

2017



Een onderzoek naar hoe de leerkracht de motivatie van de leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten kan stimuleren.

Rapportage bachelor thesis

Pauline Bremmer
Parc de Zwijger 33
8091 CZ, Wezep
p.bremmer@kpz.nl
Studentnummer: 921108001

Naam en plaats school: IKC de Werkschuit Zwolle
BOA: Quendi Bouma

Bachelor thesis begeleiders: Hanneke Messelink en Lynde Hans

Katholieke Pabo Zwolle

Juli 2017



Een onderzoek naar hoe de leerkracht de motivatie van de leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten kan stimuleren.

Rapportage bachelor thesis

Pauline Bremmer
Parc de Zwijger 33
8091 CZ, Wezep
p.bremmer@kpz.nl
Studentnummer: 921108001

Naam en plaats school: IKC de Werkschuit Zwolle
BOA: Quendi Bouma

Bachelor thesis begeleiders: Hanneke Messelink en Lynde Hans

Katholieke Pabo Zwolle

Juli 2017

Voorwoord

Na vijf jaar leren, studeren en ontwikkelen met vallen en opstaan, ligt voor u, mijn bachelor thesis. Het ontwerpgerichte onderzoek vanuit de Katholieke Pabo Zwolle. Het onderzoek is voor mij een erg leerzaam en interessant proces geweest, waar ik met veel enthousiasme op terug mag kijken. Het doel van onderzoek doen vind ik erg betekenisvol, namelijk: het verbeteren van het onderwijs.

Ik ben ten eerste de school dankbaar dat ik de ruimte heb gekregen om mij te mogen ontwikkelen. Hierbij wil ik met name de leerkrachten in de onderbouw bedanken. Mijn collega's stelden zich open voor ontwikkeling en lieten mij observeren in hun klassen. Hierdoor kon ik de huidige onderwijssituatie goed meten. In het bijzonder wil ik mijn BOA Quendi Bouma bedanken voor haar feedback tijdens de observatie. Ze heeft met een kritische en eerlijke blik naar mijn les gekeken en heeft mij voorzien van interessante en leerzame feedback. Daarom wil ik dank betuigen aan iedere collega die bijgedragen heeft aan het tot stand komen van mijn onderzoek.

Tevens wil ik de leerlingen van groep 4a bedanken. Door deze 27 kinderen, heb ik in de praktijk mogen oefenen om juf te zijn. Zij hebben mij de eerlijke feedback gegeven die ik nodig had om mijn onderzoek tot een mooi resultaat te kunnen brengen. Door hun betrokkenheid en leergierige houding, heb ik mijn zes lessen met veel enthousiasme over mogen brengen. Daarnaast wil ik Laurens Doornberg en Anouk van Dijk bedanken voor hun kritische blik tijdens het nakijken van mijn thesis.

Tot slot wil ik mijn thesisbegeleiders Hanneke Messelink en Lynde Hans in het bijzonder bedanken. Door de snelle reacties op de mails met kritische feedback, kon ik vaak snel weer verder werken aan mijn thesis. Het proces was voor mij met vallen en opstaan. Vallen, omdat ik soms door de bomen het bos niet meer zag en vaak te veel wilde. Opstaan, omdat ik door de mensen om mij heen en mijn eigen doorzettingsvermogen ervoor heb gezorgd om dit onderzoek tot een goed eind te brengen. Dankzij het geduld van mijn thesisbegeleiders en hun waardevolle feedback, kon ik telkens weer een stap verder zetten in mijn onderzoeksproces.

Mijn thesis is ontstaan vanuit de samenwerking met mijn omgeving en de expertise die ik de afgelopen jaren heb opgedaan. Ik wens u voornamelijk veel plezier met het lezen van mijn thesis. Ik hoop van harte, dat u als lezer dit onderzoek wellicht interessant vindt en mee gaat nemen in uw professionele houding als leerkracht. Ik heb er in ieder geval veel van mogen leren.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	5
 Hoofdstuk 1 – Introductie	 6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Beschrijving van het praktijkprobleem vanuit de context	6
1.3 Relevantie en actualiteit	7
1.4 Onderzoeksdoel	7
1.5 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp	7
1.6 Hoofd- en deelvragen	9
1.7 Structuur thesis	9
 Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader	 10
2.1 Inleiding literatuurstudie	10
2.2 Literatuurstudie	10
2.2.1 Deelvraag 1 Hoe kan de leerkracht de motivatie van de leerlingen uit groep 4 tijdens begrijpend lezen stimuleren?	10
2.2.2 Deelvraag 2 Aan welke kenmerken moet een begrijpend leestekst voldoen in groep 4?	11
2.2.3 Deelvraag 3 Op welke manier kan een leerkracht begrijpend leesteksten aanbieden?	13
2.2.4 Deelvraag 4 Hoe kan een leerkracht inspelen op de verschillende leesniveaus tijdens begrijpend lezen?	18
2.3 Conclusie literatuurstudie	21
 Hoofdstuk 3 – Vooronderzoek	 22
3.1 Methode vooronderzoek	22
3.2 Resultaten vooronderzoek	23
3.3 Conclusie vooronderzoek	28
 Hoofdstuk 4 – Onderzoek naar het ontwerp	 30
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	30
4.1.1 Ontwerpcriteria	30
4.1.2 Doelen van het ontwerp	31
4.1.3 Beschrijving van het ontwerp	31
4.1.4 Monitoren van het ontwerp	33
4.1.5 Meten van het ontwerp	33
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	34
4.2.1 Resultaten analyse bij het monitoren van het ontwerp	34
4.2.2 Resultaten analyse bij het meten van het ontwerp	36
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	37
4.3.1 Presentatie ontwerp	37
4.3.2 Beantwoorden van de hoofdvraag	38

Hoofdstuk 5 – Discussie	39
5.1 Mogelijke beperkingen en discussiepunten	39
5.2 Vervolg vragen en suggesties voor een vervolgonderzoek	39
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk	40
Literatuurlijst	41
Bijlagen	45
Bijlage A	Evaluatie van het onderzoek
Bijlage B	Poster
Bijlage C	Verklaring uitvoering praktijk
Bijlage D	Verklaring gedragscode onderzoek
Bijlage E	Methode: bestuderen methode Tekst Verwerken
Bijlage F	Methode: observeren kijkwijzer
Bijlage G	Methode: observeren observatieformulier
Bijlage H	Methode: bevragen beginmeting
Bijlage I	Resultaten: bestuderen methode Tekst Verwerken
Bijlage J	Methode onderzoek naar ontwerp: specifieke beschrijving ontwerp
Bijlage K	Methode onderzoek naar ontwerp: tutorkaart
Bijlage L	Methode onderzoek naar ontwerp: strategiekaarten
Bijlage M	Monitoren onderzoek naar ontwerp: het observatieformulier
Bijlage N	Monitoren onderzoek naar ontwerp: het logboek
Bijlage O	Metten onderzoek naar ontwerp: eindmeting
Bijlage P	Resultaten onderzoek naar ontwerp: afbeeldingen
Bijlage Q	Resultaten onderzoek naar ontwerp: observatie BOA
Bijlage R	Resultaten begin- en eindmeting leesmotivatie en leesinteresselijst
Bijlage S	Resultaten begin- en eindmeting vragenlijst begrijpend lezen

Samenvatting

Onderwerp: Begrijpend lezen. *Onderzoeksgroep:* Groep 4a en de leerkrachten uit de onderbouw. *Ontwerp:* Motivatie stimuleren door middel van: zeggenschap over het eigen leren, samenwerken, leesstrategieën, aankleding lokaal, selecteren van betekenisvolle teksten, het GRRIM model en de leerkrachtvaardigheden. *Methode:* bevragen d.m.v. enquête, observatie en logboeken. *Conclusie:* Door bovenstaande criteria zes weken lang structureel in te zetten, is de motivatie van de leerlingen tijdens begrijpend lezen gestimuleerd.

Dit onderzoek is uitgevoerd op IKC de Werkschuit in Zwolle in groep 4a. In de klas werd ervaren dat de methode Tekst Verwerken uit 1999 nauwelijks aansloot bij de actualiteit. Begrijpend lezen werd door de leerlingen van groep 4a als betekenisloos en saai ervaren. De leerkrachten wilden de leerlingen de basis bieden, door hen aan te leren om de leesstrategieën op de juiste momenten in te zetten. Hierbij misten de leerkrachten geschikte teksten gericht op elk leesniveau. Vanuit deze probleemstelling is de volgende hoofdvraag geformuleerd: *“Hoe kan de leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten stimuleren?”* De kernbegrippen van de deelvragen zijn: motivatie, begrijpend leesteksten, leerkrachtvaardigheden, lesfasen en differentiatie.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het bij begrijpend lezen niet alleen gaat om cognitieve opbrengsten, maar ook om de affectieve opbrengsten. Onder affectiviteit vallen zelfvertrouwen en motivatie (Förrer & Van de Mortel, 2013). De leerkracht heeft veel invloed op de affectiviteit van de leerlingen. Dit kan de leerkracht volgens de theorie stimuleren door: samenwerken, interessante teksten, zeggenschap, interactie en (eigen) kennisdoelen (Guthrie & Ozgungor, 2004), betekenisvolle teksten (Berends, 2011), lesfasen uit het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Pearson & Gallagher, 1983), samenwerken door middel van PALS: peer-tutoring (Oude Kamphuis, 2015) en coöperatieve werkvormen (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2001), aankleding van het lokaal (Van de Mortel & Ballering, 2014) en het aanbieden van leesstrategieën (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat de huidige methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999) voor 45% niet of zelden tegemoet kwam aan de tekstkenmerken zoals de literatuur en de kerndoelen (SLO-Tule, 2017) die beschreven. Uit de observaties van de leerkrachten kwam naar voren dat de leerkrachten meer in kunnen spelen op de leerkrachtvaardigheden, op samenwerken tijdens begrijpend lezen en dat ze inzicht moeten krijgen in het GRRIM model. Uit de enquête van de leerlingen is gebleken dat begrijpend lezen gemiddeld een 5,4 kreeg en de methode Tekst Verwerken een 3,6.

De leerkracht van groep 4a is zes weken lang actief bezig geweest met het aanbieden van teksten, waarvan de leerlingen zelf de onderwerpen hebben gekozen (Filipak, 2013). De teksten waren actueel, functioneel, authentiek en betekenisvol (Berends, 2011). De teksten werden geselecteerd aan de hand van de tekstkenmerken. Elke les werd er een nieuwe leesstrategie aangeboden. Aan de hand van de moeilijkheidsgraad van de tekst, de tekstkenmerken en de behandelde leesstrategie, stemde de leerkracht haar leerkrachtvaardigheden af. De leerkracht maakte structureel gebruik van de lesfasen uit het GRRIM model. Tevens hebben de leerlingen elke les van elkaar mogen leren door middel van PALS: peer-tutoring en coöperatief leren. Uit de resultaten van de eindmeting kan geconcludeerd worden dat de motivatie daadwerkelijk gestimuleerd is binnen zes weken onderzoek. Het vak begrijpend lezen kreeg bij de eindmeting gemiddeld een 7,6 en de tekst en vraagstelling kregen gemiddeld een 8,8. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerkracht een grote invloed heeft op de affectiviteit van de leerlingen tijdens begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1 – Introductie

In dit hoofdstuk wordt het probleem in beeld gebracht en de onderzoeksvragen worden in dit hoofdstuk beschreven.

1.1 Aanleiding

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op Integraal Kindcentrum de Werkschuit. Dit houdt in dat de school nauw samenwerkt met de kinderopvang. IKC de Werkschuit valt samen met 28 andere scholen onder stichting OOOZ. De school telt 276 leerlingen en 21 leerkrachten. Sinds 21 maart 2016 is de school gecertificeerd tot eerste Biologie plus school van Overijssel. Dit sluit aan bij de visie van de school: “groeien vanuit een groen hart.” Dit betekent dat de school inzet op de ontwikkeling van zelfstandige, verantwoordelijke jongeren die zich kunnen redden in de maatschappij. Het kindcentrum wordt hierbij beschouwd als een oefenplek in de voorbereiding voor later. Samenwerken, verantwoordelijkheid en kritisch naar jezelf durven kijken zijn hierbij de uitgangspunten.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 4a. Groep 4a bevat 27 leerlingen. Er staan drie leerkrachten voor deze groep. Het onderzoek zal gericht zijn op het begrijpend lezen onderwijs in groep 4a. De onderbouw maakt gebruik van de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999).

1.2 Beschrijving van het praktijkprobleem vanuit de context

In de klas wordt ervaren dat de methode Tekst Verwerken uit 1999 nauwelijks aansluit bij de actualiteit. Begrijpend lezen wordt door de leerlingen van groep 4a als betekenisloos en saai ervaren. De kinderen geven vrijwel iedere les aan dat ze niks van de inhoud leren en dat begrijpend lezen niet leuk is. De kinderen haken af tijdens de verwerking en zijn niet gemotiveerd om de opdrachten te maken. De taalspecialist heeft voor begrijpend lezen een methodiek ontwikkeld waarbij de leesstrategieën in een doorgaande leerlijn aan bod komen. Toch geven de leerkrachten aan dat ze de juiste teksten voor groep 4 missen. De leerkrachten willen de leerlingen de basis bieden, door hen aan te leren om de leesstrategieën op de juiste momenten in te zetten. Hierbij missen de leerkrachten geschikte teksten gericht op elk leesniveau van groep 4, waardoor ze momenteel maar teruggrijpen naar de teksten uit de methode. Het onderzoek wordt uitgevoerd bij elk leesniveau van begrijpend lezen in groep 4a.

In Tabel 1 zijn de resultaten van CITO begrijpend lezen weergegeven. Deze resultaten zijn ingedeeld in vijf niveaus. Niveau I betekent goed, niveau II en III betekenen voldoende, niveau III en IV betekenen matig en niveau V betekent onvoldoende. De resultaten van CITO begrijpend lezen van 15 januari 2017 zijn als volgt:

<i>Tabel 1.</i> De resultaten van CITO begrijpend lezen van januari 2017.	
Scores:	Aantal leerlingen:
Niveau I :	8 leerlingen
Niveau II:	5 leerlingen
Niveau III:	4 leerlingen
Niveau IV:	6 leerlingen
Niveau V:	4 leerlingen

Tabel 1. De resultaten van CITO begrijpend lezen van januari 2017.

Uit CITO begrijpend lezen M4 blijkt dat 17 van de 27 leerlingen achteruit zijn gegaan in vergelijking met de CITO E3 van 16 juni 2016. De leerkrachten grijpen momenteel terug naar de methode Tekst Verwerken.

Hierdoor is het van belang dat de leerkrachten inzicht krijgen in hoe ze teksten voor groep 4 kunnen selecteren, gericht op elk leesniveau. De gewenste verbetering na zes weken onderwijs is dat de leerkrachten van groep 4 leren hoe ze teksten kunnen selecteren en hoe ze deze kunnen aanbieden. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen gemotiveerd worden voor het lezen. Een gemotiveerde lezer wil moeite doen om een tekst te begrijpen, heeft het vermogen zich te concentreren en zet door als een tekst moeilijk is (Förrer & Van de Mortel, 2014). Wanneer een leerling bereid is om moeite te doen heeft het meer kansen om een tekst te lezen en te begrijpen, dan een leerling die niet gemotiveerd is (Förrer & Van de Mortel, 2013). Er wordt tijdens dit onderzoek ingespeeld op de leesmotivatie van de leerlingen, omdat de leerlingen tijdens de lessen begrijpend lezen afhaken.

1.3 Relevantie en actualiteit

Begrijpend lezen komt in de actualiteit veel ter sprake. Uit een PPON-rapport van CITO uit 1990 werd geconcludeerd dat veel Nederlandse leerlingen problemen hebben met begrijpend lezen (Zwarts et al., 1990). Het SLO heeft in 2010 de oorzaak voor deze slechte prestaties onderzocht binnen het leesonderwijs. De nadruk in het leesonderwijs ligt teveel op het beantwoorden van tekstvragen en te weinig op de achterliggende vaardigheden, zoals het bewust toepassen van de leesstrategieën (Wildhagen, z.j.). Berends (2011) sluit zich bij Wildhagen aan. Hij geeft in zijn artikel aan dat het traditioneel gebruik van tekst, vraag en antwoord tijdens begrijpend lezen ertoe leidt dat leerlingen misconcepties opbouwen over het doel van het begrijpend lezen onderwijs. Veel leerlingen denken pas dat ze met begrijpend lezen bezig zijn, als er vragen over een tekst beantwoord moeten worden. Het lezen van de ondertiteling, verkeersborden en vrij lezen in een spannend boek is voor hen geen begrijpend lezen meer. Tevens benoemen Van Druenen en Elsäcker (2014) dat het erg belangrijk is dat er gezorgd wordt voor leuke, grappige en interessante boeken en teksten. Niemand gaat namelijk voor zijn plezier de leesstrategieën inzetten. Of kinderen leesstrategieën gebruiken, hangt sterk samen met hun leesmotivatie. Leerlingen die gemotiveerd zijn, zullen meer strategieën inzetten dan leerlingen die dat niet zijn. Dit maakt het belangrijk dat het oefenen van strategieën plaatsvindt tijdens het lezen van motiverende en aansprekende teksten (Van Druenen & Elsäcker, 2014). Berends (2011) benoemt dat het met begrijpend lezen erom gaat dat leerlingen strategieën en vaardigheden inzetten op het moment dat ze een tekst voor zich krijgen. Als methoden ertoe leiden dat leerlingen de strategieën alleen tijdens methodelessen inzetten, moeten leerkrachten meer aandacht schenken aan de transfer naar andere teksten. Ook Filipak (2013) stelt dat de leerkracht het leesmotiverende karakter van teksten intact kan laten. Dit voorkomt men door er geen uitgebreide leesmethode met allerlei invulwerk eraan toe te voegen. Leerkrachten moeten leerlingen actief aan het denken zetten. Er wordt nu teveel ingezet op strategieën, terwijl leerlingen juist actief met de tekst bezig moeten zijn. De centrale vraag is dan: wie doet dan eigenlijk het denkwerk? Door verandering in het leerkrachtgedrag kunnen de leerkrachten beter tekstbegrip bij leerlingen creëren en iets doen aan hun motivatie (Bouwman & Van de Mortel, 2016).

1.4 Onderzoeksdoel

Het doel na 6 weken onderzoek is:

De leerkrachten handreikingen geven om teksten per leesniveau te selecteren en aan te bieden in groep 4. *Het uiteindelijke trajectdoel is:*

De leerlingen van groep 4 meer te motiveren voor begrijpend lezen.

1.5 Begripsdefinïering en afbakening onderwerp

In het onderzoek wordt gesproken over begrijpend lezen, leesstrategieën, technisch lezen, decoderen, leesvaardigheden, leerkrachtvaardigheden, modellen, scaffolding, tekstbegrip en motivatie – zowel intrinsiek als extrinsiek.

Begrijpend lezen: De letterlijke definitie van begrijpend lezen volgens Arnoutse en Verhoeven is: “*Begrijpend lezen is het construeren en het achterhalen van de betekenis van geschreven taal*” (2003, blz. 87). Lezen met begrip is een denkproces met het uiteindelijke doel, het vergroten van de kennis van de wereld (Van de Mortel & Bouwman, 2016). Begrijpend lezen is een actief proces, het is een actie op een reactie. De lezer reageert door een tekst in zich op te nemen (Bouwers et al., 1997). De basis van begrijpend lezen is het vloeiend lezen. Vloeiend lezen is de vaardigheid om een tekst met begrip, snel, accuraat en met expressie te lezen. Volgens Samuels (2006) moet hierbij sprake zijn van een routine. De leerling moet in staat zijn om gelijktijdig te decoderen en te begrijpen (Van de Mortel & Ballering, 2014). Decoderen betekent letterlijk het omzetten van letters naar klanken (Schijf, 2009). Een belangrijke voorwaarde voor het begrijpend lezen is het technisch lezen. Technisch lezen betekent letterlijk: decoderen. De kinderen leren letters en ze leren dat die letters samen woorden vormen (Van de Mortel & Ballering, 2014). Wanneer een leerling druk is met het decoderen van een tekst, is het werkgeheugen niet in staat om een tekst te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2014). Om actief te blijven lezen hebben leerlingen leesstrategieën nodig. Leesstrategieën helpen de lezer om actief en betrokken een tekst te lezen en daaraan betekenis te geven. De 6 leesstrategieën zijn: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Als de strategieën veel worden gebruikt, slijpen ze in bij de lezer en worden ze geautomatiseerd tot leesvaardigheid (Förrer & Van de Mortel, 2014). Leesvaardigheid is wanneer een lezer een tekst automatisch begrijpt, zonder dat hij er bewust mee bezig is. Bij strategieën gaat het om bewust gebruik en bij leesvaardigheid om onbewust gebruik (Förrer & Van de Mortel, 2014). Tijdens de lessen van begrijpend lezen is het belangrijk dat de leerkracht leerkrachtvaardigheden inzet. Leerkrachtvaardigheden zijn vaardigheden die een leerkracht moet bezitten om goed onderwijs te geven (Wij-leren, z.j.). Ze zijn niet allemaal even belangrijk. Sommigen zijn er om goed les te kunnen geven, anderen zijn voor het verhogen van de onderwijskwaliteit. Een van de leerkrachtvaardigheden tijdens begrijpend lezen is modellen. Modelen betekent letterlijk: de leerkracht doet de leerlingen het gewenste gedrag hardop denkend voor. De kinderen krijgen een voorbeeld van de manier waarop een ervaren lezer een tekst leest en de inhoud verwerkt (Malmberg, 2012). Daarnaast behoort scaffolding ook tot een van de leerkrachtvaardigheden tijdens begrijpend lezen. Scaffolding houdt in dat een leerkracht een leerling kan helpen door ze net iets boven hun niveau aan te spreken en uit te dagen (Elsäcker, Van Druenen & Droop, 2014). Het zijn dus beiden middelen om tekstbegrip bij leerlingen te bevorderen (Grip op lezen, 2012). Tekstbegrip ontstaat volgens Land en Sanders (2006) pas wanneer de elementen uit de tekst en hun onderlinge samenhang een plaats hebben gekregen binnen de kennis waarover de lezer al beschikt. Hiervoor is het van belang dat leerlingen gemotiveerd worden in het lezen. “Een gemotiveerde lezer wil moeite doen om een tekst te begrijpen, heeft het vermogen zich te concentreren en zet door als de tekst moeilijk is.” (Förrer & Van de Mortel, 2014, blz. 14). Motivatie zorgt er voor dat een leerling zich daadwerkelijk inzet om een tekst te begrijpen. Het gedrag van een mens heeft namelijk een reden en een doel. Dit noemen we motivatie (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Mensen doen niet zomaar iets, ze willen iets bereiken. Dit zet aan tot actieve verkenning van mogelijkheden die je als individu hebt. Daarmee vormt het de grondslag voor de mogelijkheid tot leren. Er zijn 2 vormen van motivatie volgens Vansteenkiste (2007): intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Als leerlingen spontaan geïnteresseerd zijn om iets bij te leren, dan zijn ze intrinsiek gemotiveerd. Daarnaast is er extrinsieke motivatie: het studeren verloopt niet spontaan, maar is afhankelijk van het doel wat buiten het studeren zelf is gelegen. Studeren is dan geen doel op zich maar een middel om iets te verkrijgen, we spreken hier dan van extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, 2007).

1.6 Hoofdvragen en deelvragen:

Hoofdvraag:

Hoe kan de leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten stimuleren?

Deelvragen:

- Hoe kan de leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 4 tijdens begrijpend lezen stimuleren?
- Aan welke kenmerken moet een begrijpend leestekst voldoen in groep 4?
- Hoe kan de leerkracht inspelen op de verschillende leesniveaus tijdens begrijpend lezen?
- Op welke manieren kan de leerkracht begrijpend leesteksten aanbieden?

- In hoeverre komt de huidige methode Tekst Verwerken overeen met de kenmerken van een begrijpend leestekst uit de theorie?
- Hoe bieden de leerkrachten momenteel begrijpend leesteksten aan?
- Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun leesmotivatie ten opzichte van begrijpend lezen?

- In hoeverre voldoet het ontwerp ‘motivatie van de leerlingen stimuleren tijdens begrijpend lezen in groep 4’ in de praktijk?

