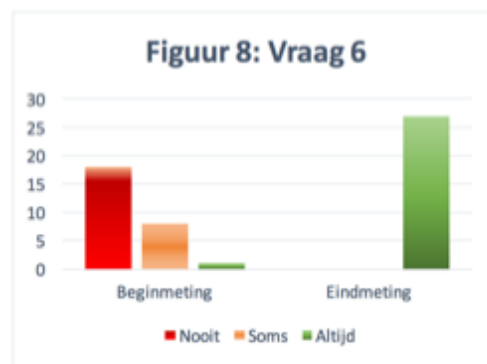
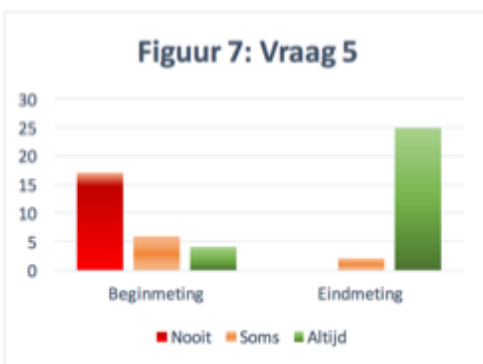
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Vragenlijst

Om het ontwerp te kunnen meten, is er gebruik gemaakt van verschillende methoden van dataverzameling. Zo is er een begin- en eindmeting afgenomen in de vorm van een vragenlijst. De begin- en eindmeting van deze vragenlijsten zijn ingevuld door de leerlingen en zijn met elkaar vergeleken. Opvallend is dat er bij de eindmeting, ten opzichte van de beginmeting, niet tot nauwelijks ‘nooit’ is geantwoord op de vragen. De grafieken waarin een vergelijking wordt gemaakt tussen de begin- en eindmeting, zijn terug te vinden in de bijlage.



Bij figuur 6 gaat het om de vraag: *Voor het lezen van de tekst vraag ik mij af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'* Zoals af te lezen is in de grafiek, werd dit tijdens de beginmeting door de leerlingen nog nauwelijks gedaan. Zo waren er 14 leerlingen die dit nooit deden, 8 leerlingen die dit soms deden en 5 die dit altijd deden. Bij de eindmeting blijken de leerlingen op dit onderdeel een grote vooruitgang te hebben gemaakt. Alle leerlingen dachten weleens na over het onderwerp. Zo hebben 25 leerlingen geantwoord altijd na te denken over het onderwerp en 2 leerlingen dat zij dit soms deden.



Ook de vragen *‘Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje in mijn hoofd’* en *‘Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb’* (Figuur 7 en 8), worden bij de eindmeting voornamelijk met ‘altijd’ beantwoord. Zo zijn er 25 leerlingen die vraag 5 beantwoorden met ‘altijd’ en 27 leerlingen die vraag 6 beantwoorden met ‘altijd’. Wel is het ontwerp ook daadwerkelijk gericht op bovenstaande punten. Het is dus niet bekend of de leerlingen hier buiten het ontwerp ook altijd mee bezig zullen zijn.

Interview

Naast de vragenlijst waarvan een begin- en eindmeting is gemaakt, heeft er ook opnieuw een interview plaatsgevonden (Bijlage I4). Het gaat hierbij om een gesloten gestructureerd interview (Baarda, 2010). De leerkracht zegt hierbij voornamelijk ja en nee op de vragen. Wel is er ruimte om door te vragen waar dat nodig is. De leerkracht heeft zowel bij de begin- als eindmeting met onderbouwde antwoorden gereageerd. Tijdens het interview die gold als beginmeting, is de onderzoeker de confrontatie met de leerkracht aangegaan over het feit dat er geen gebruik werd gemaakt van modellen. De leerkracht was er namelijk van overtuigd dat zij dit wel deed, maar dit was op de filmopnames niet terug te zien. Tijdens de eindmeting geeft de leerkracht aan dat zij nu beter begrijpt hoe zij moet modellen, doordat ze gebruik maakt van GRRIM. Verder is het opvallend dat de leerkracht na het inzetten van het ontwerp de leerlingen de essentie van de tekst laat onderstrepen. Dit deed zij voorheen niet. Toen las zij de tekst gezamenlijk door en gingen ze vervolgens door naar de opdrachten. Wanneer er wel aandacht werd besteed aan de hoofd- en bijzaken, nam de leerkracht hierin het voortouw. In de eindmeting geeft de leerkracht aan dat ze deze verantwoordelijkheid tegenwoordig ook deels bij de leerlingen neerlegt. Ook bij de vragen gericht op de leerlingen is vooruitgang te zien. Waar de leerkracht voorheen voornamelijk ‘bijna nooit tot soms’ invulde, werd bij de eindmeting vaker ‘ja’ of ‘steeds vaker’ geantwoord. Een voorbeeld hiervan is het ophalen van de voorkennis. Tijdens de beginmeting bleek dat leerlingen niet tot nauwelijks hun voorkennis ophaalden. In de eindmeting blijkt dat de leerlingen dit tegenwoordig wel doen. Zij maken dan een tekening over de mentale voorstelling die zij al over het onderwerp hebben.

Observatie

De laatste methode van dataverzameling die is ingezet, is de methode: Observeren. Voor de beginmeting zijn er twee indirecte observaties afgenomen. Hier is voor gekozen, omdat er aan de hand van filmapparatuur op een later tijdstip geobserveerd kan worden (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Door tweemaal te filmen is ervoor gezorgd dat er tijdens de beginmeting een reëel beeld gecreëerd werd. Tijdens de eindmeting heeft er echter maar één observatie plaatsgevonden. Dit is geen bewuste keuze geweest, maar vanwege de geringe tijd was het niet mogelijk om nogmaals te filmen. Uit de eindmeting (Bijlage I6) is af te lezen dat de leerkracht voornamelijk vooruitgegaan is op het modellen. Tijdens de beginmeting scoort zij hier nog een ‘-’ of een ‘+/-’ op, terwijl dit bij de eindmeting is verschoven naar een ‘+’. Wel is het opvallend dat de leerkracht op het gebied van herstelstrategieën niet vorderingen heeft gemaakt. Dit onderdeel is echter ook niet terug te zien in het ontwerp. De onderdelen die beschreven staan in het ontwerp, zijn over het algemeen positief terug te zien in de resultaten van de observatie. Dit komt overeen met de antwoorden die de leerkracht heeft gegeven tijdens het interview. Wel vraagt de onderzoeker zich af of dit blijvend is, wanneer het ontwerp niet meer uitgevoerd wordt.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

4.3.1 Presentatie ontwerp kennis

Naar aanleiding van het vooronderzoek is er een ontwerp opgesteld. Dit ontwerp is zes weken uitgevoerd en de resultaten zijn gemonitord en gemeten. De vraag *“In hoeverre bevordert het ontwerp ‘Stimuleren van dieper tekstbegrip tijdens het lezen van een tekst’ de situatie in de praktijk?”* kan hierdoor beantwoord worden.

Vanuit de resultaten die weergegeven staan in hoofdstuk 4.2, kan er geconcludeerd worden dat het ontwerp bijgedragen heeft aan het bevorderen van dieper tekstbegrip. In het ontwerp is er gebruik gemaakt van het Gradually Released Responsibility Instruction Model. Dit is een model waarbij de verantwoordelijkheid van de leerkracht langzamerhand verschuift naar de leerlingen (Förrer & van de Mortel, 2010). De leerkracht geeft in de checklists aan dat zij in eerste instantie nog moeite heeft met het inzichtelijk maken van haar eigen denkproces. Vanaf week 2 begrijpt zij hoe ze hardop denkend voor moet doen. Dit heeft er op den duur voor gezorgd dat de leerlingen tot dieper tekstbegrip kwamen. Niet alleen de leerkracht geeft dit aan, maar ook de leerlingen laten in de resultaten van de vragenlijsten zien dat zij meer lezen met begrip. Er wordt bij de eindmeting, ten opzichte van de beginmeting, namelijk veel vaker het antwoord ‘altijd’ gegeven. Het antwoord ‘nooit’ blijft over het algemeen uit bij de eindmeting. De leerlingen geven aan dat zij een plaatje in hun hoofd kunnen maken en deze op den duur ook kunnen verwerken in een tekening. De mentale voorstelling wordt hierdoor zichtbaar (Wildhagen, 2013). In het ontwerp wordt hierbij gebruik gemaakt van Talking Drawing. De leerkracht geeft in de checklist aan dat zij duidelijk zicht heeft op het begrip van de leerlingen, door de weergave van de tekeningen. Het ontwerp kan als waardevol worden ervaren, omdat het praten over de teksten, het herhaald lezen, de mentale voorstellingen en het modellen hebben gezorgd voor dieper tekstbegrip (Vernooij & Mijs, 2016a; De Koning & Van der Schoot, 2014; Förrer & Van de Mortel, 2010). De verschillende methoden van dataverzameling weergeven hetzelfde beeld. De resultaten van het ontwerp vormen dan ook een reëel beeld van de praktijksituatie.

4.3.2 Beantwoording hoofdvraag

Aan het eind van dit onderzoek, kan er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: *Hoe kan de leerkracht van groep 4 verdiepend tekstbegrip bij leerlingen stimuleren, tijdens het lezen van een tekst bij de methode Nieuwsbegrip?*

De hoofdvraag is opgesteld aan de hand van het praktijkprobleem dat zich voordeed in groep 4 van de Mgr. Zwijsenschool in Kampen. De leerlingen waren niet in staat om de teksten te lezen met begrip. Om te kunnen lezen met begrip is het van belang dat de leerlingen begrijpen waar de tekst over gaat. Zij zijn dan in staat om een betekenis aan de tekst te koppelen (Van Keer & Verhaeghe, 2003). Om ervoor te zorgen dat er een betekenis aan de tekst wordt gekoppeld, zijn er een aantal hulpmiddelen die ingezet kunnen worden, waaronder de strategieën. Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) kan er onderscheid gemaakt worden tussen sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën.

Het praktijkprobleem komt vaker voor in groep 4 (of 5) van de basisschool. Dit komt doordat de leerlingen vanaf groep 4 of 5 moeten ‘lezen om te leren’. Er kan vanaf dat moment niet een verhaal gelezen worden zonder betekenis. De leerlingen moeten namelijk de essentie uit de tekst kunnen halen (Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2014). Bij lezen met begrip gaat het om

zorgvuldig technisch lezen, voldoende woordenschat en voor-/achtergrondkennis (Oosterloo & Paus, 2010). Daarnaast moet de lezer volgens De Koning en Van der Schoot (2014) in staat zijn om een representatie te maken van de beschreven situatie, oftewel: Het maken van een mentale voorstelling in het hoofd.

De leerkracht speelt een essentiële rol bij het stimuleren van dieper tekstbegrip. Zo wordt de instructie van de leerkracht gezien als een onmisbaar onderdeel. De leerkracht moet zijn of haar denkproces inzichtelijk maken. Hierbij kan zij gebruik maken van Modellen, ook wel hardop denkend voordoen genoemd (Bouwman, 2010). Daarnaast is het van belang dat de leerkracht zorgt voor interactie tussen de leerlingen. Dit vergroot namelijk het actieve leergedrag en stimuleert tot dieper nadenken (Moelands & et al., 2007; Van Keer & Verhaeghe, 2003). Er zijn verschillende aanpakken die de leerkracht kan inzetten om dieper tekstbegrip te stimuleren, bijvoorbeeld Talking Drawing en Close Reading. Bij Talking Drawing gaat het om de weergave van mentale voorstelling en bij Close Reading gaat het om het kritisch, herhaaldelijk en intensief lezen van een tekst.

Vanuit het vooronderzoek blijkt dat de leerkracht in de praktijk nog weinig gebruik had gemaakt van modellen. Zelf gaf zij tijdens het invullen van de vragenlijst aan dat zij hier al mee bezig was. Echter was dit tijdens de observaties in het vooronderzoek niet terug te zien. Daarnaast lieten de vragenlijsten die afgenomen zijn bij de leerlingen, zien dat zij nog niet tot weinig aandacht besteedden aan het lezen met begrip. Het doel van het ontwerp was dan ook om de leerkrachten handvatten te geven die hielpen om het dieper tekstbegrip van leerlingen te stimuleren. Hierbij is er gebruik gemaakt van GRRIM, zodat de leerkracht op een geschikte manier kon modellen. Maar ook werden er aanpakken als Talking Drawing en Close Reading. Vanuit de resultaten van het ontwerp kan er geconcludeerd worden dat deze elementen hebben bijgedragen aan het stimuleren van dieper tekstbegrip.

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek nogmaals nader bekeken. Zo worden de mogelijke beperkingen en discussiepunten weergegeven en zijn er aan de hand van deze beperkingen/discussiepunten vervolgvragen opgesteld. Ook worden er suggesties voor vervolgonderzoeken en aanbevelingen voor in de praktijk gedaan.

5.1 Mogelijke beperkingen en discussiepunten

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp, is de onderzoeker tegen een aantal beperkingen aangelopen. Zo heeft het een week geduurd voordat de leerkracht precies begreep wat er van haar verwacht werd. Dit zorgde ervoor dat het ontwerp eigenlijk maar vijf weken op de goede manier is uitgevoerd. Echter kwam het einde van het schooljaar al in zicht, waardoor het niet mogelijk was om het ontwerp nog een extra week uit te voeren.

Het ontwerp richt zich op verschillende onderdelen. Zo komen de leesstrategieën, het modellen (aan de hand van GRRIM), Talking Drawing en Close Reading aan bod. De leesstrategieën worden door Thomesen en Van Kleef (2005) als de belangrijkste strategieën ervaren. Deze strategieën worden ingezet als hulpmiddel om dieper tekstbegrip te vergroten. Ook de aanpakken Talking Drawing en Close Reading vergroten het dieper tekstbegrip. Bij Talking Drawing gaat het om de mentale voorstelling die weergegeven wordt op papier (Paquette, et al., 2007) en bij Close Reading gaat het om het herhaald, intensief en kritisch lezen van de tekst (Fischer & Frey, 2012). Het risico is hierbij is dat het ontwerp te breed is. Uit de resultaten bleek dat dit tijdens het uitvoeren niet aan de orde was. Wel blijft het de vraag of het ontwerp nog beter had uitpakket wanneer er specifiek gericht werd op één onderdeel.

Ook de twee losse lesopzetten zorgden voor beperkingen tijdens de uitvoering. De vaste leerkracht gaf altijd een begrijpend leesles aan de hand van les 1 en de onderzoeker deed dit aan de hand van les 2. Dit zorgde ervoor dat de vaste leerkracht nooit in aanraking kwam met Close Reading en dat de onderzoeker nooit in aanraking kwam met GRRIM en Talking Drawing. Ook de evaluaties die gebruikt werden om het ontwerp te monitoren, bestonden uit twee verschillende opzetten. Zo vulde de vaste leerkracht een checklist in met betrekking tot modellen en de onderzoeker een logboek die gericht was op de samenwerking en het tekstbegrip van de leerlingen.

Ondanks de twee losse lesopzetten, heeft er in het ontwerp geen differentiatie plaatsgevonden. Heeft de onderzoeker hierbij dan wel genoeg rekening gehouden met de sterke lezers? Na week 1 werd namelijk al duidelijk dat de sterke lezers al precies wisten hoe zij hun mentale voorstelling in een tekening moesten verwerken. Zij gaven dus al een betekenis aan de tekst.