- Generieke kennis
- Context kennis
- Ontwerp kennis

1.7 Structuur thesis

Om antwoord te krijgen op de bovengenoemde generieke vragen staat in hoofdstuk 2 een theoretisch kader beschreven. In dit hoofdstuk wordt een literatuurstudie beschreven en aansluitend een conclusie uit de theorie. In hoofdstuk 3 staat het vooronderzoek centraal waar antwoord wordt gegeven op de vragen uit de contextkennis. In dit hoofdstuk zijn de methoden van dataverzameling en data analyse uitgewerkt. Het hoofdstuk wordt afgerond met een samenvatting met de belangrijkste bevindingen uit het vooronderzoek. In hoofdstuk 4 wordt het ontwerp, de resultaten en de conclusie van de uitvoering beschreven. Hier wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en de laatste deelvraag. Het verslag wordt afgesloten met hoofdstuk 5. In dit hoofdstuk staat de discussie centraal. Hierin worden aanbevelingen gedaan voor een vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt door middel van een literatuurstudie antwoord gegeven op de volgende generieke kennisvragen:

- *Hoe kan de leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 4 tijdens begrijpend lezen stimuleren?*
- *Aan welke kenmerken moet een begrijpend leestekst voldoen in groep 4?*
- *Hoe kan de leerkracht inspelen op de verschillende leesniveaus tijdens begrijpend lezen?*
- *Op welke manieren kan de leerkracht begrijpend leesteksten aanbieden?*

In paragraaf 2.2 staat de literatuurstudie centraal. In paragraaf 2.3 worden de opbrengsten van het theoretisch kader beschreven.

2.2 literatuurstudie

2.2.1 Deelvraag 1 - Hoe kan de leerkracht de motivatie van de leerlingen uit groep 4 tijdens begrijpend lezen stimuleren?

Begrijpend lezen

“Door te lezen ontmoet je de wereld” (Van de Mortel & Ballering, 2014, blz. 15).

Om mee te kunnen doen in de maatschappij, zijn lezen en begrijpen wat je leest onmisbare vaardigheden. Door te lezen, leren we: we integreren nieuwe kennis in de kennis die we al over het onderwerp hebben. Zo breiden we onze kennis uit (Van de Mortel & Ballering, 2014). Lezen met begrip steunt op twee pijlers,

- ❖ Kennis en woordenschat: de lezer beschikt over kennis en woordenschat.
- ❖ Sturing van het leesproces: de lezer kan zijn eigen leesproces sturen.

Deze pijlers zorgen er samen voor dat leerlingen begrijpend lezen leren en zelfstandige lezers worden. Daarom moeten beide pijlers aandacht krijgen in het onderwijs (Förrer & Van de Mortel, 2014). Lezen met begrip is een complex proces dat wordt beïnvloed door een aantal factoren (Förrer & Van de Mortel, 2014). In Figuur 1 zijn de factoren te zien die het lezen beïnvloeden.



Figuur 1. Factoren die het lezen beïnvloeden. Gekopieerd uit: Grip op leesbegrip. (p.38), door M. Förrer & K. Van der Mortel, 2013, Amersfoort: CPS.

Om vast te kunnen stellen of het lezen met begrip succesvol verloopt, is het nodig dat we kijken naar de lezer, naar de tekst en naar de situatie waarin wordt gelezen. Alle drie de factoren kunnen, al dan niet in combinatie, ervoor zorgen dat het lezen met begrip wel of niet lukt (Förrer & Van de Mortel, 2013). Zogenaamde PET-scans laten zien hoe hersenen werken als lezers met bepaalde leestaken bezig zijn.

Tijdens het begrijpend lezen zijn er meerdere hersendelen actief. Er zijn volgens deze scans drie soorten systemen die met elkaar samenwerken tijdens het lezen: herkenningssystemen, strategische systemen en affectieve systemen. Dit ondersteunt de visie dat bij het lezen naast cognitieve en metacognitieve, ook motivationele processen een rol spelen (Boerema, 2009).

Motivatatie bij begrijpend lezen

Het gaat bij begrijpend lezen dus niet alleen om cognitieve opbrengsten, maar ook om de affectieve opbrengsten. Die mogen we niet onderschatten. (Förrer & Van de Mortel, 2013).

We spreken van affectief resultaat wanneer de leerling door het lezen:

- zelfvertrouwen en een positief beeld ontwikkelt van zichzelf als lezer
- gemotiveerd is om te lezen en moeite wil doen om een tekst te begrijpen.

In recent onderzoek benoemt Afflebach (2012) leesmotivatie en het zelfbeeld van de lezer als zeer belangrijke factoren. De processen die gericht zijn op motivatie vormen de basis voor de coördinatie van cognitieve doelen en strategieën in het lezen (Aarnoutse & Schellings, 2015). Daarnaast zorgt leesmotivatie ervoor dat kinderen kennis van de wereld verwerven (Boerema, 2009). Bij het bevorderen van een positieve leeshouding moeten leerlingen vertrouwen in hun eigen kunnen ontwikkelen en plezier krijgen in het oefenen van lezen (Blok, Oostdam & Boendermaker, 2011). Gemotiveerde lezers kunnen vaak meer lezen dan de leerkrachten van hen verwachten. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten weten wat leerlingen interesseert, wat hen boeit en waarover ze meer te weten willen komen. Als leerkrachten hen teksten over die onderwerpen aanreikt, is de kans groot dat leerlingen bereid zijn zich in te spannen om de tekst goed te begrijpen (Van de Mortel & Ballering, 2014). Guthrie en Ozgungor (2004) hebben het CORI-concept (Concept-Oriented-Reading-Instruction) ontwikkeld. Hierin zijn vijf factoren van belang voor goed leesonderwijs:

1. **Interactie** organiseren met de echte wereld.
2. Interessante **teksten** kiezen.
3. **Kennisdoelen** kiezen.
4. Steun bieden bij **zeggenschap** van de leerling over zijn eigen leren.
5. Steun organiseren door **samenwerking**.

Deze vijftal factoren bevorderen motivatie en strategisch lezen, twee zaken die invloed hebben op het begrijpen. Wanneer dit ingezet wordt tijdens de lessen begrijpend lezen, gaat het begrijpen van de teksten veel sneller (Boerema, 2009). Daarnaast kan de inrichting van het klaslokaal ook de leesmotivatie versterken (Van de Mortel & Ballering, 2014).

2.2.2 Deelvraag 2 - Aan welke kenmerken moet een begrijpend leestekst voldoen in groep 4?

Kerdoelen begrijpend lees teksten groep 4

In Tabel 2 zijn de doelen van SLO-Tule (2017) weergegeven. Deze doelen zijn gericht op het aanbod, op de inhoud en de vorm van de teksten uit groep 4.

Tabel 2. Leerlijnen SLO- Tule (2017).		
Aanbod van teksten	Inhoud	Vorm
-informatieve boekjes, korte informatieve teksten in tijdschriften, kranten; -informatieve en instructieve teksten uit de lees- en taalmethode (en uit methode voor de zaakvakken); -'moeilijkere' informatieve boeken en naslagwerken met duidelijke illustraties, foto's beeldmateriaal en achtergrondinformatie op CD-roms, DVD of internet; -instructieve teksten, bijvoorbeeld recepten,	-de onderwerpen van de teksten zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden; de onderwerpen zijn concreet, maar	-de teksten bevatten visuele ondersteuning, ze hebben een eenvoudige structuur (bijvoorbeeld een chronologische opbouw en/of bevatten vraag-antwoordopvolgingen); -zinnen zijn niet te lang, eenvoudig (grammaticaal

gebruiksaanwijzingen, uitleg bij opdrachten; -naslagwerken, waaronder in ieder geval een woordenboek, telefoonboek, kinderatlas.	soms ook abstract.	niet complex), meestal enkelvoudig.
--	--------------------	-------------------------------------

Tabel 2. [Leerlijnen Nederlands] . Aangepast overgenomen van *Tule-SLO*, website van Expertisecentrum Nederlands, 2017, geraadpleegd van <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>

Het kiezen van begrijpend leesteksten

Het is belangrijk om te zorgen dat leerlingen het plezier in begrijpend lezen bewaren. Vaak blijkt het werken met teksten over onderwerpen die actueel zijn, het plezier in begrijpend lezen terug te brengen of te bevorderen (Schoenmaker, Van der Linden & Meelker, 2009). Teksten die aansluiten bij de leefwereld van de kinderen, verhoogt de motivatie (Bouwman & Van de Mortel, 2016). Teksten moeten volgens Berends (2011) functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn. De keus van geschikte teksten is een belangrijke voorwaarde voor het leren lezen met begrip. Onderzoek heeft aangetoond dat leesbegrip wordt beïnvloed door de wijze waarop onderwerpen en gebeurtenissen in een tekst zijn gerangschikt, onderling zijn verbonden en door de mate waarin rekening is gehouden met de kennis van het lezerspubliek (Förre & Van de Mortel, 2014). Wanneer leerlingen hun eigen teksten of onderwerpen kiezen, hebben ze automatisch ook een motiverend leesdoel (Filipak, 2013). Het ‘leesdenken’ van een leerling wordt geprogrammeerd als leerlingen dezelfde teksten gedurende het hele schooljaar krijgen. Onderwijsstappen om deze teksten zogenaamd begrijpend te lezen zorgen ervoor dat het creatieve proces wordt gedood en dat er iets mechanisch van gemaakt wordt (Filipak, 2015). Van de Mortel en Ballering (2014) stellen dat het belangrijk is om teksten zorgvuldig te kiezen. Als de leerkrachten ervoor kiezen om leerlingen teksten te laten lezen, dan moeten de leerkrachten teksten kiezen die de leerlingen iets bijbrengen. Het gaat er niet om dat een tekst geschikt is om een bepaalde leesstrategie te oefenen. Het gaat om de inhoud van de tekst en hoe leerlingen deze inhoud zich eigen maken. In een wereld waar mensen overladen worden met kennis, is dit een cruciale vaardigheid. *“Wanneer leerlingen op school niet leren hoe zij de inhoud van een complexe tekst eigen kunnen maken, zullen ze deze uitdaging in de toekomst ook uit de weg gaan”* (Van de Mortel & Ballering, 2014, blz. 16). Leerlingen ontwikkelen leesbegrip als ze authentieke teksten lezen. Authentieke teksten zijn echte teksten die voorkomen in het dagelijkse leven.

Tekstkenmerken die bijdragen aan het lezen met begrip:

1. De vormgeving

Bij de vormgeving gaat het om de uiterlijke kenmerken van een tekst. Zoals bijvoorbeeld: illustraties, het gebruik van cursief, vet of onderstrepingen en onder andere de opmaak van een tekst en het kleurgebruik. Deze kenmerken wijzen de lezer de weg in de tekst en helpen de lezer informatie te vinden die hij snel nodig heeft (Förre & Van de Mortel, 2013). Veel methoden in het basisonderwijs bevatten weinig verbale en visuele aspecten met het gevolg dat de leerkracht deze aspecten van tekststructuur geen aandacht geeft. *“Net als het leren van een taal, moet het interpreteren van beelden geleerd worden”* (Wildhagen, z.j., blz. 28). De verbale en visuele onderdelen vormen samen de inhoud van de tekst en geven de boodschap van de schrijver weer. Het is belangrijk dat leerlingen leren hoe ze de verbale en visuele structuur in een tekst kunnen opvatten en hoe ze deze kunnen gebruiken om een tekst te begrijpen (Van de Mortel & Ballering, 2014).

2. Structuur van de tekst.

Een duidelijke structuur of opbouw helpt een lezer om de inhoud te begrijpen. Als de opbouw duidelijk is, heeft de lezer minder werkgeheugen nodig om de lijn in de tekst te ontdekken. Dit zorgt ervoor dat er meer geheugencapaciteit over is voor het begrijpen van de inhoud.

Verschillende soorten teksten zijn op verschillende wijzen gestructureerd. Zo zit er verschil tussen informatieve en verhalende teksten. Tekststructuren worden herkend door bepaalde signaalwoorden en elementen (Förrer & Van de Mortel, 2014). Signaalwoorden plakken de zinnen aan elkaar en geven de tekst structuur en betekenis (Van de Mortel & Ballering, 2014). Samenhang in de tekst.

Het draagt bij aan tekstbegrip als de schrijver de begrippen helder uitlegt, verklaart en daarin ook consistent is. Informatie in een tekst moet duidelijk en samenhangend gepresenteerd worden. Voorbeelden voor samenhang zijn: hoofdgedachte terugvinden, de beschrijvingen en uitwerkingen hebben met elkaar te maken, opsommingen en feiten staan in een logische opbouw en de citaten passen bij de hoofdgedachte (Förrer & Van de Mortel, 2014).

3. Aansluiting bij de kennis van de kinderen.

Het is belangrijk dat de inhoud van een tekst aansluit bij het kennisniveau van een lezer. Het gaat daarbij om de voorkennis en achtergrondkennis van de leerling. Voor opdrachten die leerlingen zelfstandig moeten uitvoeren, mag een tekst niet te veel nieuwe en niet te veel onbekende informatie voor de lezer bevatten. Als een lezer zelfstandig een tekst moet lezen die voor meer dan 50 procent uit nieuwe informatie bestaat, is deze te moeilijk om goed te begrijpen. Tevens moet de lezer 95 procent van de woorden in een tekst kennen om een tekst goed en zelfstandig te kunnen begrijpen (Van Silfhout, 2015).

4. De lengte van een tekst.

Voor instructie in het lezen met begrip zijn vooral korte teksten (1-2 pagina's) geschikt en effectief. Korte teksten lenen zich beter voor begrijpend lezen dan boeken. Als leerlingen aan de hand van korte teksten leren hoe ze hun eigen leesproces kunnen sturen en leesstrategieën in kunnen zetten, kunnen ze die vaardigheden op een ander moment ook inzetten bij het toepassen van het lezen van langere teksten (Förrer & Van de Mortel, 2014).

5. De vertelstijl en het taalgebruik

Ook motivatie en concentratie zijn belangrijk bij het lezen met begrip. De leerlingen moeten bereid zijn om een tekst echt te willen lezen. Dit gebeurt als een tekst een lezer echt aanspreekt of omdat de tekst aansprekend is geschreven (Förrer & Van de Mortel, 2014). Van de Mortel en Ballering (2014) benoemen dat een tekst minder complex is als duidelijk is wie de verteller is. Het taalgebruik heeft invloed op de complexiteit van de tekst. Wanneer de schrijver bijvoorbeeld veel beeldspraak gebruikt of de tekst is geschreven in een andere tijd, dan moet de leerling meer moeite doen om de tekst te begrijpen.

6. Verschillende soorten teksten.

Er zijn verschillende tekstsoorten, die elk hun eigen tekstkenmerken hebben. Bekendheid met tekstsoort helpt de lezer om een tekst te doorgronden. Daarom is het belangrijk dat leerlingen kennis verwerven over verschillende tekstsoorten. Het is belangrijk dat er op school verschillende soorten teksten aan bod komen: zowel fictie als non-fictie. Fictie is dat het verhaal afspeelt in de fantasie van de schrijver en bij non-fictie gaat het om informatieve teksten die betrekking hebben op de werkelijkheid (Van de Mortel & Ballering, 2014). De referentieniveaus geven aanwijzingen voor de tekstgenres die op school aan bod moeten komen. Commissie-Meijerink (2008) stelt dat de volgende tekstsoorten in het basisonderwijs aan bod moeten komen: zakelijke teksten (o.a. teksten uit taalmethoden, zaakvakmethoden, kranten en huis aan huisbladen, advertenties en reclames) en literaire en fictionele teksten (proza en poëzie) (Förrer & Van de Mortel, 2014).

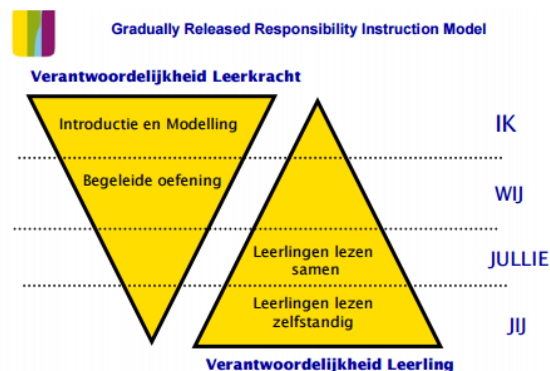
2.2.3 *Deelvraag 3 - Op welke manier kan de leerkracht begrijpend leesteksten aanbieden?*

De rol van de leerkracht is tijdens het aanbieden van teksten cruciaal. Het is de leerkracht die instructie geeft, hardop denkend voordoet en denkvragen stelt. Leraren moeten leerlingen teksten laten lezen die het waard zijn om de kostbare onderwijstijd aan te besteden: teksten waar leerlingen van leren.

Teksten die het waard zijn om gelezen te worden, vereisen effectieve instructie (Van de Mortel & Ballering, 2014).

Het instructiemodel voor begrijpend lezen (GRRIM)

Voor de instructie van begrijpend lezen is een helder en gestructureerd instructiemodel van Pearson en Gallagher (1983), het Gradual Release of Responsibility Instruction Model, afgekort: GRRIM. Het GRRIM model is weergegeven in Figuur 2 en is een variant van het directe instructiemodel.



Figuur 2. Het Gradually Released Responsibility Instruction Model. Gekopieerd uit: Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility, door F. Fisher en N. Frey, 2008, Alexandria V A: Association for Supervision and Curriculum Development.

“De driehoeken in het Figuur laten zien dat de verantwoordelijkheid van de leraar geleidelijk afneemt, terwijl de verantwoordelijkheid van de leerlingen geleidelijk toeneemt” (Van de Mortel & Ballering, 2014, blz. 148). De teksten die leerlingen gaandeweg lezen worden complexer, maar de instructie blijft hetzelfde. Belangrijk is dat de leerkracht de instructie afstemt op het niveau van zijn leerlingen (Van de Mortel & Ballering, 2014). Een belangrijk kenmerk van GRRIM is dat de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leerkracht, die de leestaak volledig op zich neemt, naar de leerling, die in samenwerking met andere leerlingen het geleerde toepast. Gedurende het zelfstandig werken en toepassen heeft de leerkracht een ondersteunende rol (Förre & Van de Mortel, 2014). Het is een misvatting dat de fasen in een vaste volgorde doorlopen moeten worden. Leraren kunnen hier flexibel mee omgaan (Förre & Van de Mortel, 2013). Daarnaast is het kenmerkend dat de leerkracht tijdens de fase van het begeleid oefenen het lesdoel nadrukkelijk ondersteunt. Het denkproces van de leerlingen wordt in deze fase door de leerkracht bewaakt en naar een hoger niveau getild (scaffolding). De focus is gericht op het leren door de leerlingen. Door het hardop denkend voorlezen (modellen) tijdens de instructiefase, legt de leerkracht inhoudelijke accenten wat betreft de achtergrondkennis, de woordenschat en het gebruik van de leesstrategieën. Door het voorbeeldgedrag van de leerkracht, leren leerlingen hoe zij over teksten kunnen denken en hoe ze teksten kunnen begrijpen (Förre & Van de Mortel, 2014). Het GRRIM helpt leerkrachten om zijn leerlingen strategisch te leren denken. Daarin zijn de volgende leerkrachtvaardigheden van belang: modeling, scaffolding en begeleid oefenen (Van de Mortel & Ballering, 2014). Het GRRIM bestaat uit verschillende fasen. Door deze fasen elke les opnieuw te doorlopen, kan de leerkracht de vaardigheid van de leerlingen goed monitoren. Wanneer de leerkracht onduidelijkheden signaleert, springt ze daar direct op in door verduidelijkende instructie te geven (Förre & Van de Mortel, 2013).

Modelen

Modelen is hét middel om tekstbegrip van leerlingen te bevorderen (Förrer & Van de Mortel, 2013). Leerlingen kunnen de vaardigheid 'lezen met begrip', niet ontwikkelen door uitsluitend leesstrategieën te leren en allerlei vragen en opdrachten uit te voeren. Een goede begrijpend lezer voert tijdens het lezen complexe denkprocessen uit. Het is belangrijk dat de leerkracht laat zien hoe die processen werken door de leerlingen 'een kijkje te geven in haar eigen hoofd'. Dit voordoen en hardop denkend demonstreren wordt in de literatuur ook wel modeling of model-leren genoemd. De leerkracht staat dan model als goede begrijpend lezer (Förrer & Van de Mortel, 2014). Modeling is geschikt om een vaardigheid, een strategie of een bepaalde taak aan te leren. De leerkracht modelt de aspecten waarvan hij/zij verwacht dat ze voor de leerlingen problemen zullen opleveren tijdens het lezen. Door modeling leren leerlingen hoe ze nieuwe ideeën en informatie uit een tekst kunnen halen en hoe ze deze kunnen verbinden en kunnen integreren in hun eigen kennis en ervaring. Modelen voegt nieuwe haakjes toe aan de cognitieve kapstok; leerlingen hangen hun nieuwe geleerde informatie daaraan op (Van de Mortel & Ballering, 2014).

De lesfasen

Tijdens elke les begrijpend lezen worden dezelfde lesfasen doorlopen. Routines zijn belangrijk voor voornamelijk zwakke leerlingen. In de lesfasen hieronder is het GRRIM model verwerkt door Förrer en Van de Mortel (2014) en door Förrer en Van de Mortel (2013):

1. De gezamenlijke start (10 / 15 minuten) ik bied het overzicht

De kern van de startfase is dat de leerkracht duidelijk aangeeft wat het doel van de les is en wat zij verwacht van het leerproces. Zo richt de leerkracht de focus van de leerlingen op hetgeen wat belangrijk is. Het doel kan uit een taalcomponent en een inhoudelijk component bestaan (Förrer & Van de Mortel, 2013).

2. Instructiefase (5 minuten) ik doe het (modelen)

Zie hiervoor het GRRIM model (Figuur 2) en het modelen hierboven.

3. Begeleid oefenen (eerste fase: 5 minuten) wij doen het samen – ik controleer

4. Begeleid oefenen (tweede fase: 15 minuten) jullie doen het samen – ik ondersteun

Volgens Van Silfhout (2015) zou 20% van de les over het omgaan met teksten aan instructie en modeling besteed moeten worden en 80% aan het begeleid toepassen. Tijdens het begeleid oefenen stelt de leerkracht de vragen, doet de leerkracht suggesties en geeft de leerkracht aanwijzingen om de leerlingen te laten leren. In deze fase staat de relatie tussen de instructie en verwerking centraal. In deze fase komt de leerkracht erachter welke leerlingen meer begeleiding nodig hebben. Op basis van deze informatie neemt de leerkracht het besluit over de differentiatie. Figuur 3 laat zien welke 2 soorten vragen de leerkracht kan stellen tijdens het begeleid oefenen.



Figuur 3. Vragen stellen in de fase van begeleid oefenen. Gekopieerd uit: *Verdiepend lezen*. (p.190), door K. Van de Mortel en C. Ballering, 2014, Amersfoort: CPS.

De leerkracht kan open vragen stellen om het denken van de leerlingen te stimuleren en gesloten vragen om hun kennisverwerving te controleren (Van de Mortel & Ballering, 2014). Tijdens het begeleid oefenen gaat het om strategisch leren; het onder begeleiding toepassen. Dit doen de leerkracht en leerling samen.

Vooraf het leren van elkaar (leerling van leerling), waarvan de waarde wordt onderschat, moet in deze fase een plek krijgen. Kennisuitbreiding ontstaat wanneer leerlingen kunnen experimenteren, integreren en het toe kunnen passen in nieuwe situaties. Interactie, het met elkaar overleggen en praten speelt daarbij een belangrijke rol (Förrer & Van de Mortel, 2013). Het is belangrijk dat leerlingen tijdens het begeleid oefenen vragen krijgen die tekstgerelateerd zijn. Vaak krijgen leerlingen vragen die hen weg leiden van de tekst in plaats van hen dwingen om zich opnieuw in de tekst te verdiepen. Vragen doen een beroep op de verschillende niveaus van denkvaardigheid. Wanneer het hogere denken niet wordt aangesproken, zullen de leerlingen de teksten ook niet op dit niveau onderzoeken. Met behulp van Bloom's taxonomie van de 21^e eeuw, kunnen de leerkrachten het hogere denken van leerlingen stimuleren. Het is belangrijk dat de leerkracht zich bewust is van en inzicht heeft in het 'taxonomische niveau' waarop zij vragen stelt. Leraren die vaak hetzelfde type vragen stellen, stimuleren de hogere vormen van denken niet (Van de Mortel & Ballering, 2014). Hoe verder in het model, hoe complexer de denkvaardigheid. Om hogere complexere vaardigheden te kunnen toepassen, moeten de leerlingen eerst de lagere vaardigheden beheersen (Förrer & Van de Mortel, 2013). In Figuur 4 zijn de vragen uit Bloom's taxonomie van de 21^e eeuw weergegeven.