Zoals al eerder werd benoemd, is het ontwerp over het algemeen goed uitgevoerd. Ook zijn de resultaten positief en zijn er vorderingen te zien met betrekking tot dieper tekstbegrip. Wel blijft het de vraag of er nog steeds aandacht wordt besteed aan het stimuleren van dieper tekstbegrip nu het uitvoeren van het ontwerp is gestopt.

5.2 Vervolg vragen

Aan de hand van de beperkingen die zich voordeden tijdens het uitvoeren van het ontwerp, zijn er een aantal vervolgvragen opgesteld:

- Zorgt het uitvoeren van het ontwerp in zes weken voor een valide resultaat?
- In hoeverre is het ontwerp te breed gemaakt?
- In hoeverre sluiten de lesopzetten op elkaar aan?
- Hoe kan er in het vervolg differentiatie aangebracht worden in het ontwerp?
- In hoeverre blijft het dieper tekstbegrip gestimuleerd, nu het ontwerp niet langer meer wordt uitgevoerd?

5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Wanneer er een vervolgonderzoek zal plaatsvinden, zal er een ontwerp uitgevoerd kunnen worden die langer dan zes weken duurt. Hierdoor wordt er een reëler beeld geschetst van de praktijksituatie en de vorderingen door het inzetten van het ontwerp.

Ook wordt er aangeraden om een vergelijking te maken tussen twee groepen. In de ene groep wordt dan wel het ontwerp ingezet en in de andere groep niet. Hierdoor kan het daadwerkelijke verschil tussen het wel of niet uitvoeren van het ontwerp in kaart gebracht worden.

Naast bovengenoemde punten zou het ook positief kunnen uitpakken om de focus van het ontwerp op één onderdeel te leggen. Het uitgevoerde ontwerp was erg breed, waardoor er binnen zes weken aan verschillende onderdelen gewerkt moest worden. Door het onderzoek op één specifiek onderdeel te richten, zal het voor kunnen komen dat de bevorderingen nog beter te zien zijn.

Tenslotte is er tijdens dit ontwerp niet gedifferentieerd. Bij een vervolgonderzoek zal er nagedacht kunnen worden over de aanpak voor de sterke lezers. De sterke lezers hebben in dit onderzoek meegedaan aan hetzelfde ontwerp als de overige lezers. Zij hebben hierbij weinig vorderingen gemaakt.

5.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van het onderzoek, zijn er een aantal aanbevelingen opgesteld voor de praktijk:

- Zet de leesstrategieën in als hulpmiddel (Förrer & Van de Mortel, 2010).
- Maak als leerkracht gebruik van modellen om het denkproces in kaart te brengen (Förrer & Van de Mortel, 2010).
- Zorg er als leerkracht voor dat de leerlingen in gesprek gaan over de tekst. Interactie stimuleert namelijk het dieper nadenken over een tekst (Moelands & et al., 2007; Van Keer & Verhaeghe, 2003).
- Laat de leerlingen de tekst kritisch, intensief en herhaald lezen (Fischer & Frey, 2012).
- Stimuleer de leerlingen om een filmpje in het hoofd te maken, een representatie van de situatie (De Koning & Van der Schoot, 2014). Dit kan op papier worden weergegeven door het inzetten van Talking Drawing (Paquette, et al., 2007).
- Laat de leerlingen de hoofdzaken van de bijzaken onderscheiden (Koekebacker, 2010).
- Motiveer de leerlingen om zelf te reflecteren op hun leesprestaties. Stimuleer ze om hun metacognitieve vaardigheden in te zetten (Oosterloo & Paus, 2010).
- Zorg ervoor dat elke leerling wordt gezien, ook de sterke lezers.

Literatuurlijst

- Andrioli, T., De Jong, K., & Langerak, S. (2007). *Daar vraag je me wat*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Ballering, C., Bouwman, A., De Boer, G., Fiori, L., Förrer, M., Loman, E., . . . De With, T. (2012). *Begrijpend lezen. Instrumenten voor het optimaliseren van het onderwijs in begrijpend lezen en lessen waarin wordt gelezen*. Amersfoort: CPS.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Bos, L., Wassenburg, S., De Koning, B., & Van der Schoot, M. (2017). Visualiseer wat je leest: 'He, zo vind ik lezen opeens leuk'. *Veerkracht*, 14(1), 5-7.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. Leidschendam: NBD Biblion.
- De Koning, B.B., & Van der Schoot, M. (2014). "Hoe zie jij het voor je?" Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 422-430.
- Etttekoven, S., & Hooiveld, J. (2015). *Lezen en onderwijzen*. Groningen: Noordhoff.
- Fastrup, A.E., & Samuels, S.J. (2002). *What research has to say about reading instructions*. Newark: International Reading Association.
- Fiori, L., & Van Hardeveld, J. (2013). *Leeskilometers maken op school*. Amersfoort: CPS.
- Fischer, D. & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Reader*, 66(3), 179-188.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy. Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Literacy.
- Förrer, M. (2010). Actief lezen met leesstrategieën. *Didactief*, (5), 3-6.
- Förrer, M. (2011). Lezen met begrip: de sleutel tot schoolsucces. *Basisschool Management*, 25(8), 8-12.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen....denken....begrijpen!* Amersfoort: CPS.

- Heesters, K., Van Berkel, S., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (PPON 33). (2007). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Assen: Van Gorcum.
- Koekebacker, E. (2010). Eerst begrijpen, dan doen! *Didactief*, 40(8), 9-12.
- McConnell, S. (1993). Talking drawings: A strategy for assisting learners. *Journal of Reading*, 36, 260-269.
- Mgr. Zwijsenschool. (2017). *Schoolgids Mgr. Zwijsenschool*. Geraadpleegd op 20 januari 2018, van <http://www.zwijsenschool.nl/docs/schoolgids%2017-18%20goed.pdf>
- Moelands, F., Jongen, I., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A.J.S., Van Schooten, E., Slegers, P.J.C., & Arends, L.R. (2017). *Conditioes voor effectief onderwijs in leesstrategieën; een meta-analyse*. Enschede: Universiteit Twente.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven*. Enschede: SLO.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2011). Opbrengstgericht werken bij begrijpend lezen? *Tijdschrift Taal*, 2(4), 42-50.
- Othman, Y. (2010). Application of Metacognition Strategies and Awareness when Reading Texts. *International Journal of Learning*, 17(30), 457-471.
- Paquette, K.R., Fello, S.E., & Renck Jalongo, M. (2007). The Talking Drawings Strategy: Using Primary Children's Illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 65-73.
- Robbe, R. (2011). *Begrijpend lezen*. Groningen: Noordhoff.
- SLO. (2012). *Nieuwsbegrip. Kerndoelanalyse SLO*. Geraadpleegd op 12 november 2017, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/kerndoelanalyse-nieuwsbegrip.pdf>
- Tomesen, M., & van Kleef, M. (2005). *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van de Mortel, K. (2010). Begrijpend lezen is een kwestie van denken. *Didactief*, 40(8), 2-4.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2014). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

- Van der Schoot, M., Wassenburg, S., Bos, L., & De Koning, B. (2017). Leren lezen wat er tussen de regels staat. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 48-53.
- 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 Elsäcker, W., Van Druenen, M., & Droop, M. (2014). Aandacht voor begrijpend lezen. *JSW*, 89(5), 18-21.
- Van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (2001). *Interactief lezen en schrijven*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. (2003). Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en ‘peer tutoring’ op tweede en vijfdeklassers. *Pedagogische studiën*, 80(2), 92-109.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2014). Leuke teksten zijn nog geen begrijpelijke teksten. *Tijdschrift Taal*, 5(8), 12-21.
- Vermeer, N., & Van der Steeg, M. (2011). *Onderwijsprestaties Nederland in perspectief*. Geraadpleegd op 7 juni 2018, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-achtergronddocument-onderwijsprestaties-nederland-perspectief.pdf>
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2015). Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen, *Zorgbreed*, 12(48), 28-38.
- Vernooij, K., & Mijs, D. (2016a). ‘Close Reading’ onder de loep. *LBRT. Tijdschrift voor remedial teaching*, 24(5), 22-25.
- Vernooij, K., & Mijs, D. (2016b). Het versterken van begrijpend lezen door Close Reading. *Zorgbreed* 53, 14(1), 20-26.
- Wildhagen, I. (2013). Invloed van illustraties op het tekstbegrip van beginnende lezers. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 27-31.
- Wilhelm, J.D. (2001). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.

Bijlagen

Bijlage A: Evaluatie

Toen ik aan het begin van het jaar uitleg kreeg over de bachelorthesis, ging ik eigenlijk meteen met goede moed aan het werk. Het uitvoeren van een onderzoek was mij de afgelopen jaren goed afgegaan. Dit komt omdat ik het interessant vind om nieuwe kennis te verwerven. Daarnaast krijg ik veel positieve energie wanneer ik iets kan ontwerpen wat daadwerkelijk voor vooruitgang zorgt.

Na een tijd mijn stageklas geobserveerd te hebben, kwam ik uit bij een praktijkprobleem. De leerlingen hadden namelijk veel moeite met begrijpend lezen. Ik ben hier toen dieper op ingegaan en kwam erachter dat de leerlingen niet tot nauwelijks lezen met begrip. Hierdoor konden zij geen betekenis geven aan de tekst en bleef deze tekst niet bij de leerlingen hangen.

Om een beeld weer te geven van het onderzoek, heb ik meerdere malen een onderzoeksvoorstel in moeten leveren. Vervolgens heb ik een consultatie gehad met Veronique Damoiseaux (docent Nederlands), waar uitkwam dat ik in de verkeerde richting aan het zoeken was. Dit was op dat moment voor mij een flinke tegenslag. Ik had namelijk al bijna mijn vooronderzoek afgerond en moest hier dus helemaal opnieuw aan beginnen. Ik heb toen het besluit genomen om het onderzoek tijdelijk aan de kant te leggen en mij eerst te focussen op andere afstudeerprojecten. Dit hield echter wel in dat het mij niet meer zou lukken om binnen het jaar af te studeren. Een besluit dat op dat moment hard aankwam. Achteraf gezien is het een goed besluit geweest.

Na het afronden van de overige afstudeerprojecten, kon ik mij volledig focussen op het onderzoek. Ik heb toen met een frisse blik het onderzoek weer opgepakt en kwam er al snel achter dat mijn harde werk niet voor niets was geweest. Een groot deel van de literatuurstudie kon ik namelijk nog steeds gebruiken. Ook de vragenlijsten hoefden maar deels aangepast te worden, waardoor ik binnen een week mijn vooronderzoek af had. Ik kon vervolgens snel aan het werk met mijn ontwerpvoorstel, welke in één keer werd goedgekeurd. Dat zorgde ervoor dat ik nog precies genoeg tijd over had om mijn ontwerp voor de vakantie af te ronden. In zeven weken heb ik het ontwerp uitgevoerd en de eindmeting afgenomen.

Het uitvoeren van het ontwerp heb ik als erg positief ervaren. Het gaf mij een goed gevoel dat ik na enkele weken verbetering opmerkte tijdens het lezen van een tekst. Het ontwerp droeg dus wel degelijk bij aan het stimuleren van dieper tekstbegrip. Dit mede dankzij mijn duo-collega, die mij aan het eind van het jaar nog de mogelijkheid gaf om mijn ontwerp uit te voeren. Ook zij heeft een groot aandeel gehad tijdens de uitvoering en heeft elke dinsdagmiddag les 1 van de lesopzetten gegeven.

Doordat ik later ben begonnen aan mijn onderzoek dan de gemiddelde student, is het mij niet gelukt om het voor de zomervakantie af te krijgen. Na vier weken animatiewerk, ben ik dan ook weer achter mijn laptop gaan zitten om mijn bachelorthesis af te maken zodat deze voor 3 september af zou zijn. Ik ben dan ook trots op mijzelf dat ik de motivatie weer gevonden heb en het onderzoek in kan leveren.



Het bevorderen van dieper tekstbe

Caja Oldeman
Van Galenstraat 56
8023 VS Zwolle

970116001
c.olderman@knpz.nl
Katholieke Pabo Zwolle

Mgr. Zwijsenschool Kampen

BOA: Edwin Meijerink

September 2018

Praktijkprobleem

In groep van de Mgr. Zwijenschool wordt er tijdens het lezen van de Bijbel niet gelezen met begrip. Hierdoor worden er bij de verwerkingsopdrachten veel fouten gemaakt. Het begrepen van de leerlingen bij het lezen van een tekst is van groot belang. De leerkracht geeft echter in de praktijk aan dat zij nog niet volledig genoeg is om de leerlingen bij deze taken te begeleiden. Zij heeft onvoldoende handvatten om het leerstofopdracht van de leerlingen te stimuleren.

Vraagstelling

Hoe kan de leerkracht van groep 4 verdiepend tekstbegrip bij leerlingen stimuleren, tijdens het lezen van een tekst bij de methode Nieuwsbegrip?

Conclusie literatuurstudie

Om te kunnen lezen met begrip is het van belang de leertijd begrijpend te lezen te laten over gaan. Bij lezen met begrip gaat het om zorgvuldig leestekst lezen, voldoende woordenschat en vocabulaire (Oosterloo & Peus, 2014). Daarnaast moet de lezer volgens De Koning en Van der Schoot (2014) in staat zijn om een representatie te maken van de beschreven situatie. Er kunnen een aantal hulpmiddelen ingezet worden, waaronder de leesstrategieën (Ferreir & Van de Mortel, 2010). De leerkraft speelt een essentiële rol bij het stimuleren van deze vaardigheden. Zo wordt de instructie van de leerkraft gezien als een onmisbaar onderdeel. De leerkraft moet zijn of haar deelopdrachten inzichtelijk maken. Hierbij kan zij gebruik maken van Modellen (Bouman, 2010).

Er zijn verschillende aanpakken die de leerkraft kan inzetten om dieper te stappen op te stimuleren, bijvoorbeeld Talking Drawing en Close Reading. Bij Talking Drawing gaat het om de weergave van mentaal voorstelling en bij Close Reading gaat het om het kritisch, herhaaldelijk en intensief lezen van een tekst.

Vooronderzoek

Veruut het vooronderzoek blijkt dat de leerkrachten in de praktijk nog weinig gebruik had gemaakt van modellen. Zelf gaf zij tijdens het invullen van de vragenlijst aan dat zij hier al mee bezig was. Echter was dit tijdens de observaties in het vooronderzoek niet terug te zien. Daarnaast werden de vragenlijsten die afgenomen zijn bij de leerlingen, zien dat zij nog niet tot weinig aandacht besteedden aan het lezen met begrip.

Ontwerp

Indicatie: Les 1	De leerling maakt een tekening bij het ondervragen. De voorkant wordt opgeplakt.	Samenvatting: De leerling maakt gebruik van modellen. De tekst wordt modelmatig beschreven.	Begeleide beschrijving: De leerling ontdekt het samen met de leerlingen de hoofdtekst van de bijlagen. De leerling kan in de tekst worden onderschreept.	Kern: Er wordt opgenomen een tekening gemaakt, maar bij leer met de kennis die de leerlingen hebben opgenomen na het lezen van de tekst.	Samenvatting: De leerling gaat in gesprek met de leerlingen over de tekst. Aan de leerlingen wordt gestraagd in hoeverre hun voorkennis aansluit bij de inhoud van de tekst. Ook de achtergrond wordt niet elkaar	Indicatie: Les 2	De voorkant van de tekening wordt opgeplakt. Zij schrijven in een weekblad op wat zij zag weten over de inhoud van de gelezen tekst.	Begeleide beschrijving: De leerlingen lezen de tekst op. Vervolgens gaan zij aan de hand van een conceptueel werkplan in gesprek over de tekst.	Kern: De leerling maakt gebruik van de drie hoofdopdrachten die gepresenteerd worden. Het wordt besproken wat erop te schrijven is verstaan.	Samenvatting: De leerlingen worden ingeleid. Met de leerlingen wordt besproken wat zij over het bespreken van deze vragen hebben geleerd.
----------------------------	--	---	--	--	---	----------------------------	--	---	--	---

Resultaten

Er kan grondvondend worden dat het ontwerp bijgedragen heeft aan het bevorderen van dieper testbegrip in het ontwerp e s gebruik gemaakt van het Gradually Released Responsibility Instruction Model. Dit heeft er op den duur voor gezorgd dat de leerlingen tot dieper testbegrip kwamen. Niet alleen de leerkracht zegt dit aan, maar ook de leerlingen laten in de resultaten van de vragenlijsten zien dat zij leren lezen met begrip. De wordt bij de eindtoetsing, ten opzichte van de beginmeting, namelijk veel beter over het algemeen uit bij de eindtoetsing. De leerlingen geven aan dat zij een positie in hun hoofd kunnen maken en deze op den duur ook kunnen gebruiken in een tekening. In het ontwerp wordt hiervoor verwijst gemaakt van Talking Drawing. De leerkracht geeft in de checklist aan dat zij duidelijk zicht heeft op het begrip van de leerling, door de weergave van de tekeningen.

Niet ontwerp kan als waardend worden ervaren, omdat het praten over de teksten, het hermaakt lezen, de mentale voorstellingen en het modellen bouwen gezorgd voor dieper testbegrip. De verschillende methoden van dataverzameling weergaven hetzelfde beeld. De resultaten van het ontwerp vormen dan ook een heel beeld van de praktijk situatie.

Conclusie

Het doel van het ontwerp was dan ook om de elektriciteits handvatten te geven die helpen om het diepere tekstboek van leerlingen te stimuleren. Hierbij is er gebruik gemaakt van GRRM, zodat de leerkracht op een gepaste manier kon modelleren. Maar ook werden er samenvatten als *Taking Drawing in Close Reading*. Vanuit de resultaten van het ontwerp kan er geconcludeerd worden dat deze elementen hebben bijgedragen aan het stimuleren van dieper tekstboek.

Discussie

- Vijf of zes weken is erg kort.
- Het onwerp was erg breed.
- Het onwerp bestond uit twee losse besopzeten
- Er werd gebruik gemaakt van twee verschillende evaluatiemogelijkheden.
- Er werd niet geïdentificeerd.

Aanbevelingen

- Zet de lesstrategieën in als hulpmiddel
- Maak als leerkracht gebruik van modellen om het denkproces in kaart te brengen.
- Laat de leerlingen de tekst nagaan, intensief en herhaald lezen
- Stimuleer de leerlingen om een filmpje in het hoofd te maken, een representatie van de situatie.
- Laat de leerlingen de hoofdzaken van de bijzaken onderscheiden.

Literatur

- De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2014). 'Het is niet het jaar gij?' Een kritische blik op de Nederlandse onderwijsinspectie van basisschool tot op de middelbare school. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 422-430.
- Fischer, D., & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179-188.
- Forme, M., & Van de Mierol, K. (2010). *Lezen... denken... begrijpen!* Amsterdam: CTS.
- Paguetta, K. R., Fazio, S. E., & Renck-Linsinger, M. (2007). The Talking Drawings Strategy: Using Primary Children's Illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 65-73.
- Van Kester, H., & Vanhulst, J. (2003). Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en 'peer tutoring' op leerwinst en vakkennis. *Pedagogische Studiën*, 80(2), 92-109.

Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk

Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek

Vragenlijst lezen met begrip.

Naam:.....

Leeftijd:

Datum:

Wat doe jij voordat een tekst leest?

1. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij hoe ik het beste deze tekst kan lezen.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

2. Voor het lezen van de tekst, vraag ik me af: 'Waar gaat de tekst over?'.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

3. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij wat ik te weten kom over het onderwerp.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

4. Voor het lezen van de tekst vraag ik me af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

Wat doe jij tijdens het lezen van een tekst?

5. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af wat er gebeurt in het verhaal.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

6. Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje of plaatje in mijn hoofd van het verhaal.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

7. Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

8. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af: 'Begrijp ik de tekst?'

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

9. Wanneer ik een tekst niet begrijp, ga ik het stukje opnieuw lezen.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

10. Wanneer ik een tekst niet begrijp, ga ik een stukje verder lezen.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

11. Wanneer ik de tekst niet begrijp, lees ik de tekst langzamer of/en hardop.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

12. Wanneer ik de tekst niet begrijp, kijk ik naar de afbeeldingen die erbij staan.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

13. Wanneer ik een tekst niet begrijp, vraag ik om hulp van de juf.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

Wat doe jij nadat je de tekst hebt gelezen?

14. Na het lezen van de tekst kan ik in het kort vertellen waar de tekst over gaat.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

15. Na het lezen van de tekst ga ik met andere leerlingen in gesprek over wat ik gelezen heb.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

16. Na het lezen van de tekst controleer ik of mijn voorspelling over de tekst klopte.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

17. Na het lezen van de tekst kan ik vertellen wat ik heb geleerd.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

18. Na het lezen van de tekst kan ik benoemen wat ik de volgende keer anders zou doen.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

Bijlage E2: Operationalisering vragenlijst leerlingen

Vraag:	Wat:	Soort strategie:	Wanneer:
1. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij hoe ik het beste deze tekst kan lezen.	Leesdoel	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
2. Voor het lezen van de tekst, vraag ik me af: 'Waar gaat de tekst over?'.	Oriëntatie	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
3. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij wat ik te weten kom over het onderwerp.	Voorspellen	Leesstrategie	Voor het lezen.
4. Voor het lezen van de tekst vraag ik me af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.	Voorkennis	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
5. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af wat er gebeurt in het verhaal.	Vragen stellen	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
6. Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje of plaatje in mijn hoofd van het verhaal.	Visualiseren	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
7. Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb.	Visualiseren	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
8. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af: 'Begrijp ik de tekst?'.	Controleren van begrip	Sturingsstrategie	Tijdens het lezen.
9. Wanneer ik een tekst niet begrijp, ga ik het stukje opnieuw lezen.	Opnieuw lezen	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
10. Wanneer ik een tekst niet begrijp, ga ik een stukje verder lezen.	Verder lezen	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
11. Wanneer ik de tekst niet begrijp, lees ik de tekst langzamer of/en hardop.	Langzamer/hardop lezen	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
12. Wanneer ik de tekst niet begrijp, kijk ik naar de afbeeldingen die erbij staan.	Illustraties bekijken	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
13. Wanneer ik een tekst niet begrijp, vraag ik om hulp van de juf.	Hulp vragen	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
14. Na het lezen van de tekst kan ik in het kort beschrijven waar de tekst over gaat.	Samenvatting	Leesstrategie	Na het lezen.
15. Na het lezen van de tekst ga ik met andere leerlingen in gesprek over wat ik gelezen heb.	Samenvatting	Leesstrategie	Na het lezen.
16. Na het lezen van de tekst controleer ik of mijn voorspelling over de tekst klopte.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.
17. Na het lezen van de tekst kan ik vertellen wat ik heb geleerd.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.
18. Na het lezen van de tekst kan ik benoemen wat ik de volgende keer anders zou doen.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.

(Förre, 2010; Förre & Van de Mortel, 2010; Tomesen & Van Kleef, 2005).

Begeleiden tijdens begrijpend lezen

Datum:

Beste collega,

Hieronder wordt de vragenlijst gericht op het bevorderen van dieper tekstbegrip bij het lezen van een tekst weergegeven. Er wordt hierbij vooral gericht op de verschillende strategieën, namelijk: sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen, namelijk: vragen gericht op het leerkrachtgedrag, vragen gericht op het gedrag van de leerlingen en open vragen.

Succes!

<i>Leerkrachtgedrag voor het lezen.</i>	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
1. Ik introduceer de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik vertel de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen. Ik geef daarmee het doel aan.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ik concretiseer het doel van de les: ik geef aan wat ik verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ik besteed voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ik laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ik laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ik besteed aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ik laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Ik corrigeer foutieve kennis en niet-relevante verbanden die leerlingen leggen.	☐	☐	☐	☐	☐

<i>Leerkrachtgedrag tijdens het lezen.</i>	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
10. Ik lees een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat ik doe om de tekst te begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ik laat hard opdenkend zien hoe ik verbindingen leg tussen tekstgedeelten.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ik laat hardop denkend zien hoe ik het belangrijkste uit de tekst haal.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ik vertel en laat de leerlingen zien dat ik mijzelf vragen stel over de tekst, zodat ik de tekst nauwkeuriger kan lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ik laat hardop denkend zien dat ik een stukje opnieuw lees als ik de tekst niet begrijp.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ik laat hardop denkend zien dat ik een stukje terug/verder lees als ik de tekst niet begrijp.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ik laat hardop denkend zien dat ik langzamer lees als ik de tekst niet begrijp.	☐	☐	☐	☐	☐

<i>Leerkrachtgedrag na het lezen.</i>	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
17. Ik zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Na het lezen van de tekst kom ik terug op het doel van de les.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ik vraag leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ik geef de leerlingen aan het eind van de les de ruimte om te reflecteren op het begrip van de tekst.	☐	☐	☐	☐	☐

Gedrag van de leerlingen.	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
1. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, vragen zij zich af waar het over gaat.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, doen zij een voorspelling over de inhoud.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, halen de leerlingen hun voorkennis op.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Tijdens het lezen van de tekst, maken de leerlingen een visualisatie.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Tijdens het lezen van de tekst, verbinden leerlingen de inhoud van de tekst met elkaar.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Tijdens het lezen van de tekst, maken leerlingen gebruik van herstelstrategieën.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Na het lezen van de tekst, kunnen de leerlingen de belangrijkste onderdelen uit de tekst samenvatten.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Na het lezen van de tekst, gaan de leerlingen in gesprek over de inhoud met medeleerlingen of met de leerkracht.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Na het lezen van de tekst, reflecteren de leerlingen op hun leesgedrag.	☐	☐	☐	☐	☐

Eventuele toelichtingen:

Open vragen.

1. Hoe zou u uw begeleiding, bij het lezen van een tekst, beschrijven?

.....

.....

.....

2. Hoe brengt u het gebruik van strategieën door de leerlingen in kaart?

.....

.....

.....

3. Welke leesstrategieën worden door de leerlingen voornamelijk ingezet?

.....

.....

4. Welke sturingsstrategieën worden door de leerlingen voornamelijk ingezet?

.....

.....

.....

5. Hoe kan volgens u een tekst tijdens begrijpend lezen het beste aangereikt worden?

.....

.....

.....

Bedankt voor uw tijd!

Observatieformulier begeleiding lezen van een tekst

Datum:

Wanneer:	Observatiepunt:	-	-/+	+
<i>Voor het lezen</i>	De leerkracht introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).			
	De leerkracht vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen.			
	De leerkracht concretiseert het doel van de les.			
	De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.			
	De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.			
	De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.			
	De leerkracht besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst.			
	De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.			
	De leerkracht corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.			
<i>Tijdens het lezen</i>	De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat zij doet om de tekst te begrijpen.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij het belangrijkste uit de tekst haalt.			
	De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stel over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als zij de tekst niet begrijpt.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.			
<i>Na het lezen</i>	De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.			
	Na het lezen van de tekst komt de leerkracht terug op het doel van de les.			
	De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.			
	De leerkracht geeft de leerlingen aan het eind van de les de ruimte om te reflecteren op het begrip van de tekst.			

Bijlage E5: Operationalisering vragenlijst leerkracht

Leerkrachtgedrag			
Vraag:	Wat:	Soort strategie:	Wanneer:
1. Ik introduceer de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
2. Ik vertel de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen. Ik geef daarmee het doel aan.	Oriëntatie leesdoel	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
3. Ik concretiseer het doel van de les: ik geef aan wat ik verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen.	Oriëntatie leesdoel	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
4. Ik besteed voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
5. Ik laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
6. Ik laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
7. Ik besteed aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
8. Ik laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	Voorkennis	Leesstrategie	Voor het lezen.
9. Ik corrigeer foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.	Controleren van begrip	Sturingsstrategie	Voor, tijdens en na het lezen.
10. Ik lees een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat ik doe om de tekst te visualiseren	Modelen visualiseren	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
11. Ik laat hardop denkend zien hoe ik verbindingen leg tussen tekstgedeelten.	Modelen verbinden	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
12. Ik laat hardop denkend zien hoe ik het belangrijkste uit de tekst haal.	Modelen samenvatten	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
13. Ik vertel en laat de leerlingen zien dat ik mijzelf vragen stel over de tekst, zodat ik de tekst nauwkeuriger kan lezen.	Modelen Vragenstellen	Leesstrategie.	Tijdens het lezen.
14. Ik laat hardop denkend zien dat ik een stukje opnieuw lees als ik de tekst niet begrijp.	Modelen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.

15. Ik laat hardop denkend zien dat ik een stukje terug/verder lees als ik de tekst niet begrijp.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
16. Ik laat hardop denkend zien dat ik langzamer lees als ik de tekst niet begrijp.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
17. Ik zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	Samenvatting/ Begrip	Leesstrategie/ Sturingsstrategie	Na het lezen.
18. Na het lezen van de tekst kom ik terug op het doel van de les.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.
19. Ik vraag leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.
20. Ik geef de leerlingen aan het eind van de les de ruimte om te reflecteren op het begrip van de tekst.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.

<i>Leerlingengedrag</i>			
Vraag:	Wat:	Soort strategie:	Wanneer:
1. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, vragen zij zich af waar het over gaat.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
2. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, doen zij een voorspelling over de inhoud.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
3. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, halen de leerlingen hun voorkennis op.	Voorkennis	Leesstrategie	Voor het lezen.
4. Tijdens het lezen van de tekst, maken de leerlingen een visualisatie.	Oriëntatie tekst	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
5. Tijdens het lezen van de tekst, verbinden leerlingen de inhoud van de tekst met elkaar.	Oriëntatie tekst	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
6. Tijdens het lezen van de tekst, maken leerlingen gebruik van herstelstrategieën.	Toepassen herstelstrategie	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
7. Na het lezen van de tekst, kunnen de leerlingen de belangrijkste onderdelen uit de tekst samenvatten.	Samenvatten	Leesstrategie	Na het lezen.
8. Na het lezen van de tekst, gaan de leerlingen in gesprek over de inhoud met medeleerlingen of met de leerkracht.	Samenvatten / begrip	Leesstrategie	Na het lezen.
9. Na het lezen van de tekst, reflecteren de leerlingen op hun leesgedrag.	Controleren van begrip / behalen leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.