Herinneren Herinneren van eerder geleerde kennis Wat gebeurde er na? - Hoe vaak? - Wie was het die? - Vind de definitie van? - Wat is goed of fout?	Begrijpen Betekenis geven aan mondelinge of schriftelijke taal (ook grafische vormgeven informatie) - Hoe zou jij uitleggen? - Wat zou er nu volgens jou kunnen gaan gebeuren? - Wat is de belangrijkste gedachte? - Kun jij in je eigen woorden opschrijven? - Denkt iedereen op de manier zoals denkt?
Toepassen Een procedure gebruiken tijdens uitvoering of implementatie. - Welke factoren zou jij veranderen om? - Kun jij een instructie maken, gegeven deze informatie? - Kun jij beschrijven hoe dit probleem opgelost moet worden? - Welke vragen zou jij stellen bij? - Bouw/schets/beschrijf een model waarbij...	Analyseren Het geheel in onderdelen analyseren, vaststellen hoe de verschillende delen samenhangen en hoe zij deel uitmaken van het grote geheel of doel. - Welke gebeurtenissen kunnen niet hebben plaatsgevonden? - Als... zou hebben plaatsgevonden, hoe zou ... er dan hebben uitgezien? - Op welke manier komt ... overeen met? - Kun je uitleggen wat er moet zijn gebeurd toen? - Wat was het keerpunt?
Evalueren Een oordeel vormen op basis van de criteria door te vergelijken, overeenkomsten vaststellen en kritische reflectie. - Is er een betere manier om? - Hoe zou jij hebben gehandeld als? - Welke consequenties heeft? - Waarom is .. van waarde? - Wie wint en wie verliest? - Welke invloed heeft ... op ons leven?	Creëren Elementen samenvoegen om een nieuw geheel te vormen; herstructureren tot een nieuw patroon. - Kun jij een ... ontwerpen om? - Zie jij mogelijke oplossingen voor? - Schrijf een voorstel om te komen tot? - Als jij de mogelijkheden zou hebben om... hoe zou jij dan? - Waarom bedenkt jij niet je eigen manier om?

Figuur 4. Vragen stellen volgens de Taxonomie van de 21^e eeuw. Bewerking uit: Grip op leesbegrip. (p.81), door Förrer & Van de Mortel, 2013, Amersfoort: CPS.

Nadat een leerling antwoord heeft gegeven op een vraag is het cruciaal dat de leerkracht een vervolgvraag stelt over het 'bewijs': Waar-Blijkt-Dat-Uit vraag. Deze WBDU vraag (Waar in de tekst vind je het bewijs voor jouw antwoord) houdt de lezer bij de tekst en zorgt ervoor dat hij de vraag probeert te beantwoorden op basis van de informatie uit de tekst (Van de Mortel & Ballering, 2014).

5. Zelfstandig verwerken en oefenen (15 min) Je doet het **alleen** of **samen**

In deze fase schuift de verantwoordelijkheid naar de leerlingen (Förrer & Van de Mortel, 2014). Tijdens de verwerking vullen de leerlingen geen werkbladen in. Authentieke lees- en schrijftaken in een betekenisvolle context en discussies die leerlingen stimuleren om na te denken over het onderwerp van de tekst, zijn effectieve taken die het tekstbegrip verdiepen (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Daarnaast leidt een goede verwerkende activiteit leerlingen niet van de tekst af, maar dwingt hen juist om weer terug te keren naar de tekst om verder door te denken op weg naar het doel van de les (Van de Mortel & Ballering, 2014). Zelfstandig werken moet geminimaliseerd worden bij de methode van begrijpend lezen. Leerlingen worden namelijk van zelfstandig werken geen goede begrijpend lezers. Uit het PPON-rapport (2007) is gebleken dat methoden die alleen directie instructie geven, dezelfde resultaten behalen als de methoden daarnaast ook zelfstandig werken aanbieden (Schoenmaker, Van der Linden en Meelker, 2009). Tevens benoemen Guthrie en Ozgungor (2004) dat samenwerken tijdens de verwerking een positieve invloed heeft op de motivatie en daardoor automatisch op het begrijpend lezen. Ze benoemen dat vijf factoren, waaronder samenwerking en interactie, motivatie en strategisch lezen bevorderen. Daarom wordt er meer ingespeeld op samenwerking tijdens de verwerking.

➤ **Samenwerking**

Betekenisvolle verwerkingsopdrachten die door samenwerkend praten en- of schrijven vorm krijgen, verdiepen het tekstbegrip (Van de Mortel, 2010). Door middel van interactie en samenwerking wordt het actieve proces van kennisverwerving gestimuleerd (Van Keer & Vanderlinde, 2007). Van Nifterik (2016) benoemt dat wanneer de leerkracht de leerlingen laat samenwerken, de sociale motivatie van de leerlingen wordt vergroot en dat de woordenschat in interactie kan uitbreiden. Dit heeft uiteindelijk een positieve invloed op het leesniveau. Na het lezen is het belangrijk dat kinderen over teksten mogen praten. Dit is nodig voor dieper tekstbegrip, maar ook om de woorden toe te passen in hun eigen belevingswereld. Als een kind het woord kan verbinden met de woorden die hij al kent, dan krijgt het betekenis en maakt het zich eigen (Aslander & Hortensius, 2010). Effectief samenwerken biedt leerlingen de kans om vaardigheden en strategieën te gebruiken die ze door modeling van de leerkracht, het verdiepend lezen en het begeleid oefenen hebben geleerd. Tijdens het samenwerken verdiepen de leerlingen hun begrip van de tekst. Het is wel een belangrijke voorwaarde dat de opdracht samenwerken noodzakelijk maakt. Door interactie tussen de leerlingen: discussies, elkaar hulp vragen en hulp geven en samenwerken creëert een gedeelde verantwoordelijkheid en verdiept het begrip (Van de Mortel & Ballering, 2014). Een manier van effectief samenwerken is coöperatief leren. Leerlingen worden dan verdeeld in heterogene groepen. Onderzoek laat zien dat effectieve coöperatieve leergroepen bestaan uit goede, middelmatige en zwakke leerlingen die met elkaar samenwerken. Zwakke en middelmatige leerlingen hebben duidelijk baat bij samenwerking met goede leerlingen en goede leerlingen presteren meer als ze samenwerken met zwakke en middelmatige leerlingen. Zij leren nieuwe leerstrategieën door de leerstof te onderwijzen aan de andere leerlingen, zodat ze gedwongen worden de leerstof in een ander perspectief te zien en te doordenken. Leerlingen in deze heterogene groepen worden geacht met elkaar te discussiëren en te argumenteren over de leerstof, elkaar uitleg en informatie te geven, elkaar te overhoren en elkaars zwakke kant aan te vullen. Groepsdoelen en individuele verantwoordelijkheid stimuleren de leerlingen om elkaar te helpen of bij te staan en leiden tot een maximale inspanning van de groepsleden (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2001).

De gezamenlijke afronding (5 min) ik vraag het denkproces na

De leerkracht controleert tijdens de afronding het denkproces van de leerlingen en koppelt terug naar het lesdoel. Tijdens de afronding krijgt de leerling feedback met informatie wat goed gaat en welke aspecten nog meer oefening nodig hebben (Förner & Van de Mortel, 2013). Daarnaast benoemt de leerkracht feedforward en feedup. Feedforward: de leerkracht legt tijdens het proces regelmatig een relatie met het doel waaraan de leerlingen werken. Feedup: de leerkracht geeft duidelijk aan welke vervolgstappen de leerlingen moeten maken om het doel te bereiken.

In hoeverre de leerlingen van de lesafsluiting leren, hangt af waarmee de leerkracht de doelen aan het begin van de les heeft gepresenteerd (Van de Mortel & Ballering, 2014). Metacognitie (het nadenken over je eigen leerproces) is een belangrijke vaardigheid tijdens de lessen begrijpend lezen (Van Druenen & Elsäcker, 2014).

2.2.4 Deelvraag 4 - Hoe kan een leerkracht inspelen op de verschillende leesniveaus tijdens begrijpend lezen?

Leesniveaus bij begrijpend lezen

Lezen is de allerbelangrijkste bron voor het uitbouwen van kennis. De geoefende lezer breidt zijn kennis voortdurend uit; veel meer dan een moeizame lezer die minder leest. Dan treedt het Mattheus-effect op: op allerlei gebieden wordt de betere lezer steeds beter en de zwakke lezer steeds zwakker. Het omgaan met deze verschillen is daarom een grote taak en een uitdaging voor het onderwijs (Förrer & Van de Mortel, 2013).

Sterke begrijpend lezers

Een goede lezer is te vergelijken met een parachutist. Hoog vanuit de lucht bekijkt hij de informatie van het landschap. Aan de hand daarvan bepaald hij zijn leesdoel, activeert hij zijn voorkennis, bepaald om wat voor een soort tekst het gaat, legt hij verbanden tussen woorden en zinnen en corrigeert zijn eigen leesgedrag (Koeven & Vreeman, 2010). Een goede lezer beschikt over kennis van de wereld, heeft een rijke woordenschat en is in staat om zijn eigen kennis tijdens het lezen snel te koppelen aan de inhoud van de tekst. Daarnaast sturen goede lezers hun eigen leesproces. Zij zijn, terwijl ze lezen, actief betrokken bij een tekst en willen de tekst begrijpen. Leerlingen die hun eigen leesproces kunnen sturen, zijn zelfstandige lezers (Förrer & Van de Mortel, 2014). Een goede begrijpend lezer zet strategieën meestal onbewust in, maar soms ook heel bewust, als de tekst bijvoorbeeld veel informatie bevat waarover de achtergrondkennis en woordenschat niet toereikend zijn (Van de Mortel & Ballering, 2014).

In Figuur 5 zijn de drie soorten strategieën weergegeven (Van de Mortel & Ballering, 2014). De strategieën die te maken hebben met het sturen van het eigen leesproces noemen we sturingsstrategieën. Dit zijn de overkoepelende strategieën. Onder de sturingsstrategieën vallen de leesstrategieën, die de lezer helpen actief te lezen en de aandacht te richten op de inhoud van de tekst en de herstelstrategieën. De herstelstrategieën kan de lezer inzetten als hij de tekst niet goed begrijpt (Förrer & Van de Mortel, 2014).



Figuur 5. Drie soorten strategieën. Gekopieerd uit: Verdiepend lezen. (p.37), door K. Van de Mortel en C. Ballering, 2014, Amersfoort: CPS.

Vele onderzoekers hebben benadrukt dat motivatie van cruciaal belang is voor het verwerven en toepassen van de strategieën (Aarnoutse & Schellings, 2015).

Zwakke begrijpend lezers

Een zwakke lezer is daarentegen te vergelijken met een bergbeklimmer. Hij begint onderaan de berg bij regel een. Na een paar zinnen heeft hij nog geen beeld waar de tekst over gaat. De leesmotivatie neemt af, omdat hij niet begrijpt wat hij leest, waardoor de weg van de top nog verder weg lijkt en uiteindelijk haakt hij af. De leerling moet dus leren om voor het lezen zichzelf de juiste vragen te stellen gericht op: leesdoel, strategieën en zijn mening over de tekst (Koeven & Vreeman, 2010). Als een tekst leestechisch heel lastig is voor een lezer, heeft hij alle aandacht nodig voor het decoderen van een tekst en komt hij moeilijk tot tekstbegrip. Ook als de tekst inhoudelijk erg moeilijk is en veel moeilijke woorden bevat, komt hij met leesstrategieën niet veel verder (Van de Mortel & Ballering, 2014). Zwakke lezers zijn zich vaak niet bewust van verschillen tussen teksten en maken geen of weinig onderscheid in de wijze waarop zij teksten benaderen. Als een tekst te moeilijk is, zal een zwakke lezer (behalve wanneer hij beschikt over veel doorzettingsvermogen en motivatie) de tekst opzijleggen en afhaken (Van de Mortel & Ballering, 2014).

Leesstrategieën

Uit onderzoek is gebleken dat het gebruik van leesstrategieën de lezer kan helpen om een tekst te begrijpen. Leesstrategieën zijn daarom te beschouwen als gereedschap, als hulpmiddel. Ze helpen om van leerlingen zelfstandige lezers te maken (Förre & Van de Mortel, 2014). In de fase van het aanleren van de leesstrategieën is het praktisch om de strategieën een voor een aan te bieden. De leerkracht kan de leesstrategieën ondersteunen aan de hand van symbolen. De volgende zes leesstrategieën zijn gebaseerd op het onderzoek van Fisher, Frey en Lapp (2009): voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Het doel van het gebruik van de leesstrategieën is dat het denken van de lezer tijdens het lezen aan de gang blijft en dat de lezer actief blijft lezen. Figuur 6 laat een voorbeeld zien hoe de leesstrategieën aangeleerd kunnen worden (Förre & Van de Mortel, 2014).



Figuur 6. Strategieën. Gekopieerd uit: Lezen.. Denken.. Begrijpen! (p.52), door M. Förre & K. Van der Mortel, 2014, Amersfoort: CPS.

Hieronder zijn alle zes leesstrategieën uitgewerkt, zoals ze zijn beschreven door Fisher, Frey en Lapp (2009). Tevens is het symbool per strategie uitgewerkt volgens de theorie van Förre en Van de Mortel (2014):

1. Voorspellen (Verrekijker: kijken wat eraan komt).

Een weloverwogen inschatting maken van wat er zou kunnen gebeuren op basis van de beschikbare informatie. De lezer kan zowel voor als tijdens het lezen voorspellingen doen.

2. Vragen stellen (De journalist die met de microfoon vragen stelt).

Vragen onder woorden brengen die de tekst bij je oproept. Tijdens het lezen gaat een lezer opzoek naar zijn vragen.

3. Visualiseren (De fotograaf legt vast wat er gebeurt).

Je inleven in de tekst met al je zintuigen: wat zie ik, hoor ik, voel ik, ruik ik en proef ik, als ik deze tekst lees?

4. Verbinden (De beveiliging verbindt de schakels van de ketting met een slot).

De tekst in verband brengen met wat je als lezer al weet en hebt meegemaakt.

Hier vallen volgens Fisher, Frey en Lapp (2009) de volgende verbindingen onder:

- Tussen de tekst en de eigen ervaringen van de lezer.
- Tussen de tekst en de kennis van de wereld van de lezer.
- Tussen de tekst en andere teksten die de lezer heeft gelezen.

5. Samenvatten (De zeef om het belangrijkste eruit te halen).

Opzoek gaan naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie in de tekst.

6. Afleiden (De detective zoekt met een zaklantaarn naar de belangrijkste sporen).

Tussen de regels door lezen, interpreteren wat niet letterlijk in de tekst staat.

Het is belangrijk dat de leesstrategieën worden gebruikt in een betekenisvolle context en aangeboden worden bij motiverende en aansprekende teksten. John Gutrie (2004) verwoordde dit al treffend: Strategies are important, but they are boring when used in isolation (Van Druenen & Elsacker, 2014).

Differentiatie tijdens de les

Leerlingen hebben verschillende onderwijsbehoeften. Het is aan de leerkracht om recht te doen aan die verschillen en een les zo vorm te geven dat alle leerlingen tenminste de minimale streefdoelen behalen (Förre & Van de Mortel, 2014). Tekstbegrip wordt beïnvloed door: de lezer, de tekst en de situatie waarin gelezen wordt (zie Figuur 1) (Förre & Van de Mortel, 2013). Op basis van deze factoren stelt de leerkracht drie groepen samen: de basisgroep, de plusgroep en de zorggroep (Förre & Van de Mortel, 2014). Een manier van differentiëren, wat daadwerkelijk een positieve invloed heeft op de motivatie tijdens begrijpend lezen is PALS (Peer Assisted Learning Strategies): een gestructureerd peer-tutoringsprogramma. Met deze strategie worden leerlingen in koppels van goede en minder goede leerlingen gestimuleerd om samen te werken en zo elkaars leerproces te ondersteunen. Beide partijen hebben hier profijt van. De goede lezer leert door uit te leggen en de zwakke lezer leert door extra uitleg. Hierbij is continu interactie. Door samenwerking is er sprake van onmiddellijke feedback, alle leerlingen oefenen actief en blijven door consistente verwerking bij de les. Het aanpakgedrag bij het omgaan met teksten neemt hierdoor toe. Voorafgaand is een effectieve instructie noodzakelijk (Oude Kamphuis, 2015). Heel veel onderzoekers tonen aan dat tutoring voor onder andere jonge kinderen heel effectief kan zijn, omdat het een effectieve vorm van samenwerkend leren is, waarbij de tutor als model fungeert, vragen stelt, corrigeert, feedback geeft, zaken verduidelijkt en aanwijzingen geeft. Vernooy en Egbertsen (2012) geven aan dat de tutores een goede, korte training moeten krijgen, waarbij je als leerkracht vooral modelt hoe ze moeten tutores. De tutores moeten regelmatig feedback krijgen op hun werk (Berril, 2009). Tevens krijgt de leerkracht met PALS de ruimte om kinderen met specifieke instructiebehoeften te helpen: kinderen met ernstige leesmoeilijkheden moeten intensieve hulp krijgen (Vernooy & Egbertsen, 2012). De groep die daarvoor in aanmerking komt, wordt tijdens de verlengde instructie ‘verdicht’. Dit houdt in dat de leerkracht de instructie herhaalt: de leerkracht bespreekt nogmaals de achtergrondkennis en stelt de begrippen opnieuw aan bod. De leerkracht modelt de lees- en herstelstrategieën en vraagt de leerling dit ook te doen (Förre & Van de Mortel, 2014).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het bij begrijpend lezen niet alleen gaat om cognitieve opbrengsten, maar ook om de affectieve opbrengsten. De affectieve systemen in de hersenen zijn namelijk tijdens het begrijpend lezen actief (Boerema, 2009). Onder affectiviteit vallen zelfvertrouwen en motivatie (Förrer & Van de Mortel, 2013). Guthrie en Ozgungor (2004) benoemen vijf factoren die invloed hebben op de motivatie tijdens begrijpend lezen: interactie, interessante teksten, kennisdoelen, zeggenschap over het eigen leren en samenwerking. Teksten die functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn (Berends, 2011) en die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2016), zorgen voor verhoging van de motivatie. Tevens stelt Filipak (2013) dat leerlingen een motiverend leesdoel hebben, als ze hun eigen teksten of onderwerpen mogen kiezen. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten weten wat leerlingen interesseert. Als de leerkrachten ervoor kiezen om leerlingen teksten te laten lezen, dan moeten de leerkrachten teksten kiezen die de leerlingen iets bijbrengen. Het gaat daarbij niet om het oefenen van een strategie, maar om de inhoud van de tekst en hoe de leerlingen deze inhoud zich eigen kunnen maken (Van de Mortel & Ballering, 2014). De rol van de leerkracht is tijdens het aanbieden van teksten cruciaal. Het is de leerkracht die instructie geeft, hardopdenkend voordoet en denk vragen stelt. Voor de instructie van begrijpend lezen is een instructiemodel van Pearson en Gallagher (1983), het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) ontwikkeld. Een belangrijk uitgangspunt van GRRIM is dat de verantwoordelijkheid van de leerkracht geleidelijk afneemt, terwijl de verantwoordelijkheid van de leerlingen geleidelijk toeneemt. Fasen van GRRIM zijn: instructie en modellen, begeleide oefening, leerlingen lezen samen en leerlingen lezen zelfstandig (Van de Mortel & Ballering, 2014). Modellen betekent letterlijk: de leerkracht doet de leerlingen het gewenste gedrag voor (Malmberg, 2012). De leerkracht staat dan model als goede begrijpend lezer (Förrer & Van de Mortel, 2014). Tijdens het begeleid oefenen stelt de leerkracht twee soorten vragen: vragen om te leren en vragen om het leren te controleren. Hierbij doen de vragen om te leren beroep op de verschillende niveaus van denkvaardigheid (Van de Mortel & Ballering, 2014). Tijdens de verwerking wordt er voornamelijk ingespeeld op samenwerkend leren. Uit het PPON-rapport (2007) is namelijk gebleken dat zelfstandig werken geen invloed heeft op de leerlingen om goede begrijpend lezers te worden (Schoenmaker, Van der Linden & Meelker, 2009). Tevens zorgen juist betekenisvolle verwerkingsopdrachten die door samenwerkend pratend / schrijvend vorm krijgen, voor dieper tekstbegrip (Van de Mortel, 2010). Samenwerken wordt door meerdere auteurs aangeraden, waardoor als differentiatie gekozen is voor PALS: een gestructureerd peer-tutoringsprogramma. Hierbij vormen sterke en zwakke lezers koppels om elkaars leerproces te ondersteunen en te begeleiden (Oude Kamphuis, 2015).

Hoofdstuk 3 – Vooronderzoek

In dit hoofdstuk worden de gegevens die vanuit de praktijk zijn verzameld in kaart gebracht om de huidige onderwijssituatie goed te bekijken. In dit hoofdstuk worden de volgende deelvragen beantwoord:

- *In hoeverre komt de huidige methode Tekst Verwerken overeen met de kenmerken van een begrijpend leestekst uit de theorie?*
- *Hoe bieden de leerkrachten momenteel begrijpend leesteksten aan?*
- *Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun leesmotivatie ten opzichte van begrijpend lezen?*

Eerst wordt in paragraaf 3.1 beschreven welke methode van dataverzameling is ingezet en wat de randvoorwaarden zijn. Daarna worden in paragraaf 3.2 de resultaten van het vooronderzoek beschreven. Tot slot worden in paragraaf 3.3 de belangrijkste bevindingen beschreven door middel van een conclusie.

3.1 Methode vooronderzoek

3.1.1 Deelvraag 5 – In hoeverre komt de huidige methode Tekst Verwerken overeen met de kenmerken van een begrijpend leestekst uit de theorie?

Methode bestuderen

Om na te gaan of de teksten uit de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999) nog actueel genoeg zijn (Schoenmaker, Van der Linden & Meelker, 2009) en nog aan de eisen van de kerndoelen (SLO-Tule, 2017) en de literatuur van (Bouwman & Van de Mortel, 2016; Filipak, 2015; Förer & Van de Mortel, 2014; Silfhout, 2015; Van de Mortel & Ballering, 2014) voldoen, is er bij deze deelvraag gekozen voor de methode ‘bestuderen’. Aan de hand van de beschreven kerndoelen wordt er eerst een schema (Bijlage E) opgesteld met de kerndoelen van begrijpend leesteksten voor groep 4. Dit schema meet of de teksten uit de methode Tekst Verwerken nog voldoen aan de huidige eisen van de kerndoelen en of de teksten nog actueel genoeg zijn. In het tweede schema (Bijlage E) is de informatie vanuit de literatuur beschreven. Hierin komen de tekstkenmerken terug, die volgens de auteurs bijdragen aan het leren lezen met begrip. Dit schema meet in hoeverre de tekstkenmerken al terugkomen in de huidige methode Tekst Verwerken. Uit de resultaten zal blijken of de leerlingen uit groep 4 nog van deze teksten zullen leren, of dat de teksten eventueel aangepast, verbeterd of aangevuld moeten worden. Tevens zal het schema meten of de teksten nog actueel genoeg zijn en of de teksten aansluiten bij de kerndoelen. Voor deze meting maakt het niet uit op welke dag het uitgevoerd wordt, omdat deze meting niet afhankelijk is van meerdere personen / factoren.

3.1.2 Deelvraag 6 – Hoe bieden de leerkrachten momenteel begrijpend leesteksten aan?

Methode observeren

In de beide groepen 4 gaan er observaties plaatsvinden. De reden dat de observatie bij beide leerkrachten wordt gedaan, is om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de huidige onderwijssituatie. Het doel van deze observatie is om de vaardigheden van de leerkrachten, de opbouw van de begrijpend leeslessen en de betrokkenheid van de leerlingen duidelijk in beeld te krijgen. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van twee observatieformulieren. Het eerste observatieformulier dat gebruikt wordt, is de kijkwijzer die beschreven is door Ballering et al. (2012). Deze kijkwijzer (Bijlage F) wordt gebruikt als directe observatie en heeft als doel de onderwijspraktijk zo valide mogelijk in beeld te brengen. Daarbij richt de kijkwijzer zich voornamelijk op de handeling van de leerkracht: de leerkrachtvaardigheden en de opbouw van de les zoals de theorie die beschrijft (GRRIM).