Bijlage E6: Operationalisering observatielijst leerkracht

<i>Leerkrachtgedrag</i>			
Vraag:	Wat:	Soort strategie:	Wanneer:
1. De leerkracht introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
2. De leerkracht vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen.	Oriëntatie leesdoel	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
3. De leerkracht concretiseert het doel van de les.	Oriëntatie leesdoel	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
4. De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
5. De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
6. De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
7. De leerkracht besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
8. De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	Voorkennis	Leesstrategie	Voor het lezen.
9. De leerkracht corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.	Controleren van begrip	Sturingsstrategie	Voor, tijdens en na het lezen.
10. De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat ze doet om de tekst te visualiseren	Modellen visualiseren	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
11. De leerkracht laat hardop denkend zien hoe ze verbindingen legt tussen tekstgedeelten.	Modellen verbinden	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
12. De leerkracht laat hardop denkend zien hoe ze het belangrijkste uit de tekst haalt.	Modellen samenvatten	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
13. De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stelt over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.	Modellen Vragenstellen	Leesstrategie.	Tijdens het lezen.

14. De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als ze de tekst niet begrijpt.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
15. De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
16. De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
17. De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	Samenvatting/ Begrip	Leesstrategie/ Sturingsstrategie	Na het lezen.
18. Na het lezen van de tekst komt de leerkracht terug op het doel van de les.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.
19. De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.
20. De leerkracht geeft de leerlingen aan het eind van de les de ruimte om te reflecteren op het begrip van de tekst.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.

(Balling et al., 2012).

Bijlage F: Resultaten vooronderzoek

Bijlage F1: Resultaten vragenlijst leerlingen

Wat doe jij voordat je aan de les van begrijpend lezen begint?

	1.Nooit	3.Soms	5.Altijd	Totaal aantal afgenomen
1. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij hoe ik het beste deze tekst kan lezen.	7	15	5	27
2. Voor het lezen van de tekst, vraag ik me af: 'Waar gaat de tekst over?'.	6	9	12	27
3. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij wat ik te weten kom over het onderwerp	5	8	14	27
4. Voor het lezen van de tekst vraag ik me af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.	14	8	5	27
Totaal gekozen antwoord	32	40	36	
Gemiddeld per vraag:	8	10	9	

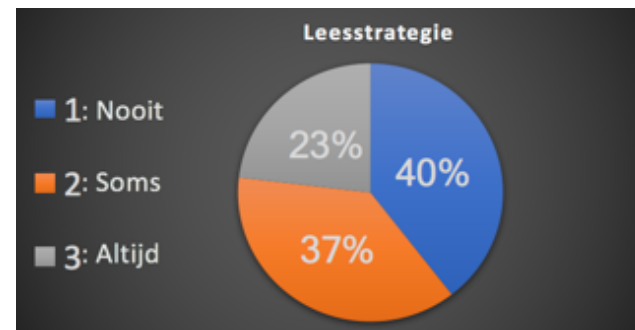
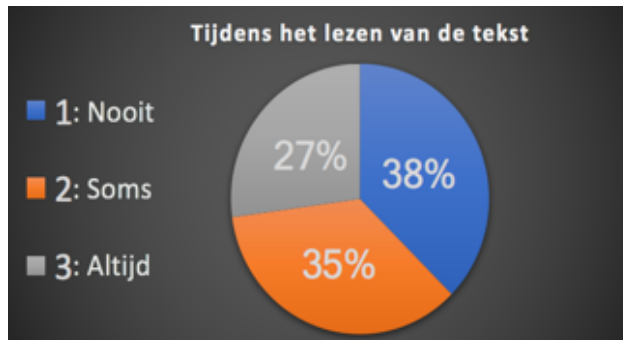
Wat doe jij tijdens het maken van de les van begrijpend lezen?

	1.Nooit	3.Soms	5.Altijd	Totaal aantal afgenomen
5. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af wat er gebeurt in het verhaal.	8	11	8	27
6. Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje of plaatje in mijn hoofd van het verhaal.	17	6	4	27
7. Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb.	18	8	1	27
8. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af: 'Begrijp ik de tekst?'.	9	9	9	27
9. Wanneer ik een tekst niet begrijp, ga ik het stukje opnieuw lezen.	11	10	6	27
10. Wanneer ik een tekst niet begrijp, ga ik een stukje verder lezen.	5	12	10	27
11. Wanneer ik de tekst niet begrijp, lees ik de tekst langzamer of/en hardop.	9	14	4	27
12. Wanneer ik de tekst niet begrijp, kijk ik naar de afbeeldingen die erbij staan.	4	5	18	27
13. Wanneer ik een tekst niet begrijp, vraag ik om hulp van de juf.	10	11	6	27
Totaal gekozen antwoord	91	86	66	
Gemiddeld per vraag:	10,1	9,6	7,3	

Wat doe jij na het maken van de opdrachten van de les begrijpend lezen?

	1.Nooit	3.Soms	5.Altijd	Totaal aantal afgenomen
14. Na het lezen van de tekst kan ik in het kort beschrijven waar de tekst over gaat.	11	14	2	27
15. Na het lezen van de tekst ga ik met andere leerlingen in gesprek over wat ik gelezen heb.	8	16	3	27
16. Na het lezen van de tekst controleer ik of mijn voorspelling over te tekst klopte.	8	11	8	27
17. Na het lezen van de tekst kan ik vertellen wat ik heb geleerd.	9	7	11	27
18. Na het lezen van de tekst kan ik benoemen wat ik de volgende keer anders zou doen.	7	10	10	27
Totaal gekozen antwoord	43	58	34	
Gemiddeld per vraag:	8,6	11,6	6,8	

Domeinen:	Nooit	Soms	Altijd	Totaal	Aantal vragen	Gemiddelde per vraag:		
Sturingsstrategie	60	69	60	189	7	1.Nooit	2.Soms	3.Altijd
Leesstrategie	67	63	32	162	6	8,5	10	8,5
Herstelstrategie	39	52	44	135	5	11,1	10,5	6,5
						7,8	10,4	8,8



Zelfobservatielijst leerkracht begrijpend lezen.

Datum: 25-5-2018

Beste collega,

Hieronder wordt de vragenlijst gericht op het bevorderen van dieper tekstbegrip bij het lezen van een tekst weergegeven. Er wordt hierbij vooral gericht op de verschillende strategieën, namelijk: sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen, namelijk: vragen gericht op het leerkrachtgedrag, vragen gericht op het gedrag van de leerlingen en open vragen.

Succes!

<i>Leerkrachtgedrag voor het lezen.</i>	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
1. Ik introduceer de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).	☐	☐	☐	☐	☒
2. Ik vertel de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen. Ik geef daarmee het doel aan.	☐	☐	☐	☐	☒
3. Ik concretiseer het doel van de les: ik geef aan wat ik verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen.	☐	☐	☐	☒	☒
4. Ik besteed voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.	☐	☐	☐	☒	☐
5. Ik laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	☐	☒	☐	☐	☐
6. Ik laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	☐	☒	☐	☐	☐
7. Ik besteed aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst.	☐	☐	☐	☒	☒
8. Ik laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	☐	☐	☒	☐	☐
9. Ik corrigeer foutieve kennis en niet-relevante verbanden die leerlingen leggen.	☐	☐	☐	☐	☒

<i>Leerkrachtgedrag tijdens het lezen.</i>	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
10. Ik lees een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat ik doe om de tekst te begrijpen.	☐	☐	☐	☒	☐
11. Ik laat hardop denkend zien hoe ik verbindingen leg tussen tekstgedeelten.	☐	☐	☐	☒	☐
12. Ik laat hardop denkend zien hoe ik het belangrijkste uit de tekst haal.	☐	☐	☐	☒	☐
13. Ik vertel en laat de leerlingen zien dat ik mijzelf vragen stel over de tekst, zodat ik de tekst nauwkeuriger kan lezen.	☐	☐	☐	☒	☐
14. Ik laat hardop denkend zien dat ik een stukje opnieuw lees als ik de tekst niet begrijp.	☐	☐	☐	☒	☐
15. Ik laat hardop denkend zien dat ik een stukje terug/verder lees als ik de tekst niet begrijp.	☐	☐	☐	☒	☐
16. Ik laat hardop denkend zien dat ik langzamer lees als ik de tekst niet begrijp.	☐	☐	☐	☒	☐

<i>Leerkrachtgedrag na het lezen.</i>	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
17. Ik zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	☐	☐	☐	☒	☐
18. Na het lezen van de tekst kom ik terug op het doel van de les.	☐	☐	☐	☐	☒
19. Ik vraag leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.	☐	☐	☐	☒	☒
20. Ik geef de leerlingen aan het eind van de les de ruimte om te reflecteren op het begrip van de tekst.	☐	☐	☐	☒	☐

Gedrag van de leerlingen.	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna Altijd	Altijd
1. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, vragen zij zich af waar het over gaat.	☐	☐	☐	☒	☐
2. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, doen zij een voorspelling over de inhoud.	☐	☐	☐	☒	☐
3. Voordat de leerlingen een tekst gaan lezen, halen de leerlingen hun voorkennis op.	☐	☒	☒	☐	☐
4. Tijdens het lezen van de tekst, maken de leerlingen een visualisatie.	☐	☒	☒	☐	☐
5. Tijdens het lezen van de tekst, verbinden leerlingen de inhoud van de tekst met elkaar.	☐	☐	☒	☐	☐
6. Tijdens het lezen van de tekst, maken leerlingen gebruik van herstelstrategieën.	☐	☐	☒	☐	☐
7. Na het lezen van de tekst, kunnen de leerlingen de belangrijkste onderdelen uit de tekst samenvatten.	☐	☒	☒	☐	☐
8. Na het lezen van de tekst, gaan de leerlingen in gesprek over de inhoud met medeleerlingen of met de leerkracht.	☐	☐	☒	☐	☐
9. Na het lezen van de tekst, reflecteren de leerlingen op hun leesgedrag.	☐	☐	☒	☐	☐

Eventuele toelichtingen:

Geen verdere toelichtingen!

Open vragen.

1. Hoe zou u uw begeleiding, bij het lezen van een tekst, beschrijven?

In het begin veel voordoen (modelen) en samendoen. In de loop van het jaar mogen de kinderen het steeds meer zelfstandig doen. De zorgkinderen krijgen het hele jaar leerkrachtgebonden les! De kinderen die zelfstandig mogen werken vind ik het reflecteren na afloop heel belangrijk!!

2. Hoe brengt u het gebruik van strategieën door de leerlingen in kaart?

De strategieën zijn in de tekst van nieuwsbegrip verweven. De methode heeft zelf een keuze bepaald welke strategieën die les met name aan bod komen, dit zie je terug aan de manier van vragen stellen. De ene keer mag je de tekst nog niet lezen en dan moeten de kinderen omschrijven waarover zij denken dat de tekst gaat. In de vraag erna wordt meteen gereflecteerd of zij hun antwoord goed hadden en waarom wel of niet. Een anderen keer mogen ze de tekst wel direct lezen en dan krijgen ze vragen waarbij ze moeten teruglezen in de tekst ed.

3. Welke leesstrategieën worden door de leerlingen voornamelijk ingezet?

Met name wordt het voorspellen, vragen stellen en samenvatten behandeld vanuit Nieuwsbegrip.

4. Welke sturingsstrategieën worden door de leerlingen voornamelijk ingezet?

Met name oriëntatie op de tekst en toepassen van herstelstrategieën.

5. Hoe kan volgens u een tekst tijdens begrijpend lezen het beste aangereikt worden?

Ik denk doormiddel van voorspellen, visualiseren, het actualiseren van kennis en woordenschat en vragen stellen mooie uitgangspunten zijn om een tekst in groep 4 aan te bieden.

Observatieformulier begeleiding lezen van een tekst (Fragment 1)**Datum: 23-05-18**

Wanneer:	Observatiepunt:	-	-/+	+
<i>Voor het lezen</i>	De leerkracht introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).			X
	De leerkracht vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen.			X
	De leerkracht concretiseert het doel van de les.			X
	De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.		X	
	De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	X		
	De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	X		
	De leerkracht besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst.			X
	De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	X		
	De leerkracht corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.		X	
<i>Tijdens het lezen</i>	De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat zij doet om de tekst te begrijpen.		X	
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.	X		
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij het belangrijkste uit de tekst haalt.	X		
	De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stel over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.	X		
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als zij de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
<i>Na het lezen</i>	De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	X		
	Na het lezen van de tekst komt de leerkracht terug op het doel van de les.			X
	De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.		X	
	De leerkracht geeft de leerlingen aan het eind van de les de ruimte om te reflecteren op het begrip van de tekst.		X	

Observatieformulier begeleiding lezen van een tekst (Fragment 2)

Datum: 25-05-18

Wanneer:	Observatiepunt:	-	-/+	+
<i>Voor het lezen</i>	De leerkracht introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).			X
	De leerkracht vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen.			X
	De leerkracht concretiseert het doel van de les.			X
	De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.		X	
	De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	X		
	De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	X		
	De leerkracht besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst.		X	
	De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.			
	De leerkracht corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.		X	X
<i>Tijdens het lezen</i>	De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat zij doet om de tekst te begrijpen.	X		
	De leerkracht Ik laat hardop denkend zien hoe zij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.	X		
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij het belangrijkste uit de tekst haalt.	X		
	De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stel over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.		X	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als zij de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
<i>Na het lezen</i>	De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	X		
	Na het lezen van de tekst komt de leerkracht terug op het doel van de les.			X
	De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.			X
	De leerkracht geeft de leerlingen aan het eind van de les de ruimte om te reflecteren op het begrip van de tekst.			X

Opmerking:

* Herstelstrategieën worden ingezet na het lezen van de tekst. Wanneer leerlingen antwoorden moeten geven op de vragen, wordt het antwoord teruggezocht in de tekst. Dit wordt dus niet tijdens het lezen gedaan.

Handleiding bevordering dieper tekstbegrip

Een onderzoek naar begrijpend lezen in groep 4.



Belang van het ontwerp

Beste collega,

Hier voor u ligt de handleiding van het ontwerp: Het bevorderen van dieper tekstbegrip.

Al een lange tijd wordt Begrijpend lezen ter discussie gesteld. Vaak wordt dit taaldomein namelijk nog gezien als het beantwoorden van vragen bij een tekst. Dit is echter niet waar het bij Begrijpend lezen om gaat. Bij Begrijpend lezen gaat het namelijk om het proces waarbij de lezer een betekenis geeft aan een tekst (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Het is van groot belang dat er aandacht wordt besteed aan dieper tekstbegrip, omdat de leerlingen vanaf groep 5 moeten 'lezen om te leren'. Er ontstaan dan ook veel leesproblemen in groep 5, doordat de leerlingen niet lezen met begrip (Van Silfhout et al., 2014).

Lezen met begrip bestaat uit een aantal belangrijke kenmerken, namelijk (Oosterloo & Paus, 2010; Van de Mortel, 2010):

- Zorgvuldig technisch lezen;
- Het hebben van voldoende woordenschat;
- Het ophalen van achtergrond- en voorkennis.

De Koning en Van der Schoot (2014) voegen hieraan toe dat het van belang is dat de lezer zijn eigen gedachten, kennis, vaardigheden en ervaringen gebruikt om de tekst te lezen. Hierdoor wordt er betekenis gegeven aan de tekst.

Naar aanleiding van het vooronderzoek is er een ontwerp opgesteld, die het dieper tekstbegrip bij leerlingen moet vergroten.