De resultaten uit de kijkwijzer zullen zich daarom richten op de leerkrachtvaardigheden en op de opbouw van de les. Tijdens de observaties wordt er gebruik gemaakt van filmapparatuur. Op deze manier kan er meerdere malen teruggekeken worden naar de beelden, zodat er een zo duidelijk mogelijk beeld ontstaat van de huidige onderwijspraktijk. Het tweede observatieformulier dat gebruikt wordt, is beschreven door Förrer en Van de Mortel (2013). Dit observatieformulier (Bijlage G) wordt gebruikt als indirecte observatie en heeft als doel de onderwijspraktijk zo breed mogelijk in beeld te brengen. In dit observatieformulier zal naar voren komen welke handelingen van de leerkrachten daadwerkelijk invloed hebben op de betrokkenheid van de leerlingen tijdens begrijpend lezen. De resultaten uit dit observatieformulier worden gebruikt om de betrokkenheid tijdens begrijpend lezen te meten en daarmee te vergroten. De observaties worden tijdens de begrijpend leeslessen in groep 4a op de dinsdagochtend om 10.30 uur gehouden en in groep 4b op donderdagmorgen om 08.45 uur. De observatie gaat bij beide leerkrachten eenmalig plaatsvinden. Hiervoor is nodig: de 2 observatieformulieren, beide leerkrachten, beide groepen 4 en een reguliere les om de betrouwbaarheid zo valide mogelijk te houden.

3.1.3 Deelvraag 7 – Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun leesmotivatie ten opzichte van begrijpend lezen?

Methode bevragen (enquête)

Uit de theorie is gebleken dat gemotiveerde lezers vaak meer willen lezen dan leerkrachten van hen verwachten (Van de Mortel & Ballering, 2014). Om in kaart te brengen wat de leesmotivatie is van de leerlingen ten opzichte van lezen en begrijpend lezen, is de methode ‘bevragen’ gebruikt door middel van een enquête. Het instrument dat voor deze deelvraag is gebruikt, is de Leesmotivatie en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) en de Leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2013). Beide vragenlijsten zijn samengevoegd, om een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen van de huidige onderwijssituatie in groep 4. Om het beeld zo compleet mogelijk te krijgen op het gebied van leesmotivatie van de leerlingen tijdens begrijpend lezen, is de leesmotivatie en leesinteresselijst aangevuld met vragen die gebaseerd zijn op de bevindingen uit de literatuurstudie. Deze vragen richten zich voornamelijk op het vak begrijpend lezen in het algemeen, de methode Tekst Verwerken, op de inhoud van de teksten, op de leerkrachtvaardigheden en op de interesses van de leerlingen. Uit de literatuurstudie is gebleken dat deze punten van invloed zijn op de motivatie van de leerlingen. Uit de bevindingen van de vragenlijst -welke gebaseerd zijn op literatuur-, wordt duidelijk wat de huidige motivatie van de leerlingen ten opzichte van het vak begrijpend lezen is. De resultaten worden meegenomen in het ontwerp. De enquête is opgenomen in (Bijlage H). De leerlingen (27) maken de enquête op papier van 08.45 – 09.45 op donderdagmorgen. Tijdens het maken van de enquête, modelt de leerkracht de werkwijze van de enquête en leest de leerkracht de vragen structureel voor aan de zwakke leerlingen om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te schetsen van de onderwijspraktijk. Om uiteindelijk antwoord te krijgen op de hoofdvraag wordt dezelfde vragenlijst, met de benodigde aanpassingen als eindmeting afgenomen. Zo kan er gemeten worden of de motivatie van de leerlingen uit groep vier daadwerkelijk is gestimuleerd na zes weken onderzoek.

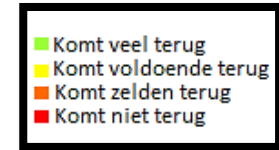
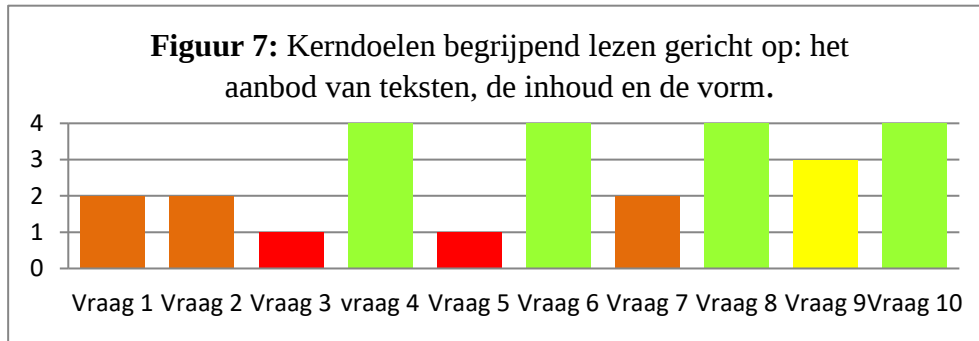
3.2 Resultaten vooronderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van deelvraag 5,6 en 7 van het vooronderzoek gepresenteerd.

3.2.1 Deelvraag 5 – In hoeverre komt de huidige methode Tekst Verwerken overeen met de kenmerken van een begrijpend leestekst uit de theorie?

Resultaten bestuderen

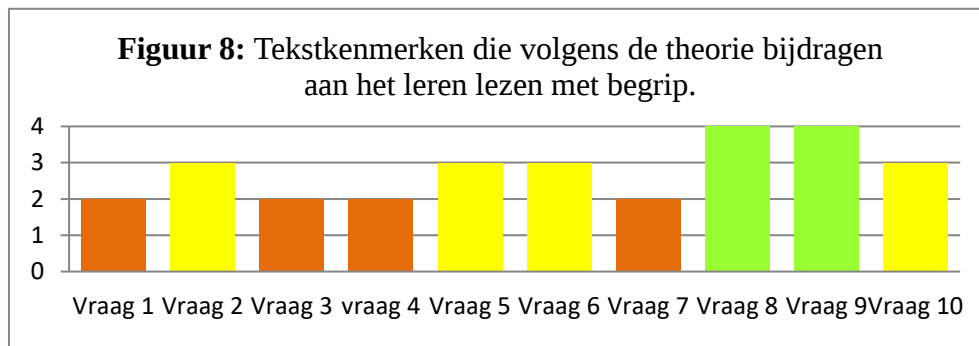
Om inzicht te krijgen of de teksten uit de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999) nog voldoen aan de huidige eisen en de tekstkenmerken uit de theorie, is er gekozen voor de methode ‘bestuderen’. De resultaten uit de methode ‘bestuderen’ zijn weergegeven in Figuur 7 en Figuur 8.



Vraag 1 t/m 5 zijn gericht op het aanbod van teksten.

Vraag 6 en 7 zijn gericht op de inhoud van teksten.

Figuur 7. De resultaten uit de methode ‘bestuderen’ in vergelijking met de SLO-Kerndoelen (2017).



Vraag 1 t/m 4 zijn gericht op het selecteren van teksten. Vraag 5 t/m 10 zijn gericht op tekstkenmerken die bijdragen aan het lezen met begrip.

Figuur 8. De resultaten uit de methode ‘bestuderen’ in vergelijking met de bevindingen uit de theorie.

Uit de resultaten komt naar voren dat 30% van de vragen veel terugkomen in de methode. Voorbeelden hiervan zijn onder andere: instructieve teksten, de onderwerpen van teksten zijn dichtbij, de teksten bevatten veel visuele ondersteuning, de zinnen zijn niet te lang en de lengte van een tekst is 1-2 pagina's. 25% van de vragen komen voldoende terug in de methode. Dit zijn vragen die gericht zijn op de structuur van een tekst, de verschillende soorten teksten om het creatieve proces te stimuleren en de samenhang in de tekst. 35% van de vragen komen zelden terug in de methode. Dit zijn de vragen gericht op verschillende informatieve teksten, onderwerpen zijn concreet, maar ook abstract, teksten zijn actueel, authentieke teksten, de vormgeving en de aansluiting bij het kennisniveau van de lezer. Tot slot komt 10 % van de vragen niet terug in de methode. Dit zijn de vragen met moeilijkere informatieve teksten en naslagwerken, waaronder een woordenboek, telefoonboek en atlas. Uit de methode bestuderen komt naar voren dat de methode voor 55% nog voldoet aan de huidige eisen en 45% niet meer voldoet aan de huidige eisen. Zie voor uitwerking van de resultaten Bijlage I.

3.2.2 Deelvraag 6 – Hoe bieden de leerkrachten momenteel begrijpend leesteksten aan?

Resultaten observeren

Gedurende twee begrijpend leeslessen zijn er 2 leerkrachten gefilmd en geobserveerd. Hierbij zijn er twee vormen van observaties ingezet. De eerste observatie werd uitgevoerd middels een kijkwijzer, waarbij er gekeken is naar de opbouw van de les zoals de theorie die beschrijft (GRRIM) en de leerkrachtvaardigheden. De tweede observatie werd uitgevoerd middels een observatieformulier, waarbij er gekeken is naar welke handeling van de leerkracht invloed

heeft op de betrokkenheid van de leerlingen. Hieronder zijn de resultaten van de kijkwijzer en het observatieformulier weergegeven.

⇒ Resultaten kijkwijzer

Na het invullen van de kijkwijzer (Ballering et al., 2012) is er een schema opgesteld, waarin af te lezen is welke punten de leerkrachten op de vragen scoren. Het gemiddelde van 2 geobserveerde lessen, van 2 geobserveerde leerkrachten is 1,69. Dit wil zeggen, omdat de maximumscore 6 is, dat er nog veel winst te behalen valt omtrent de lesfasen, het instructiemodel (GRRIM), het modellen en het inzetten van de leesstrategieën tijdens begrijpend lezen. De punten waarop de leerkrachten konden scoren waren:

- 6 = heel goed
- 5 = goed
- 4 = gemiddeld
- 3 = voldoende
- 2 = matig
- 1 = slecht
- 0 = niet geobserveerd/gezien tijdens de les

Uit de observaties is het volgende gebleken:

Leerkracht 1 maakt tijdens de observatie gebruik van de tekst uit de methode Tekst Verwerken met aanvulling van een andere tekst. De leerkracht gaf naderhand in het gesprek aan dat de tekst uit de methode erg makkelijk was, waardoor modeling en strategiegebruik niet van toepassing was. Förrer en Van de Mortel (2014) benoemen het belang dat strategieën goed onderwezen moeten worden en leerlingen ze veel toe moeten passen om uiteindelijk het geautomatiseerde niveau van leesvaardigheid te bereiken. Tevens kon deze leerkracht niet inspelen op onder andere: de tekststructuur, moeilijke woorden en de vormgeving, omdat deze onderdelen in de tekst niet aan bod kwamen. Daarom hebben veel vragen een 0 score. Op de vragen 15 en 22 is matig beoordeeld. Dit komt omdat beide vragen inspelen op een verwerkingsopdracht, waardoor leerlingen gericht gaan lezen. De leerlingen moesten tijdens de verwerking vraag-antwoord opdrachten maken. Onder andere Förrer en Van de Mortel (2014) benoemen dat authentieke lees- en schrijftaken in een betekenisvolle context en discussies die leerlingen stimuleren om na te denken over de tekst, effectieve taken zijn die het tekstbegrip verdiepen. Hier had de leerkracht meer uit kunnen halen. Tevens kon de leerkracht meer winst uit het doel behalen, door deze te benoemen gericht op een taalkundig of een inhoudelijk component. Wanneer de leerkracht het doel had benoemd, hadden de leerlingen ook meer van de lesafsluiting kunnen leren (van de Mortel & Ballering, 2014).

In Tabel 3 zijn de resultaten van de kijkwijzer van leerkracht 1 weergegeven en in Tabel 4 zijn de resultaten van de kijkwijzer van leerkracht 2 weergegeven. De vragen die bij de cijfers 1 tot en met 28 horen zijn te vinden in Bijlage F.

Tabel 3. Resultaten kijkwijzer leerkracht 1.			
Vraag 1:0	Vraag 8:0	Vraag 15:0	Vraag 22:2
Vraag 2:0	Vraag 9:0	Vraag 16:2	Vraag 23:6
Vraag 3:0	Vraag 10:6	Vraag 17:0	Vraag 24:2
Vraag 4:0	Vraag 11:0	Vraag 18:0	Vraag 25:0
Vraag 5:0	Vraag 12:0	Vraag 19:0	Vraag 26:0
Vraag 6:6	Vraag 13:0	Vraag 20:0	Vraag 27:2
Vraag 7:6	Vraag 14:0	Vraag 21:0	Vraag 28:0
Gemiddelde score leerkracht 1: 1,18			

Tabel 3. De resultaten uit de kijkwijzer van leerkracht 1.

Leerkracht 2 maakt tijdens de observatie gebruik van een zelfgekozen tekst uit het boek: Lang geleden Anton en de Spin (Van Dam, 2016). Hierbij maakt de leerkracht gebruik van de 4 v's: voorkennis ophalen, voorspellen, visualiseren en vragen bedenken, zoals ze zijn beschreven door Schoenmaker, Van der Linden en Meelker (2009). Deze strategieën komen in een aantal vragen terug, waardoor deze vragen met 6 beantwoord zijn. Tevens zijn er ook tijdens deze observatie onderdelen niet aan bod gekomen en hebben daardoor een 0 score. Net zoals leerkracht 1 is de reden dat niet alle tekstkenmerken terugkomen in de tekst. Daarom kunnen deze onderdelen niet worden gedaan. Daarnaast kan er meer ingespeeld worden op de lesfasen zoals Förer en Van de Mortel (2014) die onder andere beschrijven. Uit de vragen 6, 12 en 13 is meer winst te behalen en daarom zijn ze als matig beoordeeld. Vraag 6 richt zich op het van elkaar leren tijdens het begeleid inoefenen. Het belang van samenwerken tijdens de begeleid inoefening wordt volgens de theorie vaak onderschat. De leerkracht heeft de les klassikaal gegeven, waardoor de leerlingen niet de gelegenheid krijgen om van elkaar te kunnen leren. Daarnaast zijn de vragen 12 en 13 ook als matig beoordeeld. De leerkracht heeft vooraf de tekst alleen voorgelezen, zonder te modelen. Hier is meer winst in te behalen, omdat door modeling leerlingen leren hoe ze nieuwe informatie uit een tekst kunnen halen en hoe ze deze kunnen verbinden aan hun eigen kennis en ervaring (Van de Mortel & Ballering, 2014).

Tabel 4. Resultaten kijkwijzer leerkracht 2.			
Vraag 1:5	Vraag 8:0	Vraag 15:6	Vraag 22:6
Vraag 2:4	Vraag 9:0	Vraag 16:6	Vraag 23:0
Vraag 3:0	Vraag 10:0	Vraag 17:0	Vraag 24:0
Vraag 4:0	Vraag 11:6	Vraag 18:0	Vraag 25:0
Vraag 5:0	Vraag 12:2	Vraag 19:0	Vraag 26:5
Vraag 6:2	Vraag 13:2	Vraag 20:0	Vraag 27:6
Vraag 7:6	Vraag 14:6	Vraag 21:0	Vraag 28:0
Gemiddelde score leerkracht 2: 2,2			

Tabel 4. De resultaten uit de kijkwijzer van leerkracht 2.

⇒ Resultaten observatieformulier begrijpend lezen

Het uiteindelijk doel van dit onderzoek is: de motivatie van de leerlingen stimuleren. Daarom is er tijdens het gebruik van het tweede observatieformulier (Förer & Van de Mortel, 2013) gericht gekeken naar welke handeling van de leerkracht daadwerkelijk invloed heeft op de betrokkenheid van de leerlingen. Deze handelingen van de leerkracht kan meegenomen worden in het ontwerp. Hieronder staat welke leerkrachtvaardigheden invloed hebben op de betrokkenheid van de leerlingen.

Leerkracht 1:

➔ De leerkracht haalt de nodige voorkennis op.

Betrokkenheid: groot, de leerlingen willen allemaal reageren, omdat ze deze informatie al kennen. Hierdoor is er een vertrouwde sfeer, waarin de leerlingen vrij mogen reageren.

➔ De leerkracht doet tijdens het begeleid oefenen een proefje.

Betrokkenheid: groot, de leerlingen willen allemaal het proefje zien en zijn daardoor meer gemotiveerd om de opdrachten te maken.

Leerkracht 2:

➔ De leerkracht geeft aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst.

Betrokkenheid: groot, de kinderen willen meer te weten komen over Anton en zijn daardoor bereid en gemotiveerd om te willen lezen.

➔ Tijdens het lezen betreft de leerkracht de leerlingen bij de tekst (visualiseert).
Betrokkenheid: groot, doordat de leerlingen hun ogen dicht mogen doen, komen er verschillende beelden naar voren. Dit zorgt voor verschillende enthousiaste reacties.

➔ De leerkracht geeft de leerlingen een opdracht bij enkele tekstfragmenten.
Betrokkenheid: groot, doordat leerlingen antwoorden willen krijgen op hun vragen, gaan ze gericht lezen.

Uit de resultaten blijkt dat verschillende handelingen van de leerkrachten daadwerkelijk invloed hebben op de betrokkenheid. Voornamelijk het vragen stellen voor het lezen, de ogen dicht doen tijdens het lezen (visualiseren) en de voorkennis ophalen wordt daarom meegenomen in de uitvoering van het ontwerp.

3.2.3 Deelvraag 7 – Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun leesmotivatie ten opzichte van begrijpend lezen?

Resultaten bevragen (enquête)

Zoals in de introductie staat beschreven, hebben de leerlingen geen positieve houding ten opzichte van begrijpend lezen. Het vak wordt door de leerlingen als betekenisloos en saai ervaren. Daarom zijn er in groep 4a twee vragenlijsten afgenomen. De eerste op het gebied van de leesmotivatie en leesinteresse en de tweede gericht op begrijpend lezen. Uit de leesmotivatie en leesinteresselijst is voornamelijk naar voren gekomen dat meer dan de helft van de leerlingen alleen leest, omdat het moet voor school. Daarvan hebben 10 leerlingen bij het onderdeel: 'Ik lees omdat ik wil lezen', 1 of 2 ingevuld. Opvallend is, dat dit voornamelijk alle technisch zwakke lezers hieronder vallen. Dit sluit aan bij de theorie. Als kinderen ervaren dat ze moeite hebben met lezen, vermijden ze het lezen om faalervaringen te voorkomen. Dit kan een leerkracht voorkomen door de leerlingen de gelegenheid te geven om teksten te laten lezen die hen interesseren en die voor hen relevant en betekenisvol zijn (Förner & Van de Mortel, 2014). Bijna alle leerlingen, op een leerling na hebben op de vraag: 'Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik er ook wel moeilijke boeken en teksten over lezen' een 3 of een 4 ingevuld. Dit komt overeen met de theorie. Bij het onderdeel: 'Wat lees je graag?' komt naar voren dat leerlingen graag over dieren (natuur), landen en de aarde (aardrijkskunde), wat er vroeger gebeurde (geschiedenis), over strips (Donald Duck) willen lezen en dat informatieve boeken en boeken dichtbij hun beleavingswereld (o.a. Mees Kees) over het algemeen hoge scores krijgen. Wat daarnaast opvalt, is dat de sterke lezers voornamelijk kiezen voor het onderdeel: 'Ik houd van een dik boek met een lang verhaal erin' en dat zwakke lezers voornamelijk kiezen voor het onderdeel: 'Ik lees graag korte verhalen.' Uit het resultaat van de tweede vragenlijst, is gebleken dat 13 van de 27 leerlingen gekozen hebben voor het cijfer 5 of lager bij de vraag: 'Wat vind jij van het vak begrijpend lezen?'. 14 van de 27 leerlingen hebben gekozen voor een 5 en hoger. Op de tweede vraag: 'wat vind jij van de lessen uit de methode Tekst Verwerken?' hebben 18 van de 27 leerlingen gekozen voor het cijfer 5 of lager en 9 van de 27 leerlingen boven de 5 of hoger. Ook heeft het merendeel (15) van de leerlingen bij de vraag of ze wat leren van de teksten uit de methode voor het antwoord gekozen: 'Ik weet vaak alles al, dus ik leer niet zoveel van de teksten.' Uit verschillende reacties komt onder andere naar voren dat de leerlingen begrijpend lezen te makkelijk vinden en er daardoor niks van leren. In Bijlage S zijn de resultaten van de begin- en eindmeting van beide vragenlijsten weergegeven.

3.3 Conclusie vooronderzoek

In deze paragraaf wordt er een samenvatting gegeven van de conclusies uit het vooronderzoek. In deze paragraaf wordt de theorie gekoppeld aan de praktijk.

3.3.1 Deelvraag 5 – In hoeverre komt de huidige methode Tekst Verwerken overeen met de kenmerken van een begrijpend leestekst uit de theorie?

Conclusie bestuderen

Op basis van de gelezen literatuur over tekstkenmerken en de kerndoelen (SLO-Tule, 2017) van groep 4, kan geconcludeerd worden dat 45% van de onderdelen zelden tot niet terugkomen in de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999). Hieronder vallen onder andere de onderdelen: moeilijkere informatieve teksten en abstracte onderwerpen. Van de Mortel en Ballering (2014) stellen dat leerlingen op school moeten leren om de inhoud van complexe teksten eigen te kunnen maken. Zij benoemen dat leerlingen deze uitdaging in de toekomst uit de weg zullen gaan, als ze dit op school niet leren. De teksten uit de methode zijn erg toegankelijk voor de leerlingen, waardoor de teksten niet aansluiten bij het kennisniveau van de lezer. Dit komt ook terug in de enquête (deelvraag 7). Uit de resultaten van de enquête is gebleken dat merendeel van de leerlingen voor het antwoord heeft gekozen: ‘Ik weet vaak alles al dus ik leer niet zoveel van de teksten. Förrer en van de Mortel (2014) stellen dat een tekst voor 50% uit nieuwe informatie mag bestaan. De keus van een geschikte tekst is daarom een belangrijke voorwaarde voor het leren lezen met begrip (Förrer & van de Mortel, 2014). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de teksten uit de methode weinig leerzame en nieuwe informatie voor de leerlingen bevat. Daarom zullen de leerkrachten uit groep 4 andere teksten moeten selecteren. Tijdens het selecteren van begrijpend leesteksten, moeten de leerkrachten rekening houden met de volgende tekstkenmerken: vormgeving, structuur, samenhang, kennisniveau en leefwereld leerlingen, de lengte van de tekst, actualiteit, vertelstijl, taalgebruik en verschillende soorten teksten (Förrer & Van de Mortel, 2014; Van de Mortel & Ballering, 2014).

3.3.2 Deelvraag 6 – Hoe bieden de leerkrachten momenteel begrijpend leesteksten aan?

Conclusie observeren

Uit de kijkwijzer kan geconcludeerd worden dat het gemiddelde van twee leerkrachten samen 1,69 van 6 is. Hierdoor valt er veel winst te behalen met betrekking tot de tekstkenmerken, de leerkrachtvaardigheden en de lesfasen tijdens de lessen. Onder de leerkrachtvaardigheden vallen onder andere: modeling, scaffolding en begeleid oefenen (van de Mortel & Ballering, 2014). Beide leerkrachten hebben geen gebruik gemaakt van modellen, terwijl dit volgens de theorie erg belangrijk is tijdens begrijpend lezen. Förrer en van de Mortel stellen dat een goede begrijpend lezer tijdens het lezen complexe denkprocessen uitvoert. Het is belangrijk dat de leerkracht laat zien hoe deze processen werken, door een kijkje te geven in haar eigen hoofd (2014). Tevens worden de lesfasen uit het GRRIM model door beide leerkrachten niet ingezet, terwijl het GRRIM model de leerkracht helpt om zijn leerlingen strategisch te leren denken (van de Mortel & Ballering, 2014). Daarnaast is het GRRIM model gebaseerd op de centrale gedachte dat interacties intentioneel en doelgericht zijn (Förrer & van de Mortel, 2014). Beide leerkrachten hebben voornamelijk ingezet op klassikaal en zelfstandig werken. Juist door middel van interactie tijdens begrijpend lezen: discussies, elkaar hulp vragen en hulp geven en samenwerken, creëert een gedeelde verantwoordelijkheid en verdiept het tekstbegrip (Van de Mortel & Ballering, 2014). Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerkrachten meer in kunnen spelen op de leerkrachtvaardigheden, op effectief samenwerken en meer inzicht kunnen krijgen in de lesfasen van het GRRIM model tijdens begrijpend lezen.

3.3.3 Deelvraag 7 – Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun leesmotivatie ten opzichte van begrijpend lezen?

Conclusie bevragen (enquête)

Het uiteindelijk doel van dit onderzoek is om de leesmotivatie te stimuleren tijdens begrijpend lezen. Daarom is hier tijdens het vooronderzoek op ingespeeld. Dit is gedaan door middel van de methode ‘bevragen’ toe te passen bij de leerlingen van groep 4. Filipak (2013) benoemt dat leerlingen een motiverend leesdoel hebben als ze hun eigen teksten of onderwerpen mogen kiezen. Dit werd in de enquête bevestigd. Uit de resultaten van de enquête is gebleken dat als leerlingen onderwerpen lezen die hen interesseert, ze daar ook wel moeilijkere boeken en teksten over willen lezen. 26 van de 27 kinderen hebben deze vraag met een 3 of 4 score beantwoord. Van de Mortel en Ballering (2014) benoemen dat gemotiveerde lezers meer kunnen dan leerkracht van hen verwachten. Het is belangrijk dat leerkrachten weten wat leerlingen interesseert, wat hen boeit en wat ze willen weten. Als leerkrachten hen teksten over die onderwerpen aanreiken, is de kans groot dat de leerlingen zich in willen spannen om de teksten goed te begrijpen. De onderwerpen die uit de beginmeting naar voren kwamen, zijn gericht op de vakken: geschiedenis, aardrijkskunde, natuur, en verder zijn de onderwerpen dichtbij de belevingswereld. Tevens komt er uit de enquête naar voren dat 18 van de 27 leerlingen de teksten uit de methode niet zo leuk vinden. Dit sluit aan bij de theorie van Druenen & Elacker (2014). Zij benoemen het belang om betekenisvolle teksten af te stemmen op de interesses van de leerlingen. Wanneer leerlingen gemotiveerd zijn, zullen ze meer strategieën inzetten (2014). Begrijpend lezen krijgt gemiddeld een 5,4 en de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999) krijgt gemiddeld een 3,6. Dit betekent dat er tijdens het onderzoek ingezet moet worden op betekenisvolle en interessante begrijpend leeslessen.

Uit het vooronderzoek kan geconcludeerd worden dat een tekst die voldoet aan verschillende tekstenkenmerken, een belangrijke basis van een begrijpend leesles is. Hierbij heeft de complexiteit van een tekst invloed op de leerhouding van de leerlingen. De leerkracht stemt zijn leerkrachtvaardigheden af op het niveau van de tekst. Door het inzetten van het GRRIM model, de strategieën om de tekst te begrijpen, samenwerkingsopdrachten en het kiezen van onderwerpen die betekenisvol zijn voor de leerlingen, kan de leerkracht invloed uitoefenen op het leesbegrip en de leesmotivatie van de leerlingen.

Hoofdstuk 4 – Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het ontwerp beschreven. In de eerste paragraaf wordt de methode van het onderzoek naar het ontwerp beschreven. Vervolgens worden de resultaten in de tweede paragraaf beschreven. Tot slot wordt de conclusie in de derde paragraaf beschreven. In dit hoofdstuk wordt de hoofdvraag beantwoord aan de hand van de bevindingen uit de theorie en de praktijk.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf wordt het ontwerp beschreven.

4.1.1 Ontwerpcriteria

Op basis van de bevindingen uit de literatuurstudie en het vooronderzoek zijn ontwerpcriteria opgesteld. De criteria zijn onderverdeeld in de leerkracht en de teksten.

De leerkracht:

- De leerkracht zorgt ervoor dat de affectiviteit (zelfvertrouwen en motivatie) van de leerlingen gestimuleerd wordt (Förrer & Van de Mortel, 2013).
- De leerkracht zorgt voor de vijf factoren die invloed hebben op motivatie tijdens begrijpend lezen: interactie met de buitenwereld, interessante teksten, kennisdoelen, zeggenschap over het eigen leren en samenwerking (Guthrie & Ozgungor, 2004).
- De leerkracht kan de leesmotivatie versterken door middel van inrichting van het lokaal (Van de Mortel & Ballering, 2014). Dit wordt gedaan door een leeshoek te bewerkstelligen, een poster op te hangen met de naam van het project en elke lesuitvoering structureel een leesstoel en leesrust in te zetten.
- De leerkracht loopt tijdens de uitvoering van de lessen de lesfasen door, waarin het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983) is verwerkt. De lesfasen zijn: de gezamenlijke start, de instructiefase, het begeleid oefenen, de verwerking en de gezamenlijke afronding (Förrer & Van de Mortel, 2014).
- De leerkracht maakt gebruik van modellen (Förrer & Van de Mortel, 2014).
- De leerkracht stelt tijdens het begeleid oefenen vragen gericht op de verschillende niveaus van denkvaardigheid (Van de Mortel & Ballering, 2014).
- De leerkracht laat leerlingen samenwerken tijdens het begeleid oefenen en de verwerking (Aslander & Hortensius, 2010). De leerkracht zet hierbij wisselend coöperatieve werkvormen in. De leerkracht differentieert door middel van PALS: peer-tutoring. De leerkracht maakt bij PALS koppels van sterke/zwakke lezers om elkaars leerproces te ondersteunen (Oude Kamphuis, 2015).
- De leerkracht biedt de leesstrategieën per les een voor een aan en visualiseert ze met symbolen (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Teksten die de leerkracht selecteert:

- De leerkracht zorgt voor teksten die functioneel, actueel, betekenisvol, authentiek zijn (Berends, 2011) en teksten die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2016).
- De leerkracht selecteert de teksten op basis van de tekstkenmerken die bijdragen aan het leren lezen met begrip: vormgeving, structuur van een tekst, samenhang in de tekst, aansluiting bij het kennisniveau van de leerlingen, de lengte van een tekst, de vertelstijl en taalgebruik en de leerkracht zorgt voor verschillende soorten teksten (Förrer & Van de Mortel, 2014).

4.1.2 Doelen van het ontwerp

Het uiteindelijke doel van het ontwerp is dat de affectiviteit van de leerlingen van groep 4a gestimuleerd wordt tijdens begrijpend lezen. Tevens zijn er meer doelen die invloed hebben op de motivatie van de leerlingen. De motivatie van de leerlingen wordt tijdens de uitvoering van het ontwerp gestimuleerd door:

- Het aanbieden van functionele, betekenisvolle, actuele, authentieke teksten en teksten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. De teksten worden geselecteerd op basis van de tekstkenmerken;
- de vijf factoren uit het CORI-concept: kennisdoelen, zeggenschap eigen leren, interessante teksten, steun door samenwerking en interactie met de echte wereld;
- de inrichting van het lokaal;
- het structureel doorlopen van de lesfasen van het GRRIM model.
- effectief samenwerken. Hieronder vallen PALS: peer-tutoring en coöperatief leren.
- het aanbieden van de leesstrategieën. Hierbij wordt het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid van de leerlingen gestimuleerd.

4.1.3 Beschrijving van het ontwerp

Het ontwerp wordt uitgevoerd met alle niveaus van leesvaardigheid (27) van de leerlingen uit groep 4a op IKC de Werkschuit in Zwolle. In een tijdsbestek van zes weken onderzoek worden elke vrijdag onder de begrijpend leestijd: van 10.30 uur – 11.30 uur de begrijpend leeslessen uitgevoerd in de klas. Hieronder worden de doelen beschreven hoe deze ingezet worden tijdens de uitvoering van het ontwerp.

- *Het aanbieden van functionele, betekenisvolle, actuele, authentieke teksten en teksten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. De teksten worden geselecteerd op basis van de tekstkenmerken.*

Volgens Van de Mortel en Bouwman (2016) wordt de motivatie verhoogd als de teksten aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Wanneer leerlingen hun eigen teksten of onderwerpen mogen kiezen, hebben ze automatisch ook een motiverend leerdoel (Filipak, 2013). Hier is tijdens het vooronderzoek op ingespeeld. Uit de analyse van de leesmotivatie en leesinteresselijst blijkt dat leerlingen graag strips lezen en dat ze graag lezen over onderwerpen als geschiedenis, aardrijkskunde en natuur. Tevens kiezen de leerlingen voor onderwerpen die dicht bij hun beleavingswereld liggen. Uit het vooronderzoek is gebleken dat 45% van de onderdelen uit de tekstkenmerken en de kerndoelen niet terugkomen in de teksten van de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999). Deze teksten worden daarom niet gebruikt als bron voor dit onderzoek. Berends (2011) benoemt het belang dat teksten betekenisvol, functioneel en authentiek zijn. Hier worden de teksten op geselecteerd tijdens de uitvoering van het ontwerp. Daarnaast wordt er tijdens het selecteren rekening gehouden met de volgende tekstkenmerken: de vormgeving, de structuur, de samenhang, de aansluiting bij het kennisniveau, de lengte van de tekst, het taalgebruik en verschillende soorten teksten (Förre & Van de Mortel, 2014; Van de Mortel & Ballering, 2014).

- *De vijf factoren uit het CORI-concept: kennisdoelen, zeggenschap eigen leren, interessante teksten, steun door samenwerking en interactie met de echte wereld.*

Uit de literatuurstudie is gebleken dat de volgende vijf factoren invloed hebben op de leesmotivatie tijdens begrijpend lezen (Guthrie & Ozgungor, 2004). Hieronder wordt beschreven hoe deze factoren ingezet zullen worden tijdens de uitvoering van het ontwerp:

1. **Interactie** organiseren met de echte wereld.

Tijdens de verwerking worden er bij de strategieën: voorspellen, visualiseren, samenvatten en afleiden, interactie georganiseerd met de echte wereld.

Hierbij worden digitale leermiddelen (bijv. internet) ingezet bij de strategieën voorspellen, visualiseren en samenvatten. Bij de strategie afleiden worden andere klassen (kleutergroepen) ingezet voor het presenteren van het geleerde.

2. Interessante **teksten** kiezen.

Zie hierboven hoe de teksten tijdens dit onderzoek worden geselecteerd.

3. **Kennisdoelen** kiezen.

4. Steun bieden bij **zeggenschap** van de leerlingen.

De leerlingen stellen na les een elke les hun eigen, persoonlijke leerdoel op. Dit zijn individuele doelen die zij nodig hebben om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij wordt er ingespeeld op eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen.

5. Steun organiseren door **samenwerking**.

De leerkracht laat leerlingen samenwerken. De leerkracht zet hierbij coöperatieve werkvormen in en maakt gebruik van PALS: peer-tutoring.

- *De inrichting van het lokaal.*

De inrichting van het lokaal kan de leesmotivatie versterken (Van de Mortel & Ballering, 2014). Daarom wordt hierop ingespeeld tijdens de uitvoering van het ontwerp. Achterin de klas wordt een leeshoek bewerkstelligd, waarbij een leesstoel en een leeskest zullen staan. Hierbij worden de strategiekaarten (Bijlage L) opgehangen, waarop zal staan welke strategie en tekstsoort die les aan bod zal komen. Tevens hangt er een poster met: “*Door te lezen ontmoet je de wereld*” (Van de Mortel & Ballering, 2014, blz. 15). De bedoeling is dat de leesstoel en leeskest structureel ingezet worden tijdens het lezen van begrijpend leesteksten. In de leeskest zullen materialen zitten die nodig zijn om de lessen uit te kunnen voeren.

- *Het structureel doorlopen van de lesfasen van het GRRIM model.*

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat er in de huidige onderwijspraktijk weinig gebruik gemaakt wordt van het GRRIM model. Uit de literatuurstudie is gebleken dat als leerlingen teveel leunen op de leerkracht en te veel zelfstandig werken, dat dit een negatieve invloed heeft op de motivatie en dat de leerprestaties daarmee niet omhoog zullen gaan (Schoenmaker, Van der Linden en Meelker, 2009). Daarom wordt het GRRIM model tijdens de uitvoering van het ontwerp structureel ingezet. In Bijlage J staan de fasen per les beschreven. Tevens staan de niveaus van denkvaardigheid per les beschreven. Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) moeten de leerlingen eerst de lagere vaardigheden beheersen om de hogere vaardigheden te kunnen toepassen. Daarom zijn de vragen alleen gericht op de eerste drie denkniveaus.

- *Het effectief samenwerken. Hieronder vallen PALS: peer-tutoring (differentiatie) en coöperatief leren.*

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het belangrijk is dat zwakke lezers veel succeservaringen en directe feedback nodig hebben (Oude Kamphuis, 2015). Daarom is er als differentiatie ingezet op PALS: peer-tutoring. Hierbij worden de sterke lezers gekoppeld aan de zwakke lezers, om zo elkaars leerproces te ondersteunen. Tevens wordt er tijdens de uitvoering gebruik gemaakt van coöperatief leren, omdat coöperatief leren zorgt voor maximale inspanning van de groepsleden (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2011). In Bijlage J is het effectief samenwerken bij het GRRIM model ingevoegd. Belangrijk bij PALS is dat de tutores een goede krachtige training krijgen, waarbij je als leerkracht modelt hoe ze moeten tutores (Vernooy & Egbertsen, 2012). Dit wordt voorafgaand aan de lessen gedaan. Tevens krijgen de tutores regelmatig feedback op hun werk (Berril, 2009). De tutores krijgen tijdens de uitvoering kaarten –welke te zien zijn in Bijlage K- waar de basisprincipes op zullen staan. Hier kunnen ze naar teruggrijpen.

- *Het aanbieden van de leesstrategieën. Hierbij wordt het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid van de leerlingen gestimuleerd.*

Uit het vooronderzoek kwam middels een enquête naar voren dat voornamelijk de zwakke lezers lezen, omdat het moet voor school. Daarvan hebben 10 leerlingen bij het onderdeel: 'Ik lees omdat ik wil lezen' een 1 of een 2 ingevuld. Förrer en Van de Mortel (2014) stellen dat leerlingen die ervaren dat ze moeite hebben met lezen, het lezen vermijden om faalervaringen te voorkomen. Daarom wordt er tijdens dit onderzoek ingezet op leesstrategieën. Uit onderzoek is gebleken dat het gebruik van leesstrategieën de lezer kan helpen om de tekst beter te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2014). De leesstrategieën worden aangeleerd aan de hand van symbolen en voorwerpen. Op basis van de behandelde strategie wordt de tekstsoort geselecteerd, welke staan beschreven in Bijlage J.

4.1.4 Monitoren van het ontwerp

Het monitoren van het ontwerp gebeurt op twee manieren. Allereerst wordt er een observatieformulier opgesteld. In dit observatieformulier komen de ontwerpcriteria terug met aanvullende informatie uit de literatuurstudie. Dit observatieformulier meet welke onderdelen vanuit de theorie terugkomen in de les en hoe groot de betrokkenheid van de leerlingen is per onderdeel op schaal van 1 tot 3. Dit observatieformulier is opgenomen in Bijlage M en wordt tijdens de vijfde les ingevuld door de BOA. Tijdens de laatste lessen kan er gekeken worden of de motivatie daadwerkelijk is gestimuleerd na zes weken onderzoek. Als tweede wordt elke vrijdagochtend de begripdend leesles gefilmd. Naderhand wordt er aan de hand van de bevindingen uit de les en het filmmateriaal het logboek ingevuld. Het logboek is gebaseerd op de ontwerpcriteria en opgenomen in Bijlage N. Het logboek meet de handelingen van de leerkracht en de betrokkenheid van de leerlingen. Tevens wordt er elke les gekeken naar wat er goed ging en naar wat eventuele verbeterpunten zijn voor het ontwerp per les.

Deelnemers: aan het ontwerp werken de leerkracht en de 27 leerlingen uit groep 4a. Tijdens leerlingen uit groep 4a. Tijdens de uitvoering van de vijfde les zal ook de BOA aanwezig zijn. Procedure: voor de zes weken uitvoering is er een schema (zie Bijlage J) opgesteld, waarin per les staat beschreven welke strategieën, tekstsoorten, coöperatieve werkvormen, welke vragen per denkniveau worden gesteld en welke fasen van het GRRIM model worden doorlopen. Instrumenten: de leerkracht maakt gebruik van de beschrijving van het ontwerp en het schema voor het uitvoeren van de lessen. Voor het monitoren van het ontwerp maakt de leerkracht gebruik van een logboek en een observatieformulier. Voor het meten van het ontwerp maakt de leerkracht gebruik van een enquête: de leesmotivatie en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) en een enquête met bevindingen uit de literatuurstudie. Materiaal: om het ontwerp uit te kunnen voeren, zijn verschillende materialen nodig: de lesvoorbereidingen, de strategiekaarten, de voorwerpen, de stoel en leesst, de materialen die bij de coöperatieve werkvormen nodig zijn, de kaart waar tutoeren naar terug kunnen grijpen, de teksten, internet / computers, de kleuters (als publiek), schrijfmateriaal, dobbelstenen, de camera, de meetinstrumenten en de spullen voor de aankleding van het lokaal.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Om het uiteindelijke resultaat te kunnen meten, wordt er een beginmeting en een eindmeting afgenomen. De beginmeting is afgenomen in het vooronderzoek. Om na te gaan of na zes weken onderzoek de motivatie gestimuleerd is, wordt dezelfde eindmeting afgenomen. Hierbij wordt er wederom gebruik gemaakt van leesmotivatie en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2013). Naast deze vragenlijst is er ook een tweede vragenlijst. Deze vragenlijst is gebaseerd op de bevindingen uit de literatuurstudie en richt zich meer op begripdend lezen en daarbij op de teksten, de handeling van de leerkracht en de motivatie van de leerlingen.

De vragen uit deze vragenlijst worden iets vervormd naar de huidige situatie, maar zullen hetzelfde meten als de beginmeting. In de zesde week wordt er na de laatste les de eindmeting afgenomen. De eindmeting is opgenomen in Bijlage O. Beide vragenlijsten worden als enquête door 27 leerlingen van groep 4 van IKC de Werkschuit ingevuld en afgenomen door de leerkracht die werkzaam is op donderdag en vrijdag. Uit de enquête zal blijken of de motivatie daadwerkelijk is gestimuleerd binnen zes weken onderzoek. Hierbij hebben de leerlingen de enquête op papier en een pen / potlood nodig om het in te kunnen vullen.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.

In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven van de data die is verzameld bij het uitvoeren van het ontwerp.

4.2.1 Resultaten analyse bij het monitoren van het ontwerp

⇒ Resultaten logboek

Gedurende de uitvoering van het ontwerp is er structureel een logboek bijgehouden. Hier zijn de resultaten uit het filmmateriaal en de bevindingen uit de lessen in genoteerd. Tevens is er een bijlage opgesteld (zie Bijlage P) met foto's van de leerlingen en foto's uit de lesmaterialen. Uit de resultaten van het logboek en de foto's komt naar voren dat de leerlingen erg betrokken waren tijdens de lessen. Dit komt onder andere naar voren tijdens de evaluatiemomenten. Elke les is er in het lesmateriaal een vraag opgesteld ter evaluatie. De vraag was: 'wat vond je van deze les?' De kinderen konden dan meteen gerichte feedback geven, zodat de betrokkenheid van de leerlingen gedurende de lessen gemeten kon worden. Een aantal van deze reacties zijn opgenomen in Bijlage P. Door teksten aan te bieden die aansluiten bij hun belevingswereld, waren ze enthousiast en betrokken om de teksten te lezen en de bijbehorende opdrachten te maken. Dit was te constateren, doordat iedere leerling elke les actief aan de slag ging en alle opdrachten afkreeg. De opdrachten waren gericht op authentieke schrijfopdrachten, waarin de verschillende niveaus van denkvaardigheid ingevoegd waren. In de Bijlage P zijn een aantal voorbeelden uit de lessen van deze denkniveaus weergegeven. Per week werd er een nieuwe strategie aangeboden. Dit werd gedaan aan de hand van de zes voorwerpen. Hier grepen de leerlingen naar terug om de strategieën te kunnen onthouden. De leerlingen gaven in de eindmeting (Bijlage S) aan dat ze de voorwerpen als positief hebben ervaren. Het PALS: peer-tutoring en coöperatief leren, zorgde voor maximale inspanning en een geïnteresseerde leerhouding bij iedere leerling. De zwakke leerlingen werden aan de hand meegenomen door de tutoren. De tutoren voelden zich verantwoordelijk en zorgden ervoor dat de tutees inzicht kregen hoe een sterke lezer een tekst benadert. Hierdoor bleven de zwakke lezers actief lezen en haakten ze niet af tijdens de lessen. Doordat iedere leerling een eigen en individueel doel op mocht stellen, voelden ze zich verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Het opstellen van de doelen vonden de leerlingen aan het begin nog erg lastig. Daarom is hier tijdens les drie extra aandacht aan besteed. Een aantal doelen van de leerlingen zijn opgenomen in Bijlage P. Door de tekstkenmerken in de teksten structureel aan bod te laten komen en de leesstrategieën per les in te zetten, kon de leerkracht de moeilijkheden modelend voordoen. Hier hebben de kinderen veel baat bij gehad. Het GRRIM model zorgde voor structuur tijdens de lessen. Er kwam meer rust bij de leerlingen, omdat de leerlingen wisten wat hen te wachten stond. Door de verantwoordelijkheid geleidelijk af te laten nemen van de leerkracht naar de leerlingen, ontstond een zelfverzekerde houding bij de leerlingen. Dit was te zien, doordat het aanpakgedrag van de leerlingen in de loop van de zes weken actiever werd. De leerlingen hadden sneller een actieve werkhouding en wanneer ze twijfelden, konden ze terugvallen op de leerling met wie ze samenwerkten. Interactie met de echte wereld zorgde daarnaast ook voor een betrokken werkhouding.

Dit werd ten eerste gedaan door middel van aanvullend en digitaal beeldmateriaal tijdens de lessen. Als afsluiting van het project mochten de leerlingen tijdens de laatste les hun resultaten presenteren aan de kleutergroepen. De leerlingen waren erg enthousiast, omdat ze naderhand aangaven het leuk te vinden om het geleerde te mogen presenteren aan andere groepen. Wat ook daadwerkelijk invloed heeft gehad op de betrokkenheid van de leerlingen, is de aankleding van het lokaal. Structureel is er elke les een leesrust met een stoel ingezet. Uit de leesrust werden de materialen gehaald en op de stoel mochten de leerlingen de resultaten presenteren aan de groep. Met name de stoel vonden de kinderen erg leuk, omdat ze er erg graag op wilden zitten. Dit zorgde voor een mooie werkhouding met mooie resultaten tijdens de lessen. Dit kwam ook terug in de eindmeting (Bijlages R en S). Op de foto's is de actieve en betrokken werkhouding van de leerlingen terug te zien. Deze zijn in Bijlage P terug te vinden, waarbij de ontwerpcriteria uit het logboek is ingevoegd.

⇒ Resultaten observatieformulier

De bevindingen uit het logboek komen overeen met de bevindingen van de observatie die afgenomen is door de BOA. Naast het bijhouden van het logboek, is er tijdens de laatste les een observatiemoment geweest. De observatie richtte zich met name op de vier onderdelen: motivatie, teksten die het leesbegrip bevorderen, de lesfasen (het GRRIM model) en differentiatie. Per onderdeel werd er gekeken in hoeverre het tijdens de les van toepassing was en hoe de betrokkenheid / motivatie van de leerlingen was op schaal van 1 tot 3. In Tabel 5 is het gemiddelde per criteria weergegeven. De resultaten uit het observatieformulier is terug te vinden in Bijlage Q.

Tabel 5. Resultaten observatieformulier monitoren ontwerp.		
	In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?	Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?
Onderdeel 1: Motivatie.		
Affectiviteit	2,5	3
CORI-concept	3	3
Motivatie (leeshouding/aankleding lokaal)	2,5	2,5
Onderdeel 2: Teksten die het tekstbegrip bevorderen.		
Keus van de tekst	3	3
Welke tekstkenmerken aan bod komen	3	3
Tekst invloed op de motivatie	3	3
Onderdeel 3: De lesfasen (het GRRIM model) - differentiatie.		
Fase 1: De gezamenlijke start	3	2,7
Fase 2: De instructiefase	3	3
Fase 3: Begeleide oefening	2,1	2
Fase 4: De verwerking	2,5	2,7
Differentiatie over het algemeen	3	3
Fase 5: De gezamenlijke afronding	2	2
Het GRRIM model (algemeen)	3	3
Onderdeel 4: leesstrategieën en differentiatie		
De verschillende leesniveaus	3	2
Leesstrategieën	3	3

Tabel 5. Resultaten observatieformulier monitoren ontwerp.