Het ontwerp

Het ontwerp dat is opgesteld naar aanleiding van het vooronderzoek, bestaat uit twee aaneensluitende lesopzetten. Les 1 zal op dinsdagmiddag uitgevoerd worden en les 2 op donderdagmiddag. Enkele bestaande modellen en aanpakken zijn in het ontwerp verwerkt. Hierbij kunt u denken aan het Gradually Released Responsibility Instruction Model, Close Reading en Talking Drawing. Hieronder worden de lesopzetten weergegeven.

Let op: De tijden die staan weergegeven moet gezien worden als een richtlijn. Dit kan dus per week verschillen.

Les 1.

Vakinhoudelijk, wat leren de leerlingen?	Pedagogisch-didactisch, hoe wordt dat bewerkstelligd?	Organisatie	Tijd
<i>Inleiding</i> De leerlingen halen hun voorkennis op.	<i>Inleiding</i> De leerkracht stimuleert de leerlingen om na te denken over het onderwerp. Hierbij wordt de voorkennis opgehaald. De eerste stap van Talking Drawing wordt ingezet, namelijk: Pre-learning drawings. De leerlingen maken een tekening bij het onderwerp. De vraag die de leerkracht hierbij stelt is: <i>Wat weet je al over dit onderwerp?</i>	<i>Inleiding</i> Materiaal: - A4 papier - Potloden De leerlingen zitten op hun eigen plek. Ze maken een tekening.	<i>Inleiding</i> 15 minuten
<i>Instructie</i> De leerlingen verkrijgen kennis over de tekst. De leerlingen komen tot dieper tekstbegrip doordat de leerkracht gebruik maakt van modeling.	<i>Instructie</i> De leerkracht maakt gebruik van modellen. Hierbij wordt de eerste fase van GRRIM en de tweede stap van Talking Drawing ingezet, namelijk: Leer-, Luister- of Leestaak. De tekst wordt hardop denkend voorgelezen. De leerkracht stelt zichzelf hierbij denkvragen.	<i>Instructie</i> Materiaal: - Digibord. - Nieuwsbegrip teksten - Potloden De leerlingen zitten op hun eigen plek gericht naar het bord of lezen mee op hun eigen papier.	<i>Instructie</i> 10 minuten
<i>Begeleide inoefening</i> De leerlingen leren hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden. Ze	<i>Begeleide inoefening</i> De leerkracht onderscheidt samen met de leerlingen de hoofdzaken van de bijzaken. De hoofdzaken in de tekst	<i>Begeleide inoefening</i> Materiaal: - Digibord. - Nieuwsbegrip teksten.	<i>Begeleide inoefening</i> 10 minuten

halen het belangrijkste uit de tekst en kunnen als het ware de tekst op deze manier samenvatten.	worden onderstreept. De leerkracht zet de tweede fase van GRRIM in. De strategie samenvatten wordt onder begeleiding van de leerkracht, door de leerlingen toegepast.	- Potloden. De leerlingen zitten op hun eigen plek gericht naar het bord of lezen mee op hun eigen papier.	
<i>Kern</i> De leerlingen leren de inhoud van de tekst te visualiseren. Dit verwerken zij in een tekening.	<i>Kern</i> De leerlingen gaan in tweetallen of zelfstandig aan het werk met de verwerking. Er wordt opnieuw een tekening gemaakt, maar dit keer met de kennis die de leerlingen hebben opgedaan na het lezen van de tekst. Hierbij wordt de derde stap van Talking Drawing ingezet, namelijk: Post-Learning Drawings. Daarnaast wordt fase drie of vier (of een combinatie hiervan) van GRRIM ingezet, waarbij de leerlingen zelfstandig of samen aan het werk zijn met de inhoud van de tekst.	<i>Kern</i> Materiaal: - A4 papier - Potloden De leerlingen zitten aan hun tafel. Ze maken de tweede tekening op het A4 papier.	<i>Kern</i> 15 minuten
<i>Slot</i> De leerlingen leren terug te kijken op de les. Zij reflecteren op hun eigen handelen. Er wordt gekeken wat de leerlingen al wisten en wat zij bijgeleerd hebben.	<i>Slot</i> De leerkracht gaat in gesprek met de leerlingen over de tekst. Aan de leerlingen wordt gevraagd in hoeverre hun voorkennis aansloot bij de inhoud van de tekst. Ook de tekeningen worden met elkaar vergeleken. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden, zijn: ‘Wat wist je nog niet en heb je op de tweede tekening wel getekend?’ en ‘Waren er onderdelen die je eerst wel had getekend, maar in de tweede tekening niet terugkomen?’.	<i>Slot</i> Materiaal: - De tekst op het digibord. De leerlingen zitten op hun eigen plek. De leerkracht stelt vragen.	<i>Slot</i> 5 minuten

Les 2.

Vakinhoudelijk, wat leren de leerlingen?	Pedagogisch-didactisch, hoe wordt dat bewerkstelligd?	Organisatie	Tijd
<i>Inleiding</i> De leerlingen halen hun voorkennis op.	<i>Inleiding</i> De voorkennis van de leerlingen wordt opgehaald. Zij schrijven in een woordweb op wat zij nog weten over de inhoud van de gelezen tekst. Het woordweb kan klassikaal, in tweetallen of alleen worden gemaakt.	<i>Inleiding</i> Materiaal: - A4 papier - Potloden - De tekeningen De leerlingen zitten op hun eigen plek. Ze maken een woordweb	<i>Inleiding</i> 15 minuten
<i>Begeleide inoefening</i> De leerlingen leren hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden. Ze halen het belangrijkste uit de tekst en kunnen als het ware de tekst op deze manier samenvatten.	<i>Begeleide inoefening</i> De leerlingen lezen de tekst opnieuw. Vervolgens gaan zij aan de hand van een coöperatieve werkvorm in gesprek over de tekst. De volgende werkvormen worden ingezet: -Week 1 en week 4: Placemat. -Week 2 en week 5: Denken-Delen-Uitwisselen. -Week 3 en week 6: Interview.	<i>Begeleide inoefening</i> Materiaal: - Nieuwsbegrip teksten - Potloden - De tekeningen De leerlingen zitten op hun eigen plek gericht naar het bord of lezen mee op hun eigen papier.	<i>Begeleide inoefening</i> 15 minuten
<i>Kern</i> De leerlingen leren de inhoud van de tekst een betekenis te geven.	<i>Kern</i> De leerkracht maakt gebruik van de drie hoofdvragen die gesteld kunnen worden om dieper tekstbegrip te vergroten. Het gaat hierbij om de vragen: -Wat staat er in de tekst? -Hoe wordt het verteld in de tekst? -Wat betekent de tekst? (Zie deel: Hoofdvragen)	<i>Kern</i> Materiaal: - Lijntjespapier - Potloden - Digibord met vragen De leerlingen zitten aan hun tafel. Ze schrijven de antwoorden op het lijntjespapier.	<i>Kern</i> 15 minuten

	De leerkracht bedenkt bij elke hoofdvraag een subvraag. De leerlingen geven individueel antwoord op deze vragen.		
<i>Slot</i> De leerlingen leren terug te kijken op de les. Zij reflecteren op hun eigen handelen. Er wordt gekeken wat zij op de vragen hadden geantwoord en hoe zij aan deze informatie kwamen.	<i>Slot</i> De vragen worden nagekeken. Met de leerlingen wordt besproken wat zij voor het beantwoorden van deze vragen hebben gebruikt. Hierbij kan gedacht worden aan de voorkennis, de tekst en de tekeningen die zij in de vorige les hadden gemaakt.	<i>Slot</i> Materiaal: - Digibord met vragen De leerlingen zitten op hun eigen plek. De leerkracht stelt vragen.	<i>Slot</i> 5 minuten

Hoofdvragen

Volgens Vernooij en Mijs (2016a) zijn er drie kritische hoofdvragen die een belangrijke rol spelen om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen. Hieronder wordt een tabel weergegeven waarin de drie hoofdvragen te zien zijn. Ook is er een voorbeeldvraag bij gegeven, zodat u (de leerkracht) een idee heeft over het stellen van een subvraag. Deze subvraag moet aansluiten bij de hoofdvragen.

Hoofdvraag	Focus	Voorbeeldvraag
Wat staat er in de tekst?	Algemeen begrip	-Vertel het verhaal eens na: Wat gebeurt er aan het begin, wat in het midden en wat in het slot? -Waarom heeft dit verhaal deze titel?
Hoe wordt het verteld in de tekst?	Details	-Uit welke stukken van de tekst kan je halen op welk moment van de dag het verhaal zich afspeelt? -Kun je uitleggen waarom....?
	Woordenschat en tekststructuur	-Wat betekent...?
Wat betekent de tekst?	Bedoeling van de schrijver	-Waarom heeft de schrijver die titel gekozen?
	Afleidingen	-Waarom handelen ze op deze manier? -Waarom doen ze dat?
	Vragen naar opinies, argumenten en verbanden (met bijv. eigen ervaringen)	-Heb jij zelf weleens meegemaakt dat...? -Hoe zou jij het vinden als... en waarom?

(Gebaseerd op: Vernooij & Mijs, 2016a).

Extra toelichting

Modelen

In het ontwerp staat beschreven dat de leerkracht moet modelen. Modelen is hardop denkend voor doen tijdens de instructie. De leerkracht verplaatst zich hierbij in het denkproces van de leerlingen (Bouwman, 2010). Hierdoor kunnen de leerlingen zich namelijk herkennen in de leerkracht, waardoor zij sneller begrijpen wat er van hen wordt verwacht. De leerkracht stelt tijdens het modelen geen vragen aan de leerlingen, maar wel aan zichzelf. Dit worden ook wel denkvragen genoemd. De leerkracht stelt deze vragen hardop en laat zien hoe hij of zij antwoord kan geven op de denkvragen.

Gradually Released Responsibility Instruction Model

De leerkracht kan bij modelen gebruik maken van het GRRIM. Dit model bestaat uit vier fases:

- *Instructie en Modeling: Ik doe het.*

De leerkracht haalt de voorkennis bij de leerlingen op. Vervolgens leest de leerkracht de tekst hardop voor en benoemt hij zijn gedachten die bij de tekst opkomen. De strategieën worden gemodeld.

- *Begeleide inoefening: Wij doen het.*

Tijdens deze leerkrachtgestuurde fase worden de strategieën onder begeleiding van de leerkracht, door de leerlingen toegepast.

- *De leerlingen passen het samen toe: Jullie doen het.*

De leerlingen zijn nu zelf verantwoordelijk. Ze denken in groepjes of in duo's samen na over de gelezen tekst. Er is in deze fase dus veel sprake van interactie.

- *De leerlingen passen het zelfstandig toe: Jij doet het.*

De geleerde strategieën worden nu zelfstandig toegepast. De leerkracht ondersteunt de leerlingen alleen waar dat nodig is. Deze fase valt in de praktijk voornamelijk samen met de derde fase van het model.

Close Reading

Close Reading is een aanpak waarbij de leerlingen intensief, kritisch en herhaald lezen (Fischer & Frey, 2012; Vernooij & Mijs, 2016a). Daarnaast is het van belang dat er vragen worden gesteld die aansluiten bij de hoofdvragen en dat de leerkracht modelt aan de hand van GRRIM. Ook het maken van aantekeningen wordt in de aanpak als belangrijk gezien.

Talking Drawing

Om zicht te krijgen op het begrip van de leerlingen, kan er gebruik worden gemaakt van Talking Drawing. De leerlingen maken dan een mentale afbeelding van de tekst op papier. Talking Drawing bestaat uit de volgende stappen (McConnell, 1993):

- *Pre-learning drawings:* De leerlingen maken een tekening bij het onderwerp waar de tekst over gaat. Dit doen zij aan de hand van hun voorkennis over dit onderwerp.
- *Leer-, Luister- of Leestaak:* De tekst wordt nu gelezen.
- *Post-Learning Drawings:* Er wordt nogmaals een tekening gemaakt over het onderwerp. Dit keer wordt er zicht gegeven op de informatie die bij de leerlingen is blijven hangen na het lezen van de tekst.

Checklist modellen

Aan het eind van les 1 moet er geëvalueerd worden. Er wordt dan gekeken naar het modellen van de leerkracht, maar ook naar de kennis van de leerlingen. Dit kan ingevuld worden aan de hand van de checklist. Deze checklist wordt hieronder weergegeven.

Stap:	Check:	Opmerkingen:
1. Voorkennis ophalen.		
2. Het verbinden van levenservaringen aan de tekst.		
3. Voorspellingen doen over de tekst.		
4. Het visualiseren van de tekst.		

5. De verschillende zaken in de tekst aan elkaar verbinden.		
6. De tekst samenvatten: a. herkennen van belangrijke elementen. b. betekenissen toekennen aan de tekst. c. nadenken over de boodschap van de auteur.		
7. Elementen afleiden uit de tekst. (‘Frits krijgt jeuk van die muggenbult’. Hij is dus gestoken -> dit staat niet in de tekst, maar kun je afleiden).		
8. Conclusies trekken.		
<i>Eventuele opmerkingen buiten de stappen om:</i>		

(Gebaseerd op de checklist van Wilhelm (2001)).

Logboek

Aan het eind van les 2 moet er geëvalueerd worden. Er wordt dan gekeken naar de samenwerking tijdens de werkvormen en het tekstbegrip van de leerlingen. Dit kan ingevuld worden aan de hand van logboek. Dit logboek wordt hieronder weergegeven.

Wat:	Opmerkingen:
<i>Terugkoppeling vorige les.</i>	
<i>Coöperatieve werkvorm/ gesprek.</i>	
<i>Beantwoorden vragen.</i>	
<i>Anders, namelijk.....</i>	

Checklist ontwerpcriteria

Aan het eind van les 1 en 2 wordt er gekeken of er gewerkt is aan de ontwerpcriteria. Les 1 en 2 worden op hetzelfde format ingevuld. Wel wordt er duidelijk aangegeven welke punten er afgevinkt moeten worden na les 1 en welke punten afgevinkt moeten worden na les 2. De checklist van de ontwerpcriteria wordt hieronder weergegeven.

Checklist ontwerpcriteria (week 2)

Beste collega,

Zou u de ontwerpcriteria na uw les aan willen kruizen? Het gaat hierbij alleen om de ontwerpcriteria die van belang zijn bij jouw les.

Alvast bedankt!

Ontwerpcriteria	Check
Les 1	
-De leerkracht krijgt handvatten om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen.	
-Het ontwerp moet uitgevoerd kunnen worden aan de hand van de teksten van Nieuwsbegrip.	
-De leerkracht maakt gebruik van modellen aan de hand van het Gradually Released Responsibility Instruction Model, zodat de leerkracht in kaart kan brengen hoe leerlingen tot dieper tekstbegrip kunnen komen (Förrer & van de Mortel, 2010).	
-De leerkracht maakt inzichtelijk hoe de leerlingen leesstrategieën in kunnen zetten tijdens het lezen (Förrer & van de Mortel, 2010).	
-Het ontwerp stimuleert het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst, het stimuleert het maken van een situatiemodel (Koning & Van der Schoot, 2014).	
-Het ontwerp maakt het mogelijk om de representatie van de beschreven situatie op papier te zetten, door gebruik te maken van Talking Drawing (McConnell, 1993).	
Les 2	
-De leerkracht krijgt handvatten om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen.	
-Het ontwerp moet uitgevoerd kunnen worden aan de hand van de teksten van Nieuwsbegrip.	
-Het ontwerp stimuleert het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst, het stimuleert het maken van een situatiemodel (Koning & Van der Schoot, 2014).	
-De leerkracht zet werkvormen in waardoor er interactie tussen de leerlingen plaatsvindt en die het praten over de inhoud van de tekst stimuleert (Moelands et al., 2007; Vernooij & Mijs, 2016b).	