Scores:	
1	Niet/nauwelijks
2	Voldoende
3	Goed

Het gemiddelde uit de observatie is als volgt:

1. **In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?** 2,77
2. **Hoe is de betrokkenheid / motivatie van de leerlingen?** 2,72

Uit de observatie blijkt dat de betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen een 2,72 scoort. Gezien het feit dat de maximumscore een 3 bevat, is een 2,72 zeer hoog te noemen. Dit houdt in dat de betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen daadwerkelijk gestimuleerd wordt, wanneer bovenstaande onderdelen per les structureel aan bod komen.

4.2.2 Resultaten analyse bij het meten van het ontwerp

Om het uiteindelijke resultaat te kunnen meten, is er een begin- en eindmeting afgenomen. Tijdens het vooronderzoek is de beginmeting afgenomen. Op deze manier kon de beginsituatie en de interesses van de leerlingen goed vastgesteld worden. Voor de beginmeting is gebruik gemaakt van de leesmotivatie en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2013). Om het uiteindelijke resultaat na zes weken onderzoek te meten, is exact dezelfde vragenlijst als eindmeting afgenomen. In Bijlage R zijn de resultaten van de begin- en eindmeting opgenomen. Per vraag konden de kinderen kiezen voor optie 1 tot en met 4. Van deze scores is van 27 leerlingen alles opgeteld en het gemiddelde berekend. Het gemiddelde wordt weergegeven middels een grafiek. In de grafieken is de beginmeting blauw en de eindmeting geel. Zo kan er precies vergeleken worden of de leesmotivatie en leesinteresse gestimuleerd is na zes weken onderzoek. Uit de resultaten komt naar voren dat alle resultaten zijn gestegen op twee stellingen na. De stelling: 'Ik lees omdat het moet voor school', heeft bij de eindmeting een mindere score dan bij de beginmeting. Ondanks dat de score minder is, hebben de lessen een positieve invloed gehad op de leerlingen. Minder leerlingen zien lezen als een verplichting vanuit school, waardoor het lezen meer vanuit hun intrinsieke motivatie komt. De stelling: 'Ik lees graag gedichten', heeft bij de eindmeting ook een mindere score dan bij de beginmeting. Dit resultaat is te verklaren, omdat de leerlingen van groep 4 niet of nauwelijks in aanraking komen met gedichten. Tevens zijn er binnen het onderzoek geen gedichten aan bod geweest. Dit resultaat komt dus overeen met de praktijk.

Naast de leesmotivatie en leesinteresselijst is er ook een tweede vragenlijst als beginmeting afgenomen. Deze vragenlijst richt zich meer op begrijpend lezen en daarbij op de teksten, de handeling van de leerkracht en de motivatie van de leerlingen. De resultaten uit deze vragenlijst zijn meegenomen in het ontwerp. Tevens is deze vragenlijst als eindmeting afgenomen. Dit om het resultaat van zes weken onderzoek goed te kunnen meten. De vragen uit deze vragenlijst zijn iets vervormd naar de huidige situatie, maar meten alsnog hetzelfde als de beginmeting. De resultaten van deze vragenlijst zijn opgenomen in Bijlage S. Bij deze vragenlijst zijn de resultaten van 27 leerlingen bij elkaar opgeteld en het gemiddelde berekend. Het gemiddelde is af te lezen in de grafieken. Hierbij is de beginmeting blauw en de eindmeting geel. Om een algemeen beeld te krijgen van de resultaten, zijn de vragen waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen ook in de bijlage verwerkt. Zo kan er breed gekeken worden of het ontwerp daadwerkelijk invloed heeft gehad op de leesmotivatie en welke factoren daar specifiek invloed op hebben. Op de vraag welke lessen de leerlingen leuker vinden, hebben 26 van de leerlingen gekozen voor de lessen die we nu met begrijpend lezen hebben en 2 leerlingen voor de lessen uit de methode Tekst Verwerken. 1 leerling vindt allebei de lessen even leuk en heeft voor allebei gekozen. Dit is daarom dubbel opgenomen in de resultaten. Op de vraag welke lessen de leerlingen leerzamer vinden, hebben 26 van de leerlingen gekozen voor de lessen die we nu met begrijpend lezen hebben en 1 leerling heeft gekozen voor de lessen van de methode Tekst Verwerken.

De leerlingen geven daarbij aan het versieren van het lokaal leuk te vinden, het samenwerken, de leuke en leerzame teksten, de voorwerpen en 4 leerlingen geven aan alles leuk te vinden.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.

In de eerste subparagraaf wordt een antwoord gegeven op de laatste deelvraag. In de tweede subparagraaf wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag.

4.3.1 Presentatie ontwerp

De laatste deelvraag die nog beantwoord moet worden is: *In hoeverre voldoet het ontwerp 'motivatie van de leerlingen stimuleren tijdens begrijpend lezen in groep 4' in de praktijk?*

Tijdens dit onderzoek is gekeken naar de motivatie van de leerlingen in groep 4 ten opzichte van begrijpend lezen. Uit de beginmeting kwam naar voren dat de leerlingen begrijpend lezen saai vonden. Ze gaven voor het vak begrijpend lezen gemiddeld een 5,4 en ze gaven de lessen uit de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999) gemiddeld een 3,6. Uit de resultaten kwam naar voren dat meer dan de helft van de leerlingen begrijpend lezen niet leuk, te saai en te makkelijk vond. Bij de eindmeting zijn dezelfde vragenlijsten afgenomen. Dit om na te kunnen gaan en te vergelijken of de motivatie daadwerkelijk gestimuleerd is na zes weken onderzoek. De resultaten van de begin- eindmeting zijn vergeleken. Het vak begrijpend lezen krijgt bij de eindmeting gemiddeld een 7,6 en de teksten en vraagstelling van de afgelopen zes lessen krijgen gemiddeld een 8,8. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de motivatie daadwerkelijk is gestimuleerd na zes weken onderzoek.

Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat het bij begrijpend lezen niet alleen gaat om cognitieve opbrengsten, maar ook om de affectieve opbrengsten (zelfvertrouwen en motivatie). Volgens Förrer en Van de Mortel (2013) mogen we die niet onderschatten. Daarom is er tijdens de uitvoering van het ontwerp veel ingespeeld op de affectiviteit van de leerlingen. Guthrie en Ozgungor (2004) benoemen dat vijf factoren invloed hebben op de motivatie van de leerlingen: interactie, interessante teksten, kennisdoelen, zeggenschap over het eigen leren en samenwerking. Deze vijf factoren zijn meegenomen in het ontwerp. Elke les werden er teksten aangeboden die functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn (Berends, 2011) en die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2016). Bij de beginmeting moesten de leerlingen invullen welke onderwerpen zij interessant zouden vinden tijdens begrijpend lezen (Filipak, 2013). Door de leerlingen teksten over deze onderwerpen aan te reiken tijdens de lessen en hierop de tekstkenmerken (Förrer & Van de Mortel, 2014; Van de Mortel & Ballering, 2014) af te stemmen, waren de leerlingen meer gemotiveerd om te lezen. 26 van de 27 leerlingen gaven in de eindmeting aan de teksten leerzaam en leuk te vinden. Tevens is er tijdens dit onderzoek ingespeeld op samenwerking. Volgens Aslander en Hortensius (2010) verdiept door samenwerking het tekstbegrip en verhoogt de motivatie. Dit is gedaan door middel van coöperatieve werkvormen en door middel van PALS. De kinderen gaven tijdens de eindmeting gemiddeld een 8,4 voor samenwerking tijdens begrijpend lezen. Door middel van samenwerking ontstond een actieve en zelfverzekerde werkhouding bij de meeste leerlingen. De tutores voelden zich verantwoordelijk en de tutees gaven aan het fijn te vinden om geholpen te worden. De tutees bleven betrokken bij de les, doordat er continue interactie was. Door het inzetten van het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983) en de leerkrachtvaardigheden (Van de Mortel & Ballering, 2014) kwam er in de groep een bepaalde structuur en rust. Dit zorgde voor een ontspannen, veilige sfeer, waarin de leerlingen vrij waren om elkaar te kunnen helpen. Ook groeide het zelfvertrouwen van de leerlingen naarmate de zes weken vorderde. Dit kwam door het een voor een aanbieden van de leesstrategieën (Förrer & Van de Mortel, 2014) en doordat de leerlingen zelf zeggenschap hadden over het eigen leren (Guthrie & Ozgungor, 2004).

Door de leesstrategieën zichtbaar te maken binnen de aankleding van het lokaal (Van de Mortel & Ballering, 2014), konden de leerlingen hiernaar teruggrijpen. Ook dit hielp mee aan het zelfvertrouwen van de leerlingen. Het ontwerp is om bovenstaande redenen goed in te zetten tijdens de begrijpend leeslessen.

Het is goed om te merken dat door het inzetten van het ontwerp, de leerlingen succesmomenten mogen ervaren tijdens begrijpend lezen. Deze positiviteit vanuit de leerlingen ten opzichte van het ontwerp, is terug te zien in de resultaten van de eindmeting. Daarmee kan gezegd worden dat de motivatie daadwerkelijk is gestimuleerd na zes weken onderzoek en dat het ontwerp zeker voldoet in de praktijk.

4.3.2 Beantwoorden van de hoofdvraag

De hoofdvraag luidt: *Hoe kan de leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten stimuleren?* Tijdens de uitvoering van het ontwerp is duidelijk geworden dat affectiviteit tijdens begrijpend lezen niet onderschat mag worden. Onder affectiviteit vallen zelfvertrouwen en motivatie. Uit het onderzoek is gebleken dat de leerkracht veel invloed kan uitbrengen op de affectiviteit van de leerlingen. Vanuit de bevindingen van zowel de theorie als de praktijk kan geconcludeerd worden dat de leerkracht de motivatie van de leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten kan stimuleren door middel van onderstaande criteria.

- ➔ De leerkracht zorgt tijdens de begrijpend leeslessen voor de vijf factoren uit het CORI-concept: interactie met de buitenwereld, interessante teksten, kennisdoelen, zeggenschap over het eigen leren en samenwerking (Guthrie & Ozgungor, 2004).
- ➔ De leerkracht zorgt voor teksten die functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn (Berends, 2011) en die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2016).
- ➔ De leerkracht laat de leerlingen hun eigen onderwerpen kiezen tijdens begrijpend lezen. De leerlingen zijn dan meer gemotiveerd om te lezen (Filipak, 2013).
- ➔ De leerkracht stemt de tekstkenmerken op de teksten af, die bijdragen aan het leren lezen met begrip: vormgeving, structuur, samenhang, aansluiting bij het kennisniveau, de lengte van een tekst, de vertelstijl, taalgebruik en verschillende soorten teksten (Förrer & Van de Mortel, 2014; Van de Mortel & Ballering, 2014).
- ➔ De leerkracht loopt tijdens de uitvoering van de lessen de lesfasen door, waarin het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983) is verwerkt. De lesfasen zijn: de gezamenlijke start, de instructiefase, het begeleid oefenen, de verwerking en de gezamenlijke afronding (Förrer & Van de Mortel, 2014).
- ➔ Op basis van de tekstkenmerken en de authentieke lees- en schrijftaken, stemt de leerkracht zijn / haar leerkrachtvaardigheden: modellen, scaffolding en begeleid oefenen af (Van de Mortel & Ballering, 2014).
- ➔ De leerkracht laat de leerlingen samenwerken tijdens de begrijpend leeslessen (Aslander & Hortensius, 2010) en differentieert door middel van PALS: peer-tutoring (Oude Kamphuis, 2015). Hierbij kan de leerkracht wisselende coöperatieve werkvormen inzetten (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2001).
- ➔ De leerkracht biedt de leesstrategieën per les een voor een aan en visualiseert ze met symbolen (Förrer & Van de Mortel, 2014).
- ➔ De leerkracht kan de leesmotivatie versterken door middel van inrichting van het lokaal. Belangrijk is dat het geleerde zichtbaar is, zodat de leerlingen hiernaar terug kunnen grijpen (Van de Mortel & Ballering, 2014).

Hoofdstuk 5 – Discussie

In dit hoofdstuk wordt er kritisch gekeken naar het onderzoek. In de eerste paragraaf worden de mogelijke beperkingen en discussiepunten gepresenteerd. In de tweede paragraaf worden de vervolgvragen en de suggesties voor een vervolgonderzoek weergegeven en in de derde paragraaf worden de aanbevelingen voor de praktijk gepresenteerd.

5.1 Presentatie mogelijke beperkingen en discussiepunten.

Er waren een aantal beperkingen en discussiepunten tijdens het uitvoeren van het onderzoek.

Dit ontwerp is alleen uitgevoerd bij de leerlingen van groep 4a op IKC de Werkschuit in Zwolle. Het is niet duidelijk of de leerlingen van de andere groep of van andere scholen dezelfde resultaten op het gebied van motivatie zullen behalen. Voornamelijk groep 4b op IKC de Werkschuit, is een combinatiegroep met groep 3b. De vraag is echter of de leerkracht van groep 4b tijd heeft voor begrijpend leeslessen van dit kaliber, welke om veel voorbereidingstijd vragen. Om een betrouwbaar resultaat te creëren wat betreft het onderzoek, zal het ontwerp op meerdere basisscholen, in meerdere groepen 4 uitgevoerd moeten worden. Een discussiepunt kan zijn:

Is de uitvoering van het ontwerp haalbaar binnen een combinatiegroep?

Tevens heeft de voorbereiding van de zes lessen veel tijd gekost. De teksten, lesfasen, authentieke lees- en schrijftaken, alles moet worden ontworpen en aangepast worden aan de interesses en de leerdoelen van de leerlingen. Een discussiepunt kan zijn:

Is de voorbereiding van het ontwerp haalbaar binnen de tijdsdruk van het onderwijs?

Het ontwerp is maar zes weken uitgevoerd binnen groep 4. Omdat het ontwerp nieuw is voor de leerlingen, zijn ze nog erg enthousiast over het ontwerp. Dit is terug te zien in de eindmeting. De vraag is of het enthousiasme van de leerlingen naarmate de tijd vordert, nog steeds zo groot is. Om een betrouwbaar resultaat te creëren wat betreft het onderzoek, zal het ontwerp een langere periode uitgevoerd moeten worden in groep 4a.

Wat nog een beperking is, is dat het onderwerp per les uiteindelijk werd gekozen door de leerkracht. De leerlingen moesten tijdens de beginmeting opschrijven welke onderwerpen ze interessant zouden vinden tijdens begrijpend lezen. De leerkracht heeft uiteindelijk een selectie gemaakt uit resultaten van de beginmeting en heeft uiteindelijk gekozen welke onderwerpen aan bod zouden komen tijdens de lessen. De leerlingen hebben allemaal dezelfde teksten voor zich gekregen. De vraag is daarentegen of alle leerlingen de onderwerpen daadwerkelijk interessant hebben gevonden. Hier zal een suggestie voor een vervolgonderzoek uit kunnen voortkomen.

De laatste beperking is de vraag of met dit onderzoek de resultaten uiteindelijk omhoog zullen gaan. Affleback (2012) benoemt leesmotivatie en zelfbeeld als zeer belangrijke factoren tijdens begrijpend lezen. Daarom lag tijdens dit onderzoek de focus op voornamelijk de leesmotivatie. De vraag is echter of van dit ontwerp niet alleen de leesmotivatie en het zelfvertrouwen, maar ook de resultaten omhoog zullen gaan. Dit is ook een onderdeel waarbij een suggestie voor een vervolgonderzoek uit voort zou kunnen komen.

5.2 Vervolg vragen en suggesties voor vervolgonderzoek

Na het uitvoeren zijn er een aantal vervolgvragen en suggesties ontstaan voor en vervolgonderzoek.

Boerema (2009) benoemt in zijn artikel dat vijf factoren (interactie, teksten, kennisdoelen, zeggenschap en samenwerking) motivatie en strategisch lezen bevorderen. Deze zaken hebben invloed op het begrijpen. Wanneer deze factoren ingezet worden tijdens begrijpend lezen, gaat het begrijpen van teksten veel sneller. Uit het onderzoek is gebleken dat deze vijf factoren daadwerkelijk invloed hebben op de motivatie van de leerlingen. De vraag is daarentegen of de resultaten omhoog zullen gaan, wanneer de leerlingen gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen. Berends (2011) stelt dat motivatie een krachtig instrument is voor het verbeteren van de prestaties. Kinderen denken volgens Berends (2011) alleen diep na als ze gemotiveerd zijn. Maar de vraag is, gaan hiermee de resultaten van begrijpend lezen daadwerkelijk omhoog? Een vervolgvraag voor een vervolgonderzoek is daarom:

➔ *Heeft leesmotivatie daadwerkelijk invloed op de resultaten tijdens begrijpend lezen?*

In een vervolgonderzoek kan hierbij een langere tijd, met meerdere onderzoeksgroepen gekeken worden of leesmotivatie daadwerkelijk invloed heeft op de resultaten van de leerlingen. Hierbij moet een controlegroep opgesteld worden, waarbij de leerstof bij de ene groep gericht is op de motivatie en bij de andere groep de leerstof niet gericht is op de motivatie. Zo kan er vergeleken worden of leesmotivatie daadwerkelijk invloed heeft op de resultaten.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het belangrijk is dat de leerkrachten de interesses van de leerlingen kennen. Als de leerkrachten de leerlingen teksten aanreiken die de leerlingen interessant vinden, is de kans groot dat de leerlingen bereid zijn zich in te spannen om de tekst te begrijpen (Van de Mortel & Ballering, 2014). Tijdens de uitvoering van het ontwerp hebben alle leerlingen gewerkt met dezelfde teksten. De vraag is echter of alle leerlingen de onderwerpen die ze voor zich hebben gekregen daadwerkelijk interessant hebben gevonden. Wanneer leerlingen hun eigen teksten of onderwerpen mogen kiezen, hebben ze automatisch ook een motiverend leesdoel (Filipak, 2013). Maar de vraag is: Hoe kan de leerkracht dan teksten en de tekstkenmerken selecteren en het klassikale proces monitoren? Een vervolgvraag voor een vervolgonderzoek is daarom:

➔ *Hoe kan de leerkracht inspelen op de interesses van iedere leerling bij het kiezen van begrijpend leesteksten?*

In een vervolgonderzoek kan gekeken worden in hoeverre dit haalbaar is binnen het onderwijs en hoe dit bewerkstelligd kan worden binnen het GRRIM model. Onderstaande bron kan onder andere voor eventuele uitkomsten bieden.

Alslander, M., Bouwman, A., Van Breugel, K., Fiori, L., Hortensius, L., Koekebacker, E.,... Richters, J. (2010). *Special begrijpend lezen*. Didaktief. Amsersfoort: CPS.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk.

Naar aanleiding van het onderzoek zijn er aanbevelingen voor de praktijk.

- De leerkracht heeft veel invloed op de affectiviteit van de leerlingen.
- Zorg voor de vijf factoren uit het CORI-concept.
- Speel tijdens begrijpend lezen in op de interesses van de leerlingen.
- Zorg voor teksten die functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn.
- Zorg ervoor dat leerlingen leren om te gaan met de tekstkenmerken die bijdragen aan het leren lezen met begrip.
- Maak tijdens de lessen gebruik van de lesfasen uit het GRRIM model.
- Stem de leerkrachtvaardigheden af op de moeilijkheidsgraad van de les.
- Laat de leerlingen van elkaar leren (samenwerken) tijdens begrijpend lezen. Dit door middel van PALS: peer-tutoring en coöperatief leren.
- Biedt de leesstrategieën een voor een aan en visualiseer ze met symbolen.
- Versterk de leesmotivatie door middel van inrichting van het lokaal.

Literatuurlijst

Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2015). *Learning reading strategies by triggering reading motivations*. Geraadpleegd op 27-03-2017 van, <http://dx.doi.org/10.1080/0305569032000159688>

Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Van het Zandt, R., & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Alslander, M., Bouwman, A., Van Breugel, K., Fiori, L., Hortensius, L., Koekebacker, E., ... Richters, J. (2010). *Special begrijpend lezen*. Didaktief. Amersfoort: CPS.

Ballering, C., Bouwman, A., Boer, G. de, Fiori, L., Förner, M., Loman, E., ... With, T.d. (2012). *Beter begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.

Berends, R. (2011). Begrijpend lezen onderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift taal*. 2(3), 22-29. Geraadpleegd op 27-03-2017 van, http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-3/Begrijpend_leesonderwijs_zin_en_onzin.pdf

Blok, H., Oostdam, R., & Boendermaker, C. (2011). *Effectieve interventie voor achterblijvende lezers. Begeleid hardop lezen*. Geraadpleegd op 26-03-2017 van, http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/jrg95_nr7_maart2011_h.blok_r.oostdam_c.boendemaker_begeleid_hardop_lezen_pag_32_35.pdf

Blokhuis, N. (2017). *Rare beesten, die katten*. Geraadpleegd op 26-06-2017 van, <http://www.kidsweek.nl/dieren/rare-beesten-die-katten>

Boerema, J. (2009). De wereld komt dichterbij. Leesmotivatie. *JSW*, 93(5), 6-11.

Bok, A., & Corjanus, J. (1999). *Tekst Verwerken. Van begrijpend naar studerend lezen*. Groningen: Educatieve partners Nederland.

Bouwers, H., & Van Goor, H. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2016). *Waarom kinderen te weinig leren van de methode begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 26-03-2017 van, <https://www.cps.nl/blog/2016/08/29/Waarom-kinderen-te-weinig-leren-van-de-methode-begrijpend-lezen>

Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Geraadpleegd op 25-03-2017 van, http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/over_de_drempels_met_taal_en_rekenen_hoofdrapport.pdf

Elsäcker, W., Van Druenen, M., & Droop, M. (2014). *Leesmotivatie en strategieën. Aandacht voor begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 19-02-2017 van, <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2014/05/20140105-Artikel-JSW-Aandacht-voor-begrijpend-lezen.pdf>

Filipak, P. (2013). *Verhogen van leesmotivatie. Begrip voor leesmotivatie*. Geraadpleegd op 21-03-2017 van, <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/begrip-voor-leesmotivatie-2/>

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

Filipiak, P. (2015) *Aantrekkelijk en effectief leesonderwijs*. Geraadpleegd op 24-04-2017 van, <http://wij-leren.nl/aantrekkelijk-effectief-leesonderwijs.php>

Fisher, F. & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS.

Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2014). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS.

Gutrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Tanoada, A., Davis, M.H., Scafiddi, N.T., & Tonks, S. (2004). *Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction*. Geraadpleegd op 28-03-2017 van, <http://www.cori.umd.edu/research-publications/2004-guthrie-wigfield-et-al.pdf>

Heikamp, D., & Lommen, J. (z.j.). *Donald Duck*. Geraadpleegd op 20-05-2017 van, <https://www.donald Duck.nl/duckipedia/d/donald-duck/>

Hooijmaajers, T., Stokhof, F., & Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Kerpel, A. (2014). *Coöperatieve werkvormen*. Geraadpleegd op 08-05-2017 van, <http://wij-leren.nl/cooperatieve-werkvormen-artikel.php>

Land, J., & Sanders, T. (2016). *Lezen. Leuk en leerzaam? Over tekstbegrip van VMBO-ERS*. Geraadpleegd op 07-05-2017 van, <https://www.lezen.nl/sites/default/files/lezen%20in%20het%20vmbo.pdf>

Malmberg. (2012). *Grip op lezen. Modeling*. Geraadpleegd op 07-05-2017 van, <http://www.malmberg.nl/web/file?uuid=2a9b9bfc-0fb0-4757-9528-f84a10319291&owner=0d269d67-0f3e-47c1-8ded-95c9bbb94748&contentid=12189>

Meelker, I., Van der Sluis, I., & Smoors, M. (2009). *Coöperatief leren: Simon Veenman*. Geraadpleegd op 03-05-2017 van, <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uncategorized/cooperatief-leren-simon-veenman-2/>

Monks, L. (2006). *Jakkes, een spin!* Haarlem: Gottmer.

Nifterik, A. van (2016). *Investeren in leesmotivatie loont: het bevordert motivatie en leesvaardigheid*. Geraadpleegd op 24-06-2017, van <http://wij-leren.nl/leesmotivatie-bevordert-leesvaardigheid.php>

Oldenhove, M. (2006). *Mees Kees. Een pittig klasje*. Amsterdam: Ploegsma.