NIEUWSBEGRIIP

STAPPENPLAN LEZEN ABC

1. Voor het lezen: oriëntatie

Kijk naar de tekst. Let op:

- de titel, kopjes en afbeeldingen
- de opvallende woorden (vet, groot,...) en getallen
- de bron
- de tekstvorm

Doe een voorspelling.

Wat gaat de tekst je vertellen?

Wat weet je er al van?

Wat heb je gezien, gehoord of gelezen?

Wat wil je te weten komen?

Wat moet je doen met de tekst? Wat is je leesdoel?

2. Tijdens het lezen

Lees de tekst eerst globaal.

Zo weet je waar de tekst ongeveer over gaat.

Lees de tekst intensief en actief.

- Onderstreep belangrijke woorden en signaalwoorden.
- Let op de verbanden.
- Let op de opbouw van de tekst.
- Welke vragen roept de tekst bij je op?
- Denk aan wat je zelf al weet.
- Maak aantekeningen en/of een schema.
- Heb je een goed beeld van de tekst?

Begrijp je nog wat je leest?

- Let tijdens het lezen op of je begrijpt wat je leest.
- Als je een woord niet begrijpt:
 - > Gebruik de woordhulp.
- Als je een klein stukje tekst niet begrijpt:
 - > Lees het stukje nog een keer en lees niet te snel.
 - > Probeer het in je eigen woorden te zeggen.

Je kunt de volgende tekens bij de tekst zetten:

- ✓ Dit wist ik al.
- X Dit klopt niet met wat ik al wist/dacht.
- * Dit is belangrijk.
- ? Hier heb ik een vraag bij.
- ?? Dit snap ik niet.
- ! Dit valt me op!
- N Dit is nieuw voor me.
- Ik zie een verband.

3. Na het lezen (reflectie)

Klopte je voorspelling?

Wat was anders dan je verwachtte?

Kun je de tekst samenvatten?

Vertel in een paar zinnen waar de tekst over gaat.

Is de tekst betrouwbaar?

Klopt de informatie?

Wat vind jij ervan?

- Vond je de tekst interessant?
- Vond je de tekst makkelijk of moeilijk?

WOORDHULP

Je ziet een moeilijk woord. Wat doe je?

Lees een stukje terug of verder.

Daar staat soms:

- een woord met bijna dezelfde betekenis (synoniem)
- een woord met de tegengestelde betekenis (antoniem)
- uitleg over het woord



Kijk naar de afbeeldingen bij de tekst.

Misschien heeft de afbeelding iets met het woord te maken.

Kijk naar het woord.

Soms ken je al een stukje van het woord.



Soms kom je zelf niet achter de betekenis.

- Zoek het op in het woordenboek.
- Vraag het aan iemand anders.

Controleer de betekenis!

Lees de zin opnieuw met de gevonden betekenis.
Klopt het in de tekst?



nieuwsbegrip.nl



Bijlage H: Meetinstrumenten ontwerp

Bijlage H1: Vragenlijst leerlingen begin- en eindmeting

Vragenlijst lezen met begrip.

Naam:.....

Datum:

1. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij wat ik te weten kom over het onderwerp.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

2. Voor het lezen van de tekst vraag ik me af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

3. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af wat er gebeurt in het verhaal.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

4. Tijdens het lezen van de tekst, stelt de juf vragen over de tekst.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

5. Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje of plaatje in mijn hoofd van het verhaal.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

6. Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb.

☐	☐	☐
Nooit	Soms	Altijd

7. Tijdens het lezen van de tekst denk ik na over wat ik al weet of heb meegemaakt.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

8. Na het lezen van de tekst kan ik in het kort vertellen waar de tekst over gaat.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

9. Na het lezen van de tekst ga ik met andere leerlingen in gesprek over wat ik gelezen heb.

☐ Nooit	☐ Soms	☐ Altijd
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

Bijlage H2: Operationalisering vragenlijst begin- en eindmeting leerlingen

De begin- en eindmeting van de leerlingen sluiten aan bij het ontwerp.

De vragen zijn voornamelijk gericht op leesstrategieën. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat het van groot belang is dat de lezer bij het lezen van een tekst ook gebruik maakt van zijn voorkennis. Er is bij het ontwerp dan ook voor gekozen om deze sturingsstrategie mee te nemen. Aangezien er uit het vooronderzoek kwam dat de leerlingen voornamelijk tijdens het lezen nog niet bezig waren om tot dieper tekstbegrip te komen, is er voor gekozen om voornamelijk aandacht te besteden aan deze fase.

Vraag:	Wat:	Soort strategie:	Wanneer:
1. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij wat ik te weten kom over het onderwerp.	Voorspellen	Leesstrategie	Voor het lezen.
2. Voor het lezen van de tekst vraag ik me af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.	Voorkennis	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
3. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af wat er gebeurt in het verhaal.	Vragen stellen	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
4. Tijdens het lezen stelt de leerkracht vragen over de tekst.	Vragen stellen	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
5. Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje of plaatje in mijn hoofd van het verhaal.	Visualiseren	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
6. Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb.	Visualiseren	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
7. Tijdens het lezen van de tekst denk ik na over wat ik al weet of heb meegemaakt.	Verbinden	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
8. Na het lezen van de tekst kan ik in het kort beschrijven waar de tekst over gaat.	Samenvatting	Leesstrategie	Na het lezen.
9. Na het lezen van de tekst ga ik met andere leerlingen in gesprek over wat ik gelezen heb.	Samenvatting	Leesstrategie	Na het lezen.

(Ballering et al., 2012).

Bijlage H3: Vragen interview leerkracht begin- en eindmeting.

Aan de hand van het vooronderzoek zijn er een aantal interviewvragen opgesteld. Deze vragen zijn afgeleid van de zelfobservatielijst van Ballering et al. (2012). De vragen die zich richten op het gedrag van de leerlingen, worden tijdens de beginmeting niet gesteld. Hier worden namelijk de resultaten van het vooronderzoek voor gebruikt.

Vragen leerkrachtgedrag

1. Laat je de leerlingen in hun eigen tekst het onderwerp selecteren of onderstrepen?
2. Laat je leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten?
Zo ja, wat voor werkvormen zet je in?
3. Maak je tijdens de begrijpend leesles gebruik van modellen?
Zo ja, hoe uit zich dit dan?
4. Laat je leerlingen in gesprek gaan over de inhoud van de tekst?
Zo ja, in groepjes of in duo's?
5. Laat je leerlingen weleens stukjes tekst opnieuw lezen?
Zo ja, met welke essentie doe je dit?

Vragen gedrag van de leerlingen

1. Halen de leerlingen voordat zij een tekst gaan lezen hun voorkennis op?
2. Maken de leerlingen tijdens het lezen van de tekst een visualiserend beeld in hun hoofd?
3. Verbinden de leerlingen tijdens het lezen van de tekst de inhoud van de tekst met elkaar?
4. Kunnen de leerlingen na het lezen van de tekst de belangrijkste onderdelen uit de tekst samenvatten?
5. Gaan de leerlingen na het lezen van de tekst in gesprek over de inhoud met medeleerlingen of met de leerkracht?

Observatieformulier begeleiding lezen van een tekst

Datum:

Wanneer:	Observatiepunt:	-	-/+	+
<i>Voor het lezen</i>	De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.			
	De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.			
	De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.			
	De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.			
<i>Tijdens het lezen</i>	De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat zij doet om de tekst te begrijpen.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij verbanden legt tussen tekstgedeelten.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij het belangrijkste uit de tekst haalt.			
	De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stel over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als zij de tekst niet begrijpt.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.			
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.			
<i>Na het lezen</i>	De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.			
	De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.			

Opmerkingen:

Bijlage H5: Operationalisering observatie leerkracht begin- en eindmeting

Om een begin- en eindmeting af te kunnen nemen, is er gekeken naar de observatielijst die gebruikt is in het vooronderzoek. Deze observatielijst is gebaseerd op de kijkwijzer van Ballering et al. (2012). De observatielijst die ingezet wordt bij de begin- en eindmeting is een compactere versie van de observatielijst uit het vooronderzoek.

Leerkrachtgedrag			
Vraag:	Wat:	Soort strategie:	Wanneer:
1. De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
2. De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
3. De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	Oriëntatie tekst	Sturingsstrategie	Voor het lezen.
4. De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	Voorkennis	Leesstrategie	Voor het lezen.
5. De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat ze doet om de tekst te visualiseren	Modellen visualiseren	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
6. De leerkracht laat hardop denkend zien hoe ze verbindingen legt tussen tekstgedeelten.	Modellen verbinden	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
7. De leerkracht laat hardop denkend zien hoe ze het belangrijkste uit de tekst haalt.	Modellen samenvatten	Leesstrategie	Tijdens het lezen.
8. De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stelt over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.	Modellen Vragenstellen	Leesstrategie.	Tijdens het lezen.
9. De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als ze de tekst niet begrijpt.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
10. De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
11. De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.	Modellen begrip tekst	Herstelstrategie	Tijdens het lezen.
12. De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	Samenvatting/ Begrip	Leesstrategie/ Sturingsstrategie	Na het lezen.
13. De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.	Controle bereiken leesdoel	Sturingsstrategie	Na het lezen.

Checklist modellen

(Gebaseerd op de checklist van Wilhelm (2001)).

Stap:	Check:	Opmerkingen:
1. Voorkennis ophalen.		
2. Het verbinden van levenservaringen aan de tekst.		
3. Voorspellingen doen over de tekst.		
4. Het visualiseren van de tekst.		

5. De verschillende zaken in de tekst aan elkaar verbinden.		
6. De tekst samenvatten: a. herkennen van belangrijke elementen. b. betekenissen toekennen aan de tekst. c. nadenken over de boodschap van de auteur.		
7. Elementen afleiden uit de tekst. (‘Frits krijgt jeuk van die muggenbult’. Hij is dus gestoken -> dit staat niet in de tekst, maar kun je afleiden).		
8. Conclusies trekken.		
<i>Eventuele opmerkingen buiten de stappen om:</i>		

Logboek

Wat:	Opmerkingen:
<i>Terugkoppeling vorige les.</i>	
<i>Coöperatieve werkvorm/ gesprek.</i>	
<i>Beantwoorden vragen.</i>	
<i>Anders, namelijk.....</i>	

Checklist ontwerpcriteria

Beste collega,

Zou u de ontwerpcriteria na uw les aan willen kruizen? Het gaat hierbij alleen om de ontwerpcriteria die van belang zijn bij jouw les.

Alvast bedankt!

Ontwerpcriteria	Check
Les 1	
-De leerkracht krijgt handvatten om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen.	
-Het ontwerp moet uitgevoerd kunnen worden aan de hand van de teksten van Nieuwsbegrip.	
-De leerkracht maakt gebruik van modellen aan de hand van het Gradually Released Responsibility Instruction Model, zodat de leerkracht in kaart kan brengen hoe leerlingen tot dieper tekstbegrip kunnen komen (Förrer & van de Mortel, 2010).	
-De leerkracht maakt inzichtelijk hoe de leerlingen leesstrategieën in kunnen zetten tijdens het lezen (Förrer & van de Mortel, 2010).	
-Het ontwerp stimuleert het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst, het stimuleert het maken van een situatiemodel (Koning & Van der Schoot, 2014).	
-Het ontwerp maakt het mogelijk om de representatie van de beschreven situatie op papier te zetten, door gebruik te maken van Talking Drawing (McConnell, 1993).	
Les 2	
-De leerkracht krijgt handvatten om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen.	
-Het ontwerp moet uitgevoerd kunnen worden aan de hand van de teksten van Nieuwsbegrip.	
-Het ontwerp stimuleert het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst, het stimuleert het maken van een situatiemodel (Koning & Van der Schoot, 2014).	
-De leerkracht zet werkvormen in waardoor er interactie tussen de leerlingen plaatsvindt en die het praten over de inhoud van de tekst stimuleert (Moelands et al., 2007; Vernooij & Mijs, 2016b).	

Bijlage I: Resultaten ontwerp

Bijlage I1: Resultaten vragenlijst leerlingen begin- en eindmeting

Beginmeting.

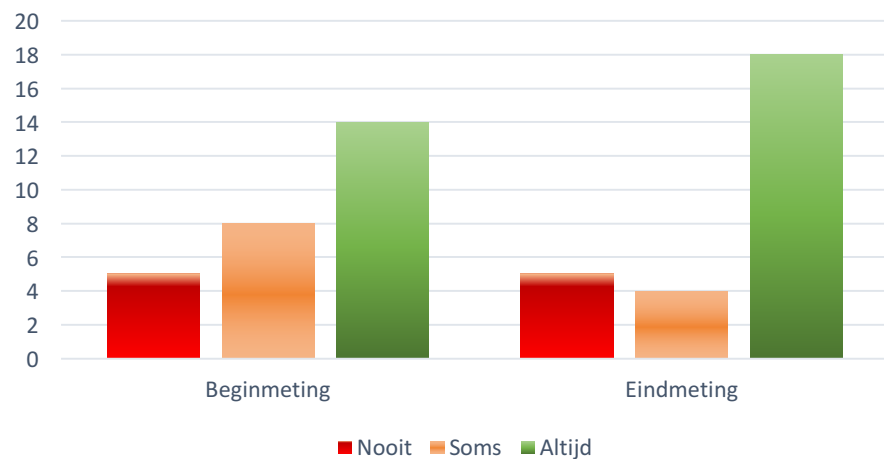
	1.Nooit	3.Soms	5.Altijd	Totaal aantal afgenomen
1. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij wat ik te weten kom over het onderwerp	5	8	14	27
2. Voor het lezen van de tekst vraag ik me af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.	14	8	5	27
3. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af wat er gebeurt in het verhaal.	8	11	8	27
4. Tijdens het lezen stelt de leerkracht vragen over de tekst.	4	17	6	27
5. Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje of plaatje in mijn hoofd van het verhaal.	17	6	4	27
6. Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb.	18	8	1	27
7. Tijdens het lezen van de tekst denk ik na over wat ik al weet of heb meegemaakt.	16	9	2	27
8. Na het lezen van de tekst kan ik in het kort beschrijven waar de tekst over gaat.	11	14	2	27
9. Na het lezen van de tekst ga ik met andere leerlingen in gesprek over wat ik gelezen heb.	8	16	3	27
Totaal gekozen antwoord.	82	81	26	

Eindmeting.

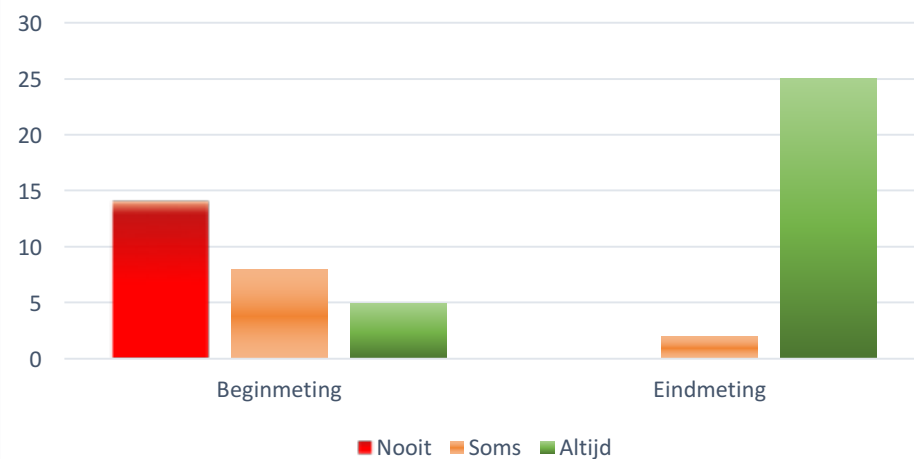
	1.Nooit	3.Soms	5.Altijd	Totaal aantal afgenomen
1. Voor het lezen van de tekst, bedenk ik mij wat ik te weten kom over het onderwerp	5	4	18	27
2. Voor het lezen van de tekst vraag ik me af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.	0	2	25	27
3. Tijdens het lezen van de tekst vraag ik mij af wat er gebeurt in het verhaal.	5	6	16	27
4. Tijdens het lezen stelt de leerkracht vragen over de tekst.	0	12	15	27
5. Tijdens het lezen van de tekst maak ik een filmpje of plaatje in mijn hoofd van het verhaal.	0	2	25	27
6. Tijdens het lezen van de tekst maak ik tekeningen van wat ik gelezen heb.	0	0	27	27
7. Tijdens het lezen van de tekst denk ik na over wat ik al weet of heb meegemaakt.	2	7	18	27
8. Na het lezen van de tekst kan ik in het kort beschrijven waar de tekst over gaat.	2	5	20	27
9. Na het lezen van de tekst ga ik met andere leerlingen in gesprek over wat ik gelezen heb.	0	0	27	27
Totaal gekozen antwoord.	9	32	148	

Bijlage I2: Vergelijking begin- en eindmeting.

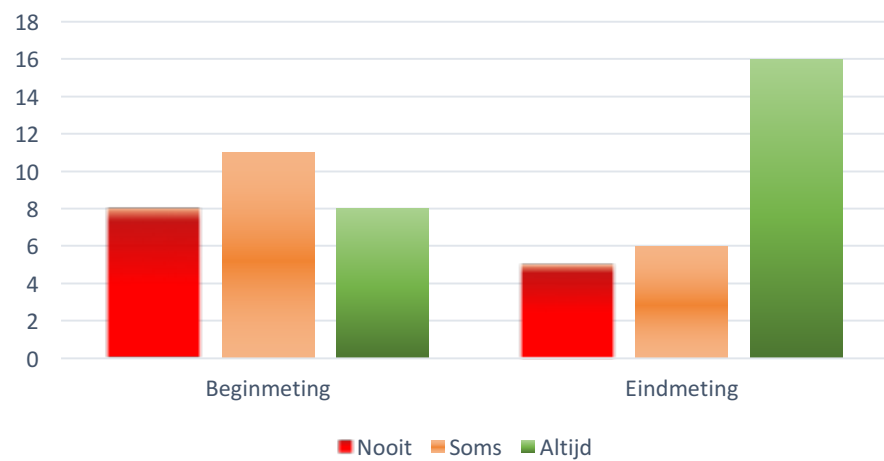
Vraag 1



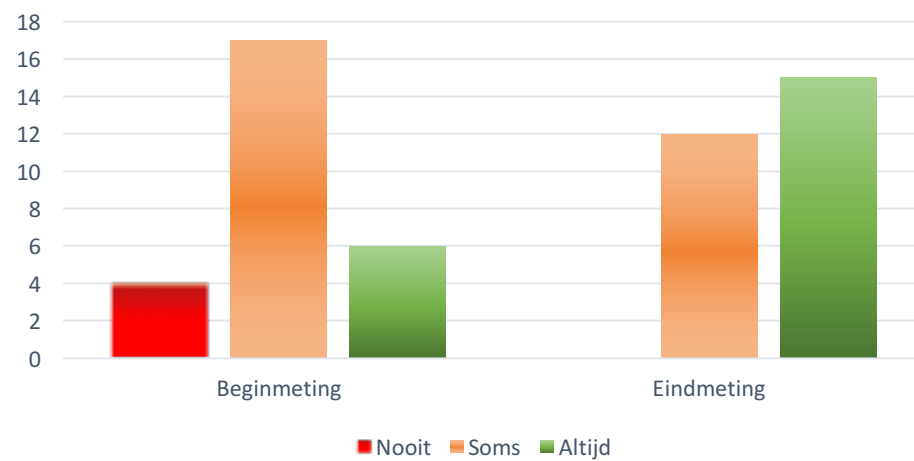
Vraag 2



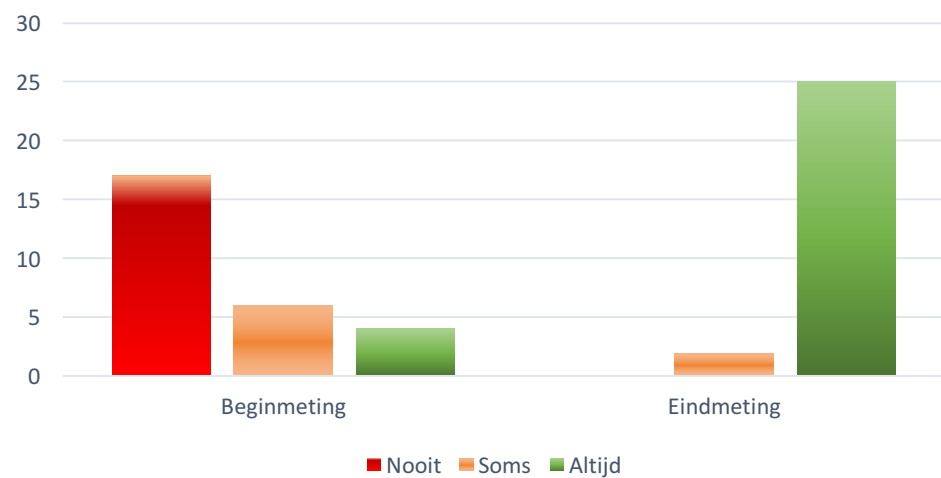
Vraag 3



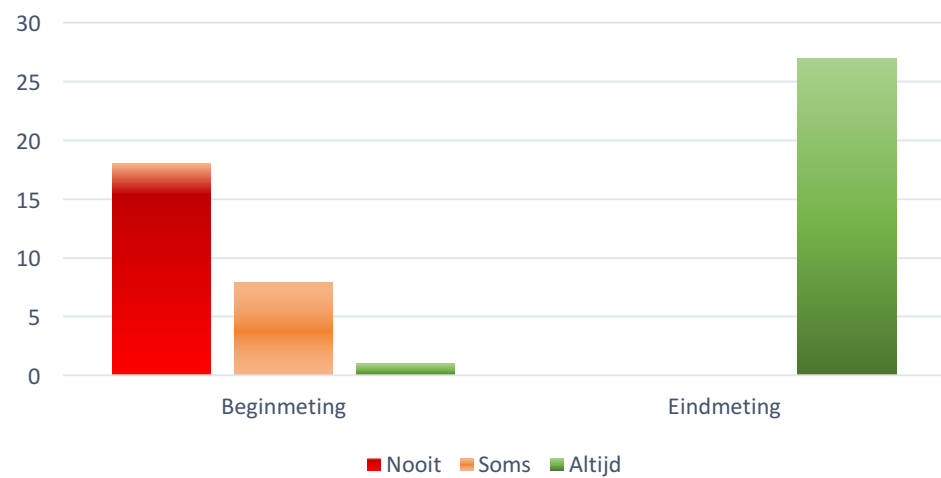
Vraag 4



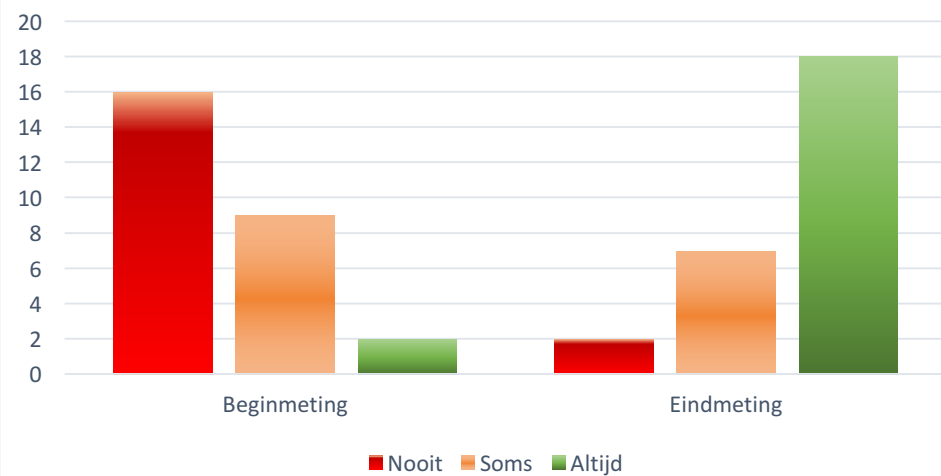
Vraag 5



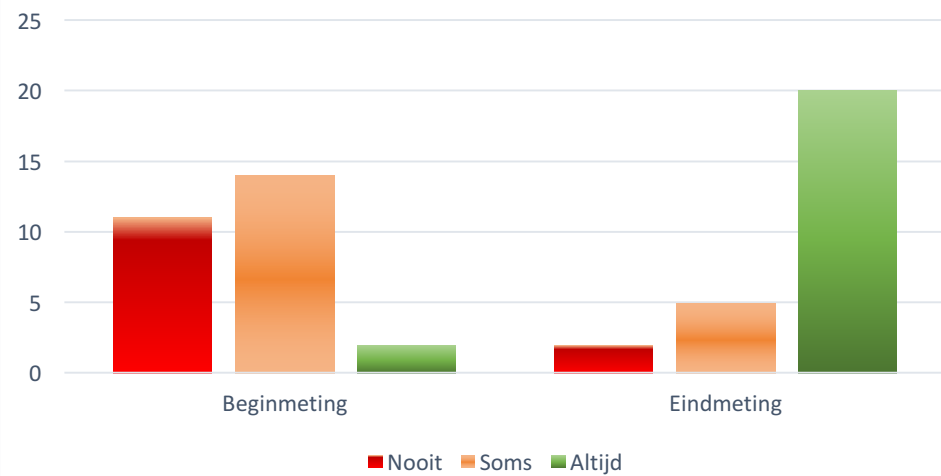
Vraag 6

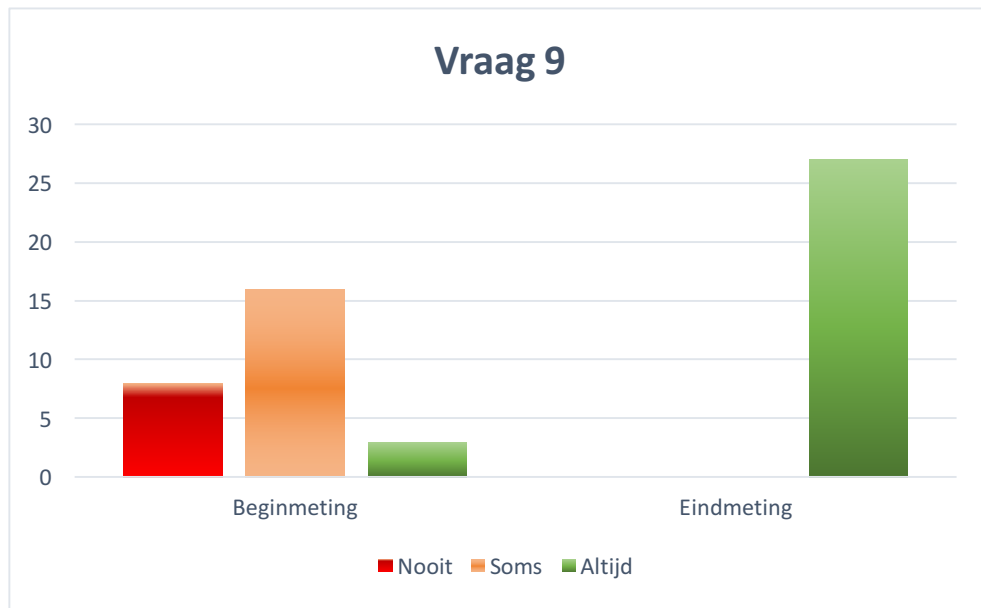


Vraag 7



Vraag 8





Vragen leerkrachtgedrag

1. Laat je de leerlingen in hun eigen tekst het onderwerp selecteren of onderstrepen?
Nee, dit doe ik eigenlijk bijna nooit. Ik bespreek klassikaal wel met de leerlingen waar de tekst over gaat. Ik benoem dan dat we samen naar de kenmerken van de tekst kunnen kijken. Samen met de leerlingen kijk ik dan naar de titel, de plaatjes en de kopjes. Aan de hand van deze informatie brainstormen wij over het onderwerp. Ik neem hierin nog wel voornamelijk het voortouw. De leerlingen zijn niet zelf opzoek naar het onderwerp van de tekst, ik stuur ze als het ware de goede richting op.

2. Laat je leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten?
Soms. Dit ligt wel aan de tijd die ik op dat moment heb. Wanneer ik weinig tijd heb voor de begrijpend leesles, laat ik de voorkennis nog weleens schieten. Ik wil dan zo snel mogelijk naar de tekst zelf. Het inzetten van werkvormen kost namelijk over het algemeen best veel tijd.

Zo ja, wat voor werkvormen zet je in?

Als ik gebruik maak van een werkvorm, kies ik meestal voor duo's. De leerlingen zitten voornamelijk al in duo's. Dit is in mijn ogen dan de snelste optie om een werkvorm toe te passen.

3. Maak je tijdens de begrijpend leesles gebruik van modellen?
Ja dit doe ik bijna altijd.

Zo ja, hoe uit zich dit dan?

We lezen de tekst vaak samen hardop. Soms lees ik een stukje en soms lezen de leerlingen een stukje. Ik doe vervolgens voor wat je kunt doen als je een tekst niet begrijpt.

Observator: Je hebt het nu voornamelijk over de herstelstrategieën. Model je ook weleens leesstrategieën? Bijvoorbeeld hoe je moet visualiseren of hoe je verbindingen legt tussen de tekst voorkennis/ervaringen?

Leerkracht: Ik doe hier wel mijn best voor. Ik merk dat ik zelf wel meer de nadruk leg op de herstelstrategieën. Wel laat ik de leerlingen zien hoe ik de belangrijkste onderdelen uit een tekst haal.

Observator: Uit de filmopnames die gemaakt zijn tijdens het vooronderzoek, blijkt dat het modellen eigenlijk niet terug is te zien op beeld. (Filmbeelden worden laten zien).

Leerkracht: Oh, hier schrik in van! Voor mijn gevoel ben ik hier wel bewust mee bezig! Het is goed om mijzelf eens les te zien geven. Nu weet ik ook wat ik de volgende les anders ga doen.