Oude Kamphuis, K. (2015). Begrijpend lezen. Laat je leerlingen samenwerkend lezen. *JSW*, 99 (5), 40-43.

Schijf, G. M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

SLO-Tule. (2017). *Kerndoelen Nederlands*. Geraadpleegd op 09-04-2017 van, <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L04.html>

Star, F. (2015). *Waarom? De grote kinderencyclopedie. Duidelijke antwoorden op vragen van kinderen*. Houten: Lannoo.

Van de Mortel, K., & Ballering, D. (2014). *Verdiepend lezen*. Amersfoort: CPS.

Van Dam, A., & De Wolf. (2013). *Ridders en kastelen...* Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.

Van Druenen, M., & Elsäcker, W. (2014). Als de BLIKSEM aan de slag met begrijpend lezen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, (5), 11-14. Geraadpleegd op 17-04-2017 van, https://www.bazalt.nl/images/Bestanden/Artikelen/Artikel_Bliksem__in_Tijdschrift_RT_5_2014.pdf

Van Keer, H. (2007). *Nog een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant Uitgevers.

Van Koeven, E., & Vreman, M. (2010). *Taaldidactiek*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.

Van Silfhout, G. (2015). *Een goede schooltekst. Het begin van goed leesonderwijs*. Geraadpleegd op 24-04-2017 van, <http://wij-leren.nl/een-goede-schooltekst.php>

Vansteenkiste, M., Sierens, M., Soenens, B., & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces*. Geraadpleegd op 26-04-2017 van, http://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_BZL2007.pdf

Vernooy, K., & Egbertsen, T. (2012). *Leerlingen helpen effectief medeleerlingen*. Geraadpleegd op 09-05-2017 van, http://www.prodas.nl/bestanden/985/Leerlingen_helpen_effectief_medeerlingen_BM_08_12.pdf

Wij-leren. (z.j.). *Leerkrachtvaardigheden*. Geraadpleegd op 27-03-2017 van, <http://wij-leren.nl/leerkrachtvaardigheden.php>

Wildhagen, I. (z.j.). Invloed van illustraties op het tekstbegrip van beginnende lezers. *Tijdschrift taal*, 4 (6), 27-31. Geraadpleegd op 26-04-2017 van, <http://downloads.slo.nl/Documenten/4.6-invloed-van-illustraties-tt6.pdf>

Zwarts, M. (3e ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO/PPON.

Bijlagen

Bijlage A	Evaluatie van het onderzoek
Bijlage B	Poster
Bijlage C	Verklaring uitvoering praktijk
Bijlage D	Verklaring gedragscode onderzoek
Bijlage E	Methode: bestuderen methode Tekst Verwerken
Bijlage F	Methode: observeren kijkwijzer
Bijlage G	Methode: observeren observatieformulier
Bijlage H	Methode: bevragen beginmeting
Bijlage I	Resultaten: bestuderen methode Tekst Verwerken
Bijlage J	Methode onderzoek naar ontwerp: specifieke beschrijving ontwerp
Bijlage K	Methode onderzoek naar ontwerp: tutorkaart
Bijlage L	Methode onderzoek naar ontwerp: strategiekaarten
Bijlage M	Monitoren onderzoek naar ontwerp: het observatieformulier
Bijlage N	Monitoren onderzoek naar ontwerp: het logboek
Bijlage O	Metten onderzoek naar ontwerp: eindmeting
Bijlage P	Resultaten onderzoek naar ontwerp: afbeeldingen
Bijlage Q	Resultaten onderzoek naar ontwerp: observatie BOA
Bijlage R	Resultaten begin- en eindmeting leesmotivatie en leesinteresselijst
Bijlage S	Resultaten begin- en eindmeting vragenlijst begrijpend lezen

Bijlage A – Evaluatie van het onderzoek

Afgelopen schooljaar heb ik mij bezig mogen met een onderzoek waarvan ik het onderwerp zelf uit mocht kiezen. Dit onderzoek heb ik uit mogen voeren op mijn stageschool. De school waar ik mijn WPO- stage mocht lopen, is op IKC de Werkschuit in Zwolle. Op deze school heb ik voor een geweldige en leerzame groep mogen staan, namelijk groep 4a. Groep 4a telt in totaal 27 leerlingen. Dit is een klas, waar ik met trots op terug kijk.

Onderzoek doen vind ik erg leerzaam. Mijn valkuil is alleen, dat ik teveel wil. Dit komt omdat ik erg geïnteresseerd ben in de informatie en omdat ik van uitdagingen houd. Dit kostte mij aan het begin van het proces veel moeite. Uiteindelijk heb ik gekozen voor begrijpend lezen. Begrijpend lezen is een onderwerp dat niet alleen op mijn stageschool, maar op meerdere scholen als probleem wordt ervaren. Om deze reden vond ik dit onderwerp erg interessant en betekenisvol.

Tijdens het lezen van de literatuur werd ik erg enthousiast over de uitvoering van het ontwerp. Ik had vele ideeën om in het onderzoek te mogen verwerken. Mijn thesisdocenten benoemden het al: ik moest meer gaan trechteren. Dit vond ik erg moeilijk. Voornamelijk toen ik middenin het proces zat en ik keuzes moest maken, vond ik onderzoek doen lastig. Hierin merkte ik het verschil met voorgaande jaren en merkte ik op dat dit onderzoek echt moeilijker zou gaan worden. Gelukkig kreeg ik hulp van twee thesisdocenten, die met een kritische en eerlijke blik, mij telkens hebben voorzien van betekenisvolle feedback. Ik was erg content met het snelle mailcontact, waardoor ik snel weer verder kon. Voor hun snelle en gerichte feedback wil ik ze dan ook graag bedanken.

Wat ik erg mooi vond aan dit onderzoek, was dat ik mijn eigen ontwerp mocht uitvoeren in de praktijk. Eindelijk mocht ik binnen zes weken onderzoek aan de kinderen en aan mijn collega's laten zien wat ik in mijn mars had. Ik voelde me professioneel, omdat ik alles kon onderbouwen vanuit de theorie en de praktijk. Mijn bevindingen heb ik mogen delen met de leerkrachten, die meteen enthousiast werden en het zelf ook wilden uitproberen in de praktijk. Door hun fijne en open houding, heb ik de ruimte gekregen om mij te ontwikkelen en daar ben ik ze erg dankbaar voor.

Bachelor thesis, het onderzoekverslag waar ik met gemengde gevoelens op terugkijk. Ik weet nog goed dat ik aan het begin van het onderzoek vaak onzeker was. Dit, omdat ik telkens aan mezelf twijfelde of ik het wel goed deed. Daarna werd ik, naarmate ik verder kwam in het proces, steeds zekerder en enthousiaster. Mijn doel werd namelijk steeds concreter. Wanneer je je doel uiteindelijk helder en concreet hebt, wordt het behalen van het doel steeds meer een uitdaging. Ik heb de kinderen binnen zes weken onderzoek erg enthousiast weten te krijgen voor begrijpend lezen en daar kan ik als leerkracht trots op zijn. Door de theorie en de praktijk onder de loep te nemen, heb ik mooie resultaten mogen behalen. Dit neem ik mee in mijn professionele houding als leerkracht. Het onderzoek doen, wil ik verder gaan ontwikkelen in de komende jaren.

Begrijpend lezen in groep 4a op IKC de Werkschuit in Zwolle

Pauline Bremmer, Parc de Zwijger 33 8091 CZ Wezep, 921108001, p.bremmer@kcz.nl, BOA: Quendi Bouma

Thesisbegeleiders: H. Messelink en L. Haas, Katholieke Pabo Zwolle, juni 2017.



1. Praktijkprobleem

In groep 4a wordt ervaren dat de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 1999) nauwelijks aansluit bij de actualiteit. Begrijpend lezen wordt door de leerlingen van groep 4a als betekenisloos en saai ervaren. De kinderen vinden begrijpend lezen niet leuk en zijn niet gemotiveerd om de opdrachten te maken. De leerkrachten willen de leerlingen de basis bieden, door hen aan te leren om de leesstrategieën op de juiste momenten in te zetten. Ze missen hierbij geschikte teksten gericht op elk leesniveau van groep 4. *De gewenste verbetering na zes weken onderzoek, is dat de leerkrachten van groep 4 leren hoe ze teksten kunnen selecteren en hoe ze teksten moeten aanbieden. Hierbij is het belangrijk dat de leerlingen gemotiveerd worden.*

5. Methode / Ontwerp

Methode: bewegen (enquête), observatie en logboeken. Het ontwerp moet voldoen aan de volgende criteria. Affectiviteit wordt gestimuleerd door:

- Het CORI-concept: interactie, teksten, kennisdoelen, zeggenschap en samenwerken; de inrichting van het lokaal;
- het GRRIM model;
- de leerkrachtvaardigheden in te zetten; effectief samenwerken d.m.v. PALS peer-tutoring en coöperatief leren;
- het aanbieden van de leesstrategieën; betekenisvolle, actuele, authentieke en functionele teksten, die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen;
- teksten te selecteren a.d.h.v. tekstenmerken: o.a. vormgeving, structuur, engte en verschillende soorten teksten; leesstrategieën een voor een aan te bieden.

2. Hoofdvraag

Hoe kan de leerkracht de motivatie van de leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten stimuleren?

3. Conclusie literatuurstudie

Affectiviteit (zelfvertrouwen en motivatie) mag niet onderschat worden bij begrijpend lezen (Förner & Van de Mortel, 2013). De leerkracht kan de affectiviteit stimuleren door:

- Interactie met de buitenwereld, interessante teksten, kennisdoelen, zeggenschap over eigen leren en samenwerken (Guthrie & Orzangor, 2004);
- het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983);
- PALS: peer-tutoring (Oude Kamphuis, 2015);
- coöperatieve werkvormen (Schoenmaker, Van der Linden & Meelker, 2009);
- teksten te selecteren op basis van de tekstenmerken (Förner & Van de Mortel, 2014) en die functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn (Berends, 2011).

6. Resultaten

Monitoren: Logboek en observatieformulier.

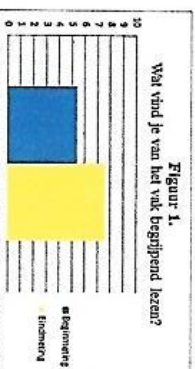
Het gemiddelde uit de observatie is als volgt:

- In hoeverre was het deze les van toepassing? **2,77**
- Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen? **2,72**

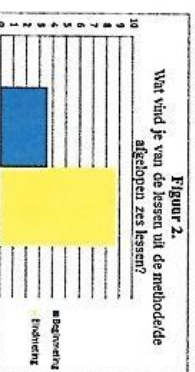
Score:	
1	Niet aanwezig
2	Voldoende
3	Goed

Meten: Begin-eindmeting 1. leesmotiveer en leesinteresseslijst (Förner & Van de Mortel, 2014) en 2. op de literatuur gebaseerde vragenlijst.

1. Alle resultaten zijn gestegen op 1 stelling (gedachten) na.
2. Begrijpend lezen krijgt bij de eindmeting gemiddeld een 7,6 en de teksten en vraagstelling gemiddeld een 8,8.



Figuur 1. Wat vind je van het vak begrijpend lezen?



Figuur 2. Wat vind je van de lessen uit de methode/de afgelepen zes lessen?

Figuur 1. Resultaten begin-eindmeting begrijpend lezen. Figuur 2. Resultaten begin-eindmeting methode.

4. Conclusie vooronderzoek

- De tekstenmerken uit de theorie komen voor 45% niet terug in de huidige methode. De leerkrachten moeten de teksten dus zelf selecteren
- Er valt veel winst te behalen m.b.t. het GRRIM, de leerkrachtvaardigheden en de tekstenmerken.
- Begrijpend lezen krijgt gemiddeld een 5,4 en de methode Tekst Verwerken krijgt gemiddeld een 3,6.

7. Conclusie

Uit de resultaten van de eindmeting kan geconcludeerd worden dat de motivatie daadwerkelijk gestimuleerd is na zes weken onderzoek. Uit de theorie en de praktijk is gebleken dat de leerkracht veel invloed heeft op de affectiviteit van de leerlingen. Door de criteria uit het ontwerp elke les structureel in te zetten, zijn de leerlingen gemotiveerd geworden voor het vak begrijpend lezen.

8. Discussie

Discussiepunten:

- Is het onderzoek betrouwbaar genoeg?
- Is de voorbereiding haalbaar binnen de tijdsdruk van het onderwijs?
- Hoe kan de leerkracht inspelen op de interesses van iedere leerling bij het kiezen van begrijpend leesteksten?

Aanbevelingen praktijk:
De leerkracht doet ertoe! De leerkracht heeft veel invloed op de affectiviteit - Zorg voor 5 de factoren CORI-concept - Laat leerlingen zelf de onderwerpen kiezen en pas daarop de tekstenmerken aan - Laat leerlingen effectief samenwerken - Maak gebruik van het GRRIM model - Biedt leesstrategieën aan en laat ze terugkomen in de inrichting van het lokaal - Stem de leerkrachtvaardigheden af op de moeilijkheidsgraad van de les.

Bijlage E – Methode: bestuderen methode Tekstverwerken**Bestuderen methode Tekstverwerken met de tekstkenmerken uit de theorie.**

1. Komt niet terug in de methode (rood).
2. Komt zelden terug in de methode (oranje).
3. Komt voldoende terug in de methode (geel).
4. Komt veel terug in de methode (groen).

Onderdeel 1:

Kerdoelen begrijpend leesteksten groep 4: <i>Aanbod van teksten</i>	1	2	3	4
Vraag 1: Informatieve boekjes, korte informatieve teksten in tijdschriften en kranten.				
Vraag 2: Informatieve en instructieve teksten uit lees- en taalmethode (en uit methode voor zaakvakken).				
Vraag 3: Moeilijkere informatieve boeken en naslagwerken met duidelijke illustraties, foto's beeldmateriaal en achtergrondinformatie op Cd-roms, DVD of internet.				
Vraag 4: Instructieve teksten, bijvoorbeeld recepten, gebruiksaanwijzingen en uitleg bij opdrachten.				
Vraag 5: Naslagwerken, waaronder in ieder geval een woordenboek, telefoonboek en kinderatlas.				

Kerdoelen begrijpend leesteksten groep 4: <i>Inhoud</i>	1	2	3	4
Vraag 6: De onderwerpen van de teksten zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden.				
Vraag 7: Onderwerpen zijn concreet, maar ook abstract.				

Kerdoelen begrijpend leesteksten groep 4: <i>Vorm</i>	1	2	3	4
Vraag 8: De teksten bevatten visuele ondersteuning.				
Vraag 9: Ze hebben een eenvoudige structuur (bijvoorbeeld een chronologische opbouw en/of bevatten vraag-antwoordeenvolgingen).				
Vraag 10: Zinnen zijn niet te lang, eenvoudig (grammaticaal niet complex), meestal enkelvoudig.				

Geraadpleegde bronnen: SLO-tule (2017)

Onderdeel 2:

Teksten die volgens de theorie bijdragen aan het lezen met begrip:	1	2	3	4
Vraag 1: Teksten die voor leerlingen actueel zijn en aansluiten bij de leefwereld.				
Vraag 2: Verschillende soorten teksten, om het creatieve proces te stimuleren tijdens begrijpend lezen.				
Vraag 3: Authentieke teksten: teksten die voorkomen in het gewone leven en betekenisvol zijn voor de leerlingen.				

Tekstkenmerken die volgens de theorie bijdragen aan het lezen met begrip:	1	2	3	4
Vraag 4: De vormgeving: uiterlijke (verbale en visuele) kenmerken van een tekst.				
1. <i>Gebruik van vet/cursief of onderstrepingen om woorden en tekstdelen op te laten vallen.</i>				
2. <i>Indelingen in hoofdstukken en paragrafen.</i>				
3. <i>Gebruik van illustraties</i>				
4. <i>Opmaak van de tekst, kleurgebruik en het plaatsen van teksten in kaders.</i>				
Vraag 5: De structuur/opbouw van de tekst				
- Verhalende teksten				
- Informatieve teksten				
<i>Het gebruik van signaalwoorden om de zinnen aan elkaar te plakken en de tekst hiermee structuur en betekenis te geven.</i>				
Vraag 6: Samenhang in de tekst.				
Vraag 7: Aansluiting bij het kennisniveau van de lezer. (50 procent uit nieuwe informatie bestaan) (95 procent van de woorden in een tekst kennen)				
Vraag 8: De lengte van een tekst 1-2 pagina's.				
Vraag 9: De vertelstijl en het taalgebruik.				

Vraag 10: Verschillende soorten teksten. Elke tekstsoort heeft elk hun eigen tekstkenmerken. Het is belangrijk dat op school verschillende teksten aan bod komen. Fictie (verhalende teksten) Non fictie (informatieve teksten)				

Geraadpleegde bronnen: Bouwman en van de Mortel (2016), Schoenmaker, van der Linden en Meelker (2009), Filipak (2015), Förrer en van de Mortel (2014), Silfhout (2015) en van de Mortel en Ballering (2014).

Bijlage F – Methode: observeren kijkwijzer

Kijkwijzer

Dit is een observatielijst met behulp waarvan leraren het gedrag van hun collega's kunnen observeren en beoordelen in lessen waarin teksten met leerlingen worden behandeld.

Werkwijze

1. Lees eerst de gedragsbeschrijvingen in de linkerkolom.
2. Geef vervolgens aan welk gedrag u tijdens de les van uw collega hebt kunnen observeren. Dat doet u, door in de linkerkolom een rondje te zetten om het cijfer van de gedragsbeschrijving.
3. Beoordeel het gedrag van uw collega. Dat doet u, door in de rechterkolom met behulp van een kruisje aan te geven welke waardering u toekent aan het gedrag dat de leraar laat zien.

Doe dat aan de hand van de volgende categorieën:

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

<i>Naam van de observant:</i>	observatie						
	6	5	4	3	2	1	0
<i>Naam van de geobserveerde leraar:</i>							
1. De leraar introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).							
2. De leraar vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geeft daarmee het doel aan.							

	6	5	4	3	2	1	0
3. De leraar concretiseert het doel van de les. Hij geeft aan wat hij verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen. Hiermee verwoordt hij het gewenste resultaat.							
4. De leraar geeft aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen hierbij kunnen gebruiken (indien van toepassing) en be vraagt hen op de toepassing hiervan. Hiermee geeft hij leerlingen het gevoel dat ze de vaardigheid kennen of beheersen.							
5. De leraar besteedt voor het lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden. Hij laat de leerlingen individueel of samen de kenmerken van de tekst opschrijven. Zo helpt hij de leerlingen zich te oriënteren op de tekststructuur.							
6. De leraar laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten en activeert hierdoor de voorkennis.							
7. De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden.							
8. De leraar laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen en geeft daarmee feedback op wat zij al weten.							
9. De leraar corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbanden die leerlingen leggen.							

	6	5	4	3	2	1	0
10. De leraar biedt aanvullende informatie aan als de leerlingen te weinig van het onderwerp weten om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij maakt hij gebruik van beelden (foto, film of video). Hij laat de leerlingen in eigen woorden vertellen wat ze door de aanvullende informatie te weten zijn gekomen. Hiermee laat hij de leerlingen ervaren wat ze hebben geleerd.							
11. De leraar besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst en vraagt of leerlingen zelf ook toepassingen kunnen bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die hij heeft behandeld, gebruiken. Hierdoor krijgen leerlingen het gevoel dat ze de tekst kunnen begrijpen.							
12. De leraar vertelt de leerlingen hoe de les er verder uit zal zien. Hij kondigt aan dat hij, hardop denkend, een stukje tekst gaat lezen. Ook geeft hij aan hoe de leerlingen daarna de tekst gaan lezen.							
13. De leraar leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat hij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij verbanden legt tussen tekstgedeelten.							
14. De leraar geeft zo nodig expliciete instructie gericht op strategieën, bijvoorbeeld door leerlingen te vertellen hoe hij zichzelf vragen stelt over de tekst. Hij legt uit hoe dat hem helpt om de tekst nauwkeuriger te lezen.							
15. De leraar vraagt de leerlingen zelf vragen te bedenken die ze zichzelf zouden stellen bij het stukje tekst dat hij hardop denkend heeft gelezen. Daardoor betreft hij hen bij de inhoud van de tekst.							

	6	5	4	3	2	1	0
16. De leraar geeft bij een tekstfragment dat de leerlingen gaan lezen een lees- en schrijfofdracht die aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst. Hij bespreekt dit kort na met leerlingen en geeft feedback op de wijze waarop zij de tekst hebben gelezen.							
17. De leraar vraagt de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les. Ze doen dit individueel of samen met een andere leerling.							
18. De leraar bespreekt met de leerlingen wat ze hebben gedaan en geeft feedback op hun denkproces. Hij vraagt gericht hoe ze strategieën hebben toegepast. Hierdoor worden leerlingen zich bewuster van hoe ze deze strategieën kunnen inzetten en voelen zij zich zekerder over hoe ze een tekst kunnen aanpakken.							
19. De leraar maakt gebruik van het hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.							
20. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst gaan lezen. Daarmee laat hij de leerlingen ervaren dat ze door de begeleide (in)oefening (beter) weten hoe ze de tekst begrijpend kunnen lezen.							
21. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst ook alweer is. Daarmee richt hij hun aandacht en helpt hij hen te focussen op het doel.							
22. De leraar geeft een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel.							
23. De leraar geeft aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat er van hen wordt verwacht.							

	6	5	4	3	2	1	0
24. De leraar geeft verlengde instructie aan een groepje zwakke begrijpende lezers. Hij laat deze leerlingen hun aantekeningen gebruiken en stelt denkvragen. Hiermee zorgt hij ervoor dat zij zich bewuster worden van strategieën die ze kunnen toepassen. De overige leerlingen zijn bezig met de verwerkingsopdracht (22 en 23).							
25. De leraar loopt rond, staat regelmatig stil bij een groepje leerlingen, monitort hun werkwijze, geeft feedback op deze werkwijze en stuurt indien nodig bij door 'kritische' vragen aan de leerlingen te stellen. Hiermee laat hij leerlingen ervaren dat ze goed bezig zijn en motiveert hij hen.							
26. De leraar komt terug op het doel van de les.							
27. De leraar vraagt leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen. Hiermee worden leerlingen zich bewust van de aanpak.							
28. De leraar zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.							
29. Anders, namelijk...							

Bijlage G – Methode: observeren observatieformulier

Observatieformulier begrijpend lezen (bijlage 7)

Lesfase: Gezamenlijke start ± 10 minuten	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen?
• De leerkracht geeft aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst. • De leerkracht geeft aan, aan welke criteria het leren moet voldoen. • De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes, enz. • De leerkracht haalt de nodige (schoolse) voorkennis op. • De leerkracht gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrondkennis en ervaring). • De leerkracht biedt aanvullende informatie aan over de inhoud/ het onderwerp. • De leerkracht visualiseert. • De leerkracht besteedt aandacht aan 2-3 onbekende begrippen. • De leerkracht past een coöperatieve werkvorm toe. • De leerkracht geeft een lesoverzicht.		
Lesfase: Instructie ± 5 minuten	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen?
• De leerkracht leest een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat zij doet om de tekst te begrijpen. (inclusief woordleerstrategieën en hulpstrategieën). • Tijdens het lezen verbindt de leerkracht hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat. • Tijdens het lezen betreft de leerkracht de leerlingen bij de tekst.		
Lesfase: Begeleide oefening ± 10 minuten	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen?
• De leerkracht geeft de leerlingen/duo's een betekenisvolle opdracht bij een/enkele tekstfragment(en). • De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven over de tekst. De opdracht biedt gelegenheid tot leren, bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen. • De leerkracht bespreekt de opdracht en coacht de leerlingen bij het hardop denken, bijvoorbeeld door een vraag te stellen, een hint te geven of een aanwijzing te geven. • De leerkracht varieert de vraagstelling (type vraag, niveau van de vraag; past beurtwisselingen toe). • De leerkracht gaat na of de leerlingen leren. • De leerkracht vertelt de leerlingen hoe zij het doen, de leerkracht verwijst naar betekenisvolle leerdoelen en vertelt hoe de leerlingen verder moeten gaan (feedback, feedup en feedforward).		