4. Laat je leerlingen in gesprek gaan over de inhoud van de tekst?
Ook hier zit ik weer met de tijdsdruk. Meestal koppel ik een stukje reflectie aan het gesprek. Reflecteren vind ik namelijk erg belangrijk. Ik laat de leerlingen tijdens het gesprek praten over het leesdoel en wat zij geleerd hebben deze les. Dus niet specifiek over de inhoud van de tekst.

Zo ja, in groepjes of in duo's?

Wanneer ik de leerlingen laat reflecteren, laat ik ze dit meestal in duo's doen. Ik vind dit zelf overzichtelijk en krijg goed mee of de leerlingen in staat zijn om te reflecteren.

5. Laat je leerlingen weleens stukjes tekst opnieuw lezen?
Ja.

Zo ja, met welke essentie doe je dit?

De methode geeft vaak aan of een stukje tekst opnieuw gelezen moet worden, voordat de leerlingen de mogen beantwoorden. In dit geval lees ik met de leerlingen het stukje opnieuw.

Vragen gedrag van de leerlingen

1. Halen de leerlingen voordat zij een tekst gaan lezen hun voorkennis op?
Bijna nooit tot soms.
2. Maken de leerlingen tijdens het lezen van de tekst een visualiserend beeld in hun hoofd?
Dit doen ze bijna nooit tot soms.
3. Verbinden de leerlingen tijdens het lezen van de tekst de inhoud van de tekst met elkaar?
Dit doen ze soms.
4. Kunnen de leerlingen na het lezen van de tekst de belangrijkste onderdelen uit de tekst samenvatten?
Dit kunnen zij bijna nooit tot soms.
5. Gaan de leerlingen na het lezen van de tekst in gesprek over de inhoud met medeleerlingen of met de leerkracht?
Soms.

Vragen leerkrachtgedrag

1. Laat je de leerlingen in hun eigen tekst het onderwerp selecteren of onderstrepen?
Ja, niet alleen het onderwerp wordt onderstreept. Ook de belangrijke woorden en zinnen in een stuk tekst laat ik door de leerlingen onderstrepen. Eerst lees ik een alinea door met de leerlingen, vervolgens bespreken wij wat het belangrijkste is in die alinea. De leerlingen zetten onder deze woorden of zinnen een streep. Op deze manier maken zij meteen al een soort samenvatting van de tekst. Ik heb gemerkt dat de leerlingen heel goed kunnen vertellen wat het de hoofdzaken van de tekst zijn.
2. Laat je leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten?
Ja. Voordat de leerlingen beginnen aan de eerste stap van Talking Drawing, laat ik ze eerst hun voorkennis ophalen. Af en toe is dit klassikaal, maar een groot aantal keer doe ik dit aan de hand van een coöperatieve werkvorm. De leerlingen leren dan met en van elkaar.

Zo ja, wat voor werkvormen zet je in?

Woordweb, Denken-delen-uitwisselen of Duo's.

3. Maak je tijdens de begrijpend leesles gebruik van modellen?
Ja. Nadat ik de filmbeelden heb gezien en de onderzoeker een voorbeeldles heeft gegeven, heb ik inzicht gekregen in wat ik fout deed tijdens de les. De checklist die ik in moest vullen voor het ontwerp, zorgde voor een duidelijke structuur. Ik weet nu dan ook beter hoe ik moet modelen.

Zo ja, hoe uit zich dit dan?

Op dit moment maak ik gebruik van GRRIM. Dit betekent dat de verantwoordelijkheid langzamerhand van mij naar de leerlingen verplaatst. Door het duidelijke lesformat begrijp ik wanneer ik een stap verder moet gaan in dit model. Het modelen vindt voornamelijk plaats tijdens het lezen van de tekst. Ik doe dan bijvoorbeeld hardop denkend voor hoe ik een filmpje in mijn hoofd maak. Wel merk ik dat ik minder aandacht besteed aan de herstel- en sturingsstrategieën, nu de focus ligt op het ontwerp.

4. Laat je leerlingen in gesprek gaan over de inhoud van de tekst?
Aan de hand van het ontwerp laat ik de leerlingen eerst stap 3 uitvoeren van Talking Drawing. De leerlingen tekenen dan wat zij hebben onthouden van de inhoud van de tekst, maar ook wat zij al wisten over het onderwerp. Wanneer de tekeningen af zijn, ga ik meestal klassikaal in gesprek met de leerlingen. We bespreken dat wat zij in eerste instantie bij stap 1 hebben getekend en wat zij bij de laatste stap hebben getekend. Vervolgens wordt er besproken of er veel verschillen aanwezig zijn tussen de eerste en de tweede tekening. Op deze manier zijn de leerlingen wel in gesprek over de inhoud van de tekst. Dit gebeurt echter niet in groepjes. De leerlingen zijn dus alleen met mij (de leerkracht) in gesprek en niet onderling.

Zo ja, in groepjes of in duo's?
Voornamelijk dus klassikaal.

5. Laat je leerlingen weleens stukjes tekst opnieuw lezen?
Ja.

Zo ja, met welke essentie doe je dit?
Wanneer het belangrijkste uit een alinea gehaald moet worden, lezen we vaak de hele regel opnieuw.

Vragen gedrag van de leerlingen

1. Halen de leerlingen voordat zij een tekst gaan lezen hun voorkennis op?
Ja, zij maken hier aan de hand van het ontwerp een tekening van. Eerst wordt klassikaal of in groepjes gebrainstormd, daarna maken ze over de kennis die zij hebben opgehaald over het onderwerp een tekening. Dit valt bij het ontwerp onder de eerste stap van Talking Drawing.
2. Maken de leerlingen tijdens het lezen van de tekst een visualiserend beeld in hun hoofd?
Steeds meer leerlingen doen dit. Wanneer wij beginnen over een onderwerp, komen er bij de leerlingen veel beelden omhoog. De ervaringen die zij dan al hebben, wordt gekoppeld aan de inhoud van de tekst. Ze maken hierbij een filmpje in hun hoofd.
3. Verbinden de leerlingen tijdens het lezen van de tekst de inhoud van de tekst met elkaar?
Ja, niet alleen de ervaringen worden verbonden aan de tekst, ook de inhoud onderling. Leerlingen begrijpen goed dat wanneer het warm is, zij zich moeten beschermen tegen de zon.
4. Kunnen de leerlingen na het lezen van de tekst de belangrijkste onderdelen uit de tekst samenvatten?
Ja, dit doen ze eigenlijk al tijdens het lezen, door de belangrijke delen in de tekst te onderstrepen.
5. Gaan de leerlingen na het lezen van de tekst in gesprek over de inhoud met medeleerlingen of met de leerkracht?
Zie antwoord 4 bij de vragen van het leerkrachtgedrag.

Observatieformulier begeleiding lezen van een tekst (Fragment 1)

Datum: 23-05-18

Wanneer:	Observatiepunt:	-	-/+	+
<i>Voor het lezen</i>	De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.		X	
	De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	X		
	De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	X		
	De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	X		
<i>Tijdens het lezen</i>	De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat zij doet om de tekst te begrijpen.		X	
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij verbanden legt tussen tekstgedeelten.	X		
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij het belangrijkste uit de tekst haalt.	X		
	De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stel over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.	X		
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als zij de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
<i>Na het lezen</i>	De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	X		
	De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.		X	

Opmerkingen:

* Herstelstrategieën worden ingezet na het lezen van de tekst. Wanneer leerlingen antwoorden moeten geven op de vragen, wordt het antwoord teruggezocht in de tekst. Dit wordt dus niet tijdens het lezen gedaan.

Observatieformulier begeleiding lezen van een tekst (Fragment 2)

Datum: 25-05-18

Wanneer:	Observatiepunt:	-	-/+	+
<i>Voor het lezen</i>	De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.		X	
	De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.	X		
	De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.	X		
	De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.			
<i>Tijdens het lezen</i>	De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat zij doet om de tekst te begrijpen.	X		
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij verbanden legt tussen tekstgedeelten.	X		
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij het belangrijkste uit de tekst haalt.	X		
	De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stel over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.		X	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als zij de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
<i>Na het lezen</i>	De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.	X		
	De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.			X

Opmerkingen:

* Zie opmerking observatie fragment 1.

Observatieformulier begeleiding lezen van een tekst

Datum: 20-07-18

Wanneer:	Observatiepunt:	-	-/+	+
<i>Voor het lezen</i>	De leerkracht besteedt voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.			X
	De leerkracht laat leerlingen de kenmerken van een tekst opschrijven.			X
	De leerkracht laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.			X
	De leerkracht laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.		X	
<i>Tijdens het lezen</i>	De leerkracht leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend zien wat zij doet om de tekst te begrijpen.			X
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.			X
	De leerkracht laat hardop denkend zien hoe zij het belangrijkste uit de tekst haalt.			X
	De leerkracht vertelt en laat de leerlingen zien dat zij zichzelf vragen stel over de tekst, zodat ze de tekst nauwkeuriger kan lezen.		X	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje opnieuw leest als zij de tekst niet begrijpt.		X*	
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze een stukje terug/verder leest als ze de tekst niet begrijpt.			X*
	De leerkracht laat hardop denkend zien dat ze langzamer leest als ze de tekst niet begrijpt.		X*	
<i>Na het lezen</i>	De leerkracht zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak, door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.			X
	De leerkracht vraagt leerlingen wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.		X	X

Opmerkingen:

* Zal de leerkracht op dezelfde manier blijven handelen wanneer het ontwerp na een tijd niet meer wordt uitgevoerd?

* Hier is met het ontwerp ook weinig aandacht aan besteed.

Checklist modellen (week 4)

Stap:	Check:	Opmerkingen:
1. Voorkennis ophalen.		Veel kinderen hadden het jeugdjournaal al een avond ervoor gezien.
2. Het verbinden van levenservaringen aan de tekst.		De kinderen hadden dit nog niet bewust meegemaakt, maar wel op tv gezien.
3. Voorspellingen doen over de tekst.		Doordat een aantal kinderen al eerder het jeugdjournaal hadden gezien, konden ze heel goed vertellen waar de tekst over ging.
4. Het visualiseren van de tekst.		De kinderen hebben op een A4-tje getekend waar ze aan moesten denken na het lezen van de tekst. Na 5 minuten mochten ze in tweetallen uitwisselen wat ze getekend hadden. Ze kregen daarna nogmaals 5 minuten de tijd om verder te gaan met hun tekening. Aan het einde van de les hebben de kinderen het filmpje gezien
5. De verschillende zaken in de tekst aan elkaar verbinden.		- De kinderen konden heel goed vertellen welke problemen er waren in de haven van Rotterdam.

		- Welke gevolgen dit had. - Waarom de vogels gered moesten worden. - En waarom de mensen daar niet mochten zwemmen.
6. De tekst samenvatten: a. herkennen van belangrijke elementen. b. betekenissen toekennen aan de tekst. c. nadenken over de boodschap van de auteur.		De kinderen konden in een paar woorden goed de kern eruit halen.
7. Elementen afleiden uit de tekst. (‘Frits krijgt jeuk van die muggenbult’. Hij is dus gestoken -> dit staat niet in de tekst, maar kun je afleiden).		-
8. Conclusies trekken.		De kinderen konden goed navertellen dat door het ongeluk van de boot er een ongeluk van de boot er een lek ontstond waardoor veel olie het water in kwam. Hierdoor moesten de hulpdiensten de besmeurde dieren redden.
<i>Eventuele opmerkingen buiten de stappen om:</i> <i>Bij het visualiseren van de tekst waren de kinderen vooral druk bezig met het tekenen van de boot en de vogels. Een paar kinderen hebben ook gedacht aan de hulpdiensten en het opvangcentrum.</i> <i>Ik heb vooraf bij verschillende moeilijke woorden zoals bij aalschovers een plaatjes gezocht, ook heb ik de kaart van Nederland erbij gepakt om te laten zien waar dit probleem zich plaats vond. Op deze manier voorkom je dat er door een kind een verkeerde uitleg aan een woord gegeven wordt.</i>		

Logboek (week 5)

Wat:	Opmerkingen:
<i>Terugkoppeling vorige les.</i>	De leerlingen zijn in gesprek geweest over het onderwerp. Ze wisten nog dat de zon ervoor kan zorgen dat je verbrand. Als dit teveel gebeurt dan kun je kanker krijgen. Ook wisten ze nog dat het KWF een actie hadden gestart.
<i>Coöperatieve werkvorm/ gesprek.</i>	De samenwerking tussen de leerlingen ging erg goed. Ze hebben gebruik gemaakt van de coöperatieve werkvorm: Denken-Delen-Uitwisselen. Ze dachten eerst zelf na over de tekst. Vervolgens bespraken ze dit in de groepjes. Tenslotte werd er klassikaal benoemd wat zij het belangrijkste vonden uit de tekst
<i>Beantwoorden vragen.</i>	De leerlingen wisten over het algemeen goed antwoord te geven op de vragen die zorgden voor dieper tekstbegrip. Opvallend is dat de leerlingen in deze week (week 5) tot dieper tekstbegrip komen dan in de eerste weken. Het lijkt erop dat het ontwerp positief uitpakt en dat de leerlingen daadwerkelijk tot dieper tekstbegrip komen.
<i>Anders, namelijk.....</i>	Een leerling had hier al eerder een filmpje van gezien op de tv. Dit was een liedje waarin de actie terugkwam. Het liedje was blijven hangen, waardoor de leerling al veel wist over dit onderwerp. We hebben het liedje aan het eind van de les klassikaal bekeken.

Checklist ontwerpcriteria (week 2)

Beste collega,

Zou u de ontwerpcriteria na uw les aan willen kruizen? Het gaat hierbij alleen om de ontwerpcriteria die van belang zijn bij jouw les.

Alvast bedankt!

Ontwerpcriteria	Check
Les 1	
-De leerkracht krijgt handvatten om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen.	✓
-Het ontwerp moet uitgevoerd kunnen worden aan de hand van de teksten van Nieuwsbegrip.	✓
-De leerkracht maakt gebruik van modellen aan de hand van het Gradually Released Responsibility Instruction Model, zodat de leerkracht in kaart kan brengen hoe leerlingen tot dieper tekstbegrip kunnen komen (Förre & van de Mortel, 2010).	Is nog lastig
-De leerkracht maakt inzichtelijk hoe de leerlingen leesstrategieën in kunnen zetten tijdens het lezen (Förre & van de Mortel, 2010).	✓
-Het ontwerp stimuleert het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst, het stimuleert het maken van een situatiemodel (Koning & Van der Schoot, 2014).	✓
-Het ontwerp maakt het mogelijk om de representatie van de beschreven situatie op papier te zetten, door gebruik te maken van Talking Drawing (McConnell, 1993).	✓
Les 2	
-De leerkracht krijgt handvatten om leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen.	✓
-Het ontwerp moet uitgevoerd kunnen worden aan de hand van de teksten van Nieuwsbegrip.	✓
-Het ontwerp stimuleert het maken van een representatie van de beschreven situatie in de tekst, het stimuleert het maken van een situatiemodel (Koning & Van der Schoot, 2014).	✓
-De leerkracht zet werkvormen in waardoor er interactie tussen de leerlingen plaatsvindt en die het praten over de inhoud van de tekst stimuleert (Moelands et al., 2007; Vernooij & Mijs, 2016b).	✓

Bijlage J: Foto's uitvoering ontwerp