Lesfase: Zelfstandig verwerken / verlengde instructie ± 15 minuten	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen?
Zelfstandig verwerken • Leerlingen maken betekenisvolle verwerkingsopdrachten bij de tekst. • Leerlingen werken bij voorkeur samen. • Het is duidelijk voor de leerlingen wat een ieders aandeel aan de opdracht moet zijn. • Het is duidelijk voor de leerlingen wat de criteria zijn waaraan het resultaat moet voldoen. Verlengde instructie • De leerkracht stemt af op de leerbehoeften van de leerlingen. • De leerkracht herhaalt achtergrondkennis en woordenschat. • De leerkracht praat en denkt met de leerlingen over de tekst. • De leerkracht varieert de vraagstellingen. • De leerkracht gaat na of de leerlingen leren. • De leerkracht maakt notities over de leerlingprestaties.		
Lesfase: Gezamenlijke afsluiting ± 5 minuten	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen?
• De leerkracht herhaalt les- en leesdoel. • De leerkracht nodigt enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben geleerd. • De leerkracht geeft feedback op resultaten en lesverloop. • De leerkracht informeert de leerlingen over de resultaten, de leerkracht verwijst naar het leerdoel (van deze les of vervolglussen) en vertelt over de vervolgstappen (feedback, feedup en feedforward). • De leerkracht benoemt de nieuw verworven kennis van de leerlingen.		

Bijslage H – Methode: bevragen beginmeting**Leesmotivatie – en leesinteresselijst**

1. Dit past helemaal niet bij mij
2. Dit past niet zo erg bij mij
3. Dit past wel een beetje bij mij
4. Dit past helemaal bij mij

Vind jij lezen leuk?	1	2	3	4
1. Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor mij is.				
2. Ik lees omdat ik wil lezen.				
3. Ik lees alleen als het moet voor school.				
4. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.				
5. Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over lezen.				
6. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.				
7. Ik lees graag voor.				
8. Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.				
9. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.				
10. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.				
11. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.				
12. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die mij interesseren.				
13. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.				

Wat lees je graag?	1	2	3	4
1. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.				
2. Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.				
3. Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.				
4. Ik lees graag spannende verhalen.				
5. Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.				
6. Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.				

7. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.				
8. Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.				
9. Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.				
10. Ik lees graag korte verhalen.				
11. Ik lees graag gedichten.				
12. Ik lees graag strips.				
13. Ik lees graag informatieve boeken.				
14. Ik lees graag tijdschriften.				
15. Onderwerpen waarover ik graag lees zijn:				

Lezen: makkelijk of moeilijk?	1	2	3	4
1. Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen.				
2. Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.				
3. Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.				
4. Ik vind het wel leuk als ik over een boek na moet denken.				
5. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.				

Lezen: steeds beter?	1	2	3	4
1. Mijn leesniveau vertelt mij hoe goed ik kan lezen.				
2. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.				
3. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.				
4. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.				
5. Ik wil de leestoetsen graag goed doen.				
6. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.				

Geraadpleegde bronnen: Förrer en van de Mortel (2014) & Förrer en van de Mortel (2013).

Vragenlijst begrijpend lezen

1. Wat vind je van het vak begrijpend lezen? (Kruis een van de cijfers aan)

**Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

3. Wat vind je van de lessen uit de methode Tekst Verwerken?

**Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

5. Wat vind je van de teksten uit de methode Tekst Verwerken?

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Leerzaam, ik leer elke les weer nieuwe dingen.
- b) Een beetje leerzaam.
- c) Ik weet vaak alles al, dus ik leer niet zoveel van de teksten.

6. Ik weet hoe ik (moeilijke) teksten het best kan aanpakken

**Cijfer 1 = dat vind ik moeilijk. Cijfer 10 = dat vind ik makkelijk.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

8. Begrijp jij tijdens de lessen begrijpend lezen goed wat je moet doen, een beetje wat je moet doen of begrijp je vaak niet wat je moet doen?

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen goed wat ik moet doen.
- b) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen een beetje wat ik moet doen.
- c) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen niet wat ik moet doen.

- 9a. Hoe zou begrijpend lezen volgens jou leuker kunnen worden ?

- 9b. Welk thema zou jij interessant vinden tijdens begrijpend lezen?

Gebaseerd op de bevindingen uit de literatuurstudie.

Bijlage I – Resultaten: bestuderen methode tekstverwerken

Bestuderen methode Tekstverwerken met de tekstkenmerken uit de theorie.

5. Komt niet terug in de methode (rood).
6. Komt zelden terug in de methode (oranje).
7. Komt voldoende terug in de methode (geel).
8. Komt veel terug in de methode (groen).

Onderdeel 1:

Kerdoelen begrijpend leesteksten groep 4: <i>Aanbod van teksten</i>	1	2	3	4
Vraag 1: Informatieve boekjes, korte informatieve teksten in tijdschriften en kranten.		X		
Vraag 2: Informatieve en instructieve teksten uit lees- en taalmethode (en uit methode voor zaakvakken).			X	
Vraag 3: Moeilijkere informatieve boeken en naslagwerken met duidelijke illustraties, foto's beeldmateriaal en achtergrondinformatie op Cd-roms, DVD of internet.	X			
Vraag 4: Instructieve teksten, bijvoorbeeld recepten, gebruiksaanwijzingen en uitleg bij opdrachten.				X
Vraag 5: Naslagwerken, waaronder in ieder geval een woordenboek, telefoonboek en kinderatlas.	X			

Kerdoelen begrijpend leesteksten groep 4: <i>Inhoud</i>	1	2	3	4
Vraag 6: De onderwerpen van de teksten zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden.				X
Vraag 7: Onderwerpen zijn concreet, maar ook abstract.		X		

Kerdoelen begrijpend leesteksten groep 4: <i>Vorm</i>	1	2	3	4
Vraag 8: De teksten bevatten visuele ondersteuning.				X
Vraag 9: Ze hebben een eenvoudige structuur (bijvoorbeeld een chronologische opbouw en/of bevatten vraag-antwoordeenvolgingen).			X	
Vraag 10: Zinnen zijn niet te lang, eenvoudig (grammaticaal niet complex), meestal enkelvoudig.				X

Geraadpleegde bronnen: SLO-tule (2017)

Onderdeel 2:

Teksten die volgens de theorie bijdragen aan het lezen met begrip:	1	2	3	4
Vraag 1: Teksten die voor leerlingen actueel zijn en aansluiten bij de leefwereld.				X
Vraag 2: Verschillende soorten teksten, om het creatieve proces te stimuleren tijdens begrijpend lezen.			X	
Vraag 3: Authentieke teksten: teksten die voorkomen in het gewone leven en betekenisvol zijn voor de leerlingen.		X		

Tekstkenmerken die volgens de theorie bijdragen aan het lezen met begrip:	1	2	3	4
Vraag 4: De vormgeving: uiterlijke (verbale en visuele) kenmerken van een tekst.		X		
5. <i>Gebruik van vet/cursief of onderstrepingen om woorden en tekstdelen op te laten vallen.</i>		X		
6. <i>Indelingen in hoofdstukken en paragrafen.</i>			X	
7. <i>Gebruik van illustraties</i>				X
8. <i>Opmaak van de tekst, kleurgebruik en het plaatsen van teksten in kaders.</i>	X			
Vraag 5: De structuur/opbouw van de tekst			X	
- Verhalende teksten				X
- Informatieve teksten			X	
<i>Het gebruik van signaalwoorden om de zinnen aan elkaar te plakken en de tekst hiermee structuur en betekenis te geven.</i>		X		
Vraag 6: Samenhang in de tekst.			X	
Vraag 7: Aansluiting bij het kennisniveau van de lezer. (50 procent uit nieuwe informatie bestaan) (95 procent van de woorden in een tekst kennen)		X		
Vraag 8: De lengte van een tekst 1-2 pagina's.				X
Vraag 9: De vertelstijl en het taalgebruik.				X

Vraag 10: Verschillende soorten teksten. Elke tekstsoort heeft elk hun eigen tekstkenmerken. Het is belangrijk dat op school verschillende teksten aan bod komen. Fictie (verhalende teksten) Non fictie (informatieve teksten)			X	
			X	
		X		

Geraadpleegde bronnen: Bouwman en van de Mortel (2016), Schoenmaker, van der Linden en Meelker (2009), Filipak (2015), Förrer en van de Mortel (2014), Silfhout (2015) en van de Mortel en Ballering (2014).

Bijlage J – Methode onderzoek naar ontwerp: specifieke beschrijving ontwerp

Weken:	Week 1:	Week 2:	Week 3:	Week 4:	Week 5:	Week 6:
De strategieën: <i>Voorwerpen die gekoppeld zijn aan de strategieën.</i> (Fisher, Frey & Lapp 2009; Förrer & Van de Mortel, 2014).	Voorspellen <i>Verrekijker</i>	Vragen stellen <i>Microfoon</i>	Visualiseren <i>Fotocamera</i>	Samenvatten <i>Zeef</i>	Verbinden <i>Ketting met hangslot</i>	Afleiden <i>Zaklantaarn</i>
Tekstsoorten: (Förrer & Van de Mortel, 2014).	Verhalende tekst met een spanningselement .	Informatieve tekst die vragen oproept.	Teksten die beeldend zijn beschreven (gericht op kennis en ervaring)	Informatieve teksten met een heldere structuur.	Verhalende teksten over universele thema's of informatieve teksten met aanwezige kennis	Humoristische strips of gedichten. Hierbij gaat het er niet om wat er letterlijk staat. De lezer moet afleidingen kunnen maken.
Onderwerpen: <i>Zelf gekozen</i> (Filipak, 2013).	Floris de V (Van Dam & De Wolf, 2013).	De aarde draait en de binnenkant van de aarde (Star, 2015).	Mees Kees (Oldenhove, 2006).	Donald Duck informatief (Heikamp & Lommen, z.j.).	Katten (Blokhuys, 2017).	Stripverhaal en Jakkes, een spin! (Monks, 2003).
Coöperatieve werkvormen: <i>en welke fase ze ingezet worden.</i> (Kerpel, 2014).	Placemat werkvorm <i>De gezamenlijke start.</i>	Interview <i>De verwerking.</i>	Genummerde hoofden <i>De gezamenlijke start.</i>	Woordweb <i>Begeleid oefenen.</i>	Brainstormen <i>De gezamenlijke start.</i>	Dobbelen van verwijswaarden. <i>Begeleid oefenen.</i>

Begeleid oefenen <i>Welk niveau van denkvaardigheid (Förrer & Van de Mortel, 2014).</i>	Denkniveau: herinneren. <i>Wat gebeurde er na?</i>	Denkniveau: begrijpen. <i>Hoe zou jij uitleggen?</i>	Denkniveau: begrijpen. <i>Wat zou er volgens jou nu kunnen gaan gebeuren?</i>	Denkniveau: begrijpen. <i>Kun jij in je eigen woorden opschrijven?</i>	Denkniveau: toepassen. <i>Kun jij een instructie maken, gegeven deze informatie?</i>	Denkniveau: toepassen: <i>Bouw/schets/beschrijf een model waarbij..</i>
Het GRRIM model: (Förrer & Van de Mortel, 2014; Van de Mortel & Ballering, 2014). PALS (Oude Kamphuis, 2015; Vernooy & Egbertsen, 2012). en coöperatief leren (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2001) is bij het GRRIM model ingevoegd:	1. <u>De gezamenlijke start</u> : voorkennis, herhalen geleerde, doelen en in interactie de nieuwe tekst verkennen. 2. <u>De instructiefase</u> : de leerkracht doet de leesstrategie <i>modelend</i> voor hoe zij het inzet om de tekst te kunnen begrijpen en modelt de aspecten waarvan zij verwacht dat ze voor de leerlingen problemen op zullen leveren. 3. <u>Begeleid oefenen 1</u>: de leerkracht doet het voor, de leerlingen doen het na. 4. <u>Begeleid oefenen 2</u>: de leerlingen vormen peer-tutoring groepen en oefenen het samen in waarbij de tutoren de vragen stellen en de tutee's antwoorden geven. De leerkracht stelt daarna 2 soorten vragen: om te leren (open vragen). Dit zijn vragen op de verschillende niveaus van denkvaardigheid (taxonomie van Bloom) en om het leren te controleren (gesloten vragen). De vraagstelling zorgt ervoor dat leerlingen opnieuw gaan verdiepen in de tekst. 5. <u>De verwerking (samen)</u>: de verwerking dwingt de leerlingen om weer terug te keren naar de tekst. *De leerlingen worden bij coöperatief leren verdeeld in heterogene groepen. Groepsdoelen en individuele verantwoordelijkheid stimuleren leerlingen bij te staan en leiden tot maximale inspanning van de groepsleden. Hierboven zijn de coöperatieve werkvormen per strategie en tekstsoort weergegeven. Tevens zijn de fasen wanneer ze ingezet worden bij de coöperatieve werkvormen beschreven. *De leerkracht 'verdicht' leerlingen met specifieke instructiebehoeften. Zij herhaalt de instructie/strategieën en vraagt de leerling dit ook te doen. 6. <u>De gezamenlijke afronding</u>: de leerkracht controleert het denkproces en koppelt terug naar het lesdoel. Hierbij biedt de leerkracht steun bij de kennisdoelen/zeggenschap van de leerlingen (Guthrie & Ozgungor, 2004).					
Aanwezig:	Tijdens elke les: 27 leerlingen en de leerkracht op donderdag en vrijdag. Tijdens week 5: plus de BOA voor de observatie.					

Bijlage K – Methode onderzoek naar ontwerp: tutorkaart

Tutorkaart

Wat is een tutor?

Een tutor helpt de leerlingen met lezen, zodat die leerlingen gaan begrijpen wat ze lezen.

Belangrijk is:

Dat jullie begrijpen wat tutor zijn inhoud en dat jullie hulp willen geven. Jullie zijn het goede voorbeeld van begrijpend lezen.

Tijdens het lezen:

Hoe ben je een goede tutor?

1. Je moet weten hoe je om moet gaan met leerlingen die moeite hebben met lezen.
 - *Eerst de leerling een stuk laten lezen, jij leest mee of er fouten worden gemaakt.*
 - *Daarna lees jij een stuk, en leest de leerling mee.*
 - *En andersom.*
2. Je moet weten wat je moet doen als een leerling een woord fout leest.
 - *Je leest het woord opnieuw goed voor.*
 - *Wanneer iemand moeite heeft om een woord goed te lezen, lees jij het woord voor (niet te snel, laat diegene het eerst proberen).*
3. Je moet weten hoe je feedback geeft.
 - *Positief, benoem het goede en moedig diegene aan.*
4. Jij bent een model als goede lezer.
 - *Jij weet wat er staat en jij begrijpt het. Zorg ervoor dat je leerling het ook begrijpt wat hij leest door eventueel tussendoor te stoppen en vragen te stellen als:*
 - *Wat heb je nu gelezen?*
 - *Begrijp je wat je hebt gelezen?*
 - *Laat de leerling meedenken met het lezen.*
5. Zorg dat de leerling aan het eind van de les de doelen behaalt (hieronder een aantal voorbeelden per strategie).
 - *Bij de strategie voorkennis: stoppen met lezen, hoe denk je dat het nu verder gaat?*
 - *Bij de strategie vragen stellen: stoppen met lezen, welke vragen kun je nu stellen bij de tekst?*
 - *Bij de strategie visualiseren: stoppen met lezen, hoe ziet het eruit wat je leest?*
 - *Bij de strategie verbinden: stoppen met lezen, hoe kun je dit koppelen aan wat je al weet?*
 - *Bij de strategie samenvatten: stoppen met lezen, kun je in het kort vertellen wat je net gelezen hebt?*
 - *Bij de strategie verbinden: stoppen met lezen, wat bedoelen ze eigenlijk met deze tekst te zeggen?*

Bij het maken van de opdrachten:

Hoe ben je een goede tutor?

1. Samen de vragen maken.
 - *Lees samen de opdracht door, heeft diegene echt moeite met lezen, dan lees jij het voor.*
 - *Laat diegene eerst nadenken over het antwoord, jij controleert of het klopt. Klopt het niet? Dan ga je het niet voorzeggend, maar diegene vragen stellen totdat diegene wel bij het goede antwoord komt.*
2. Snapt de leerling het niet?
 - *Dan leg jij uit hoe jij het zou aanpakken.*
 - *Belangrijk: zeg niks voor, maar laat diegene zelf nadenken.*
3. Moet de tekst opnieuw gelezen worden?
 - *Dan lees jij de tekst voor, zorg er wel voor dat je leerling wel meeleeft.*
4. Heeft de leerling moeite met het schrijven?
 - *Dan verwoord de leerling het, en schrijf jij het op.*
 - *Je leest het dan voor, en vraagt of het zo klopt (het denken ligt bij de ander).*



samenwerken

Bron: Vernooy en Egbertsen (2012) & Oude Kamphuis (2015).

Bijlage L – Methode onderzoek naar ontwerp: strategiekaarten

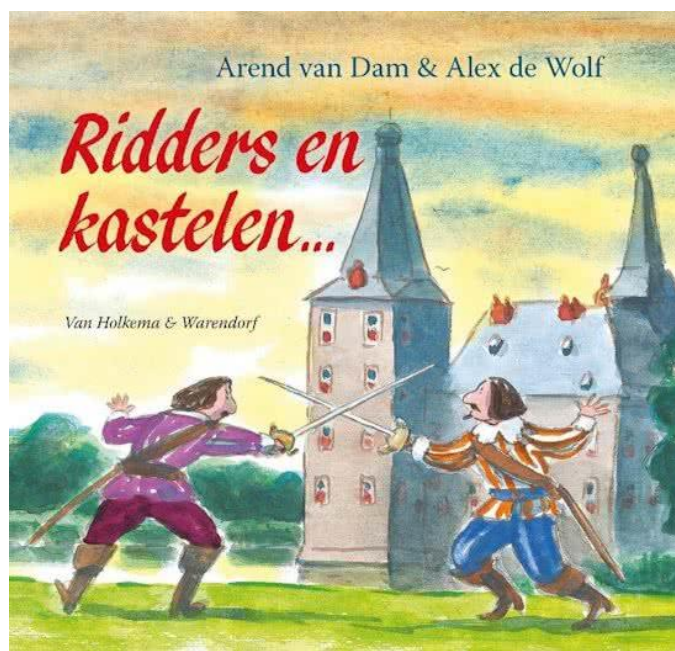
Les 1 – Strategie voorspellen



“Violet verrekijker is de reiziger die met de verrekijker in de verte kijkt om te zien wat eraan komt.”

Tekst over: **Floris de Vijfde**

Uit:



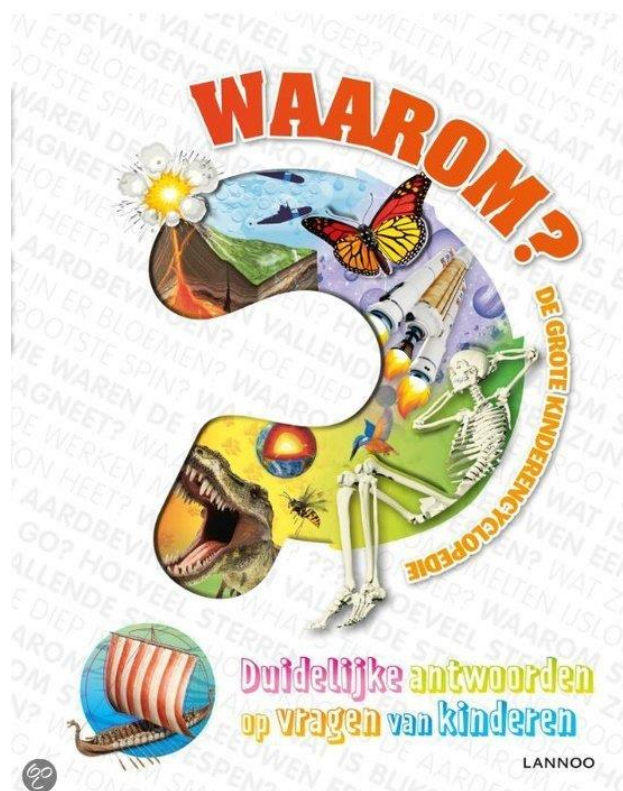
Les 2 – Strategie vragen stellen



“Vincent vraag is de journalist die met de microfoon vragen stelt.”

Tekst over: **De binnenkant van de aarde en De aarde draait**

Uit:



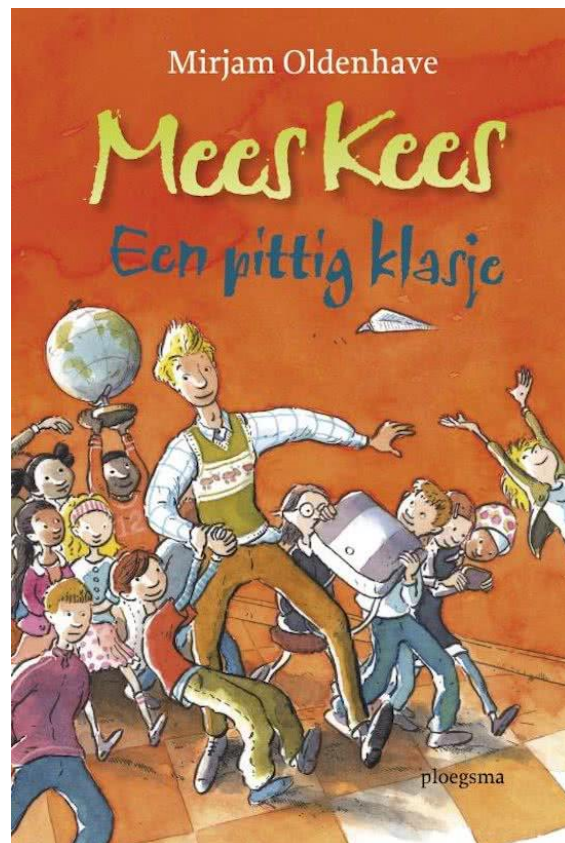
Les 3 – Strategie visualiseren (een plaatje maken in je hoofd)



“Pieter plaatje is de fotograaf die met de fotocamera vastlegt wat er gebeurt.”

Tekst over: **Mees Kees**

Uit:



Les 4 – Strategie samenvatten



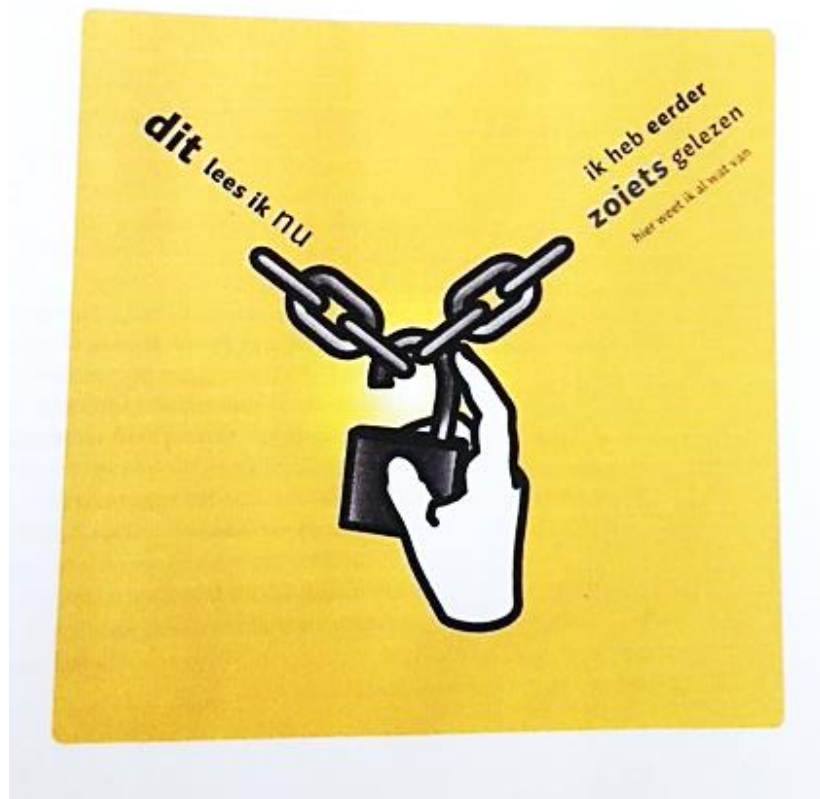
“Zita zeef gebruikt de zeef om het belangrijkste vast te houden.”

Tekst over: **Donald Duck!**

Uit: *Duckipedia*



Les 5 – Strategie verbinden



“Kim ketting is de beveiliging die de schakels van de ketting met een slot verbindt. “

Tekst over: **Rare beesten die katten !**

Uit: Kidsweek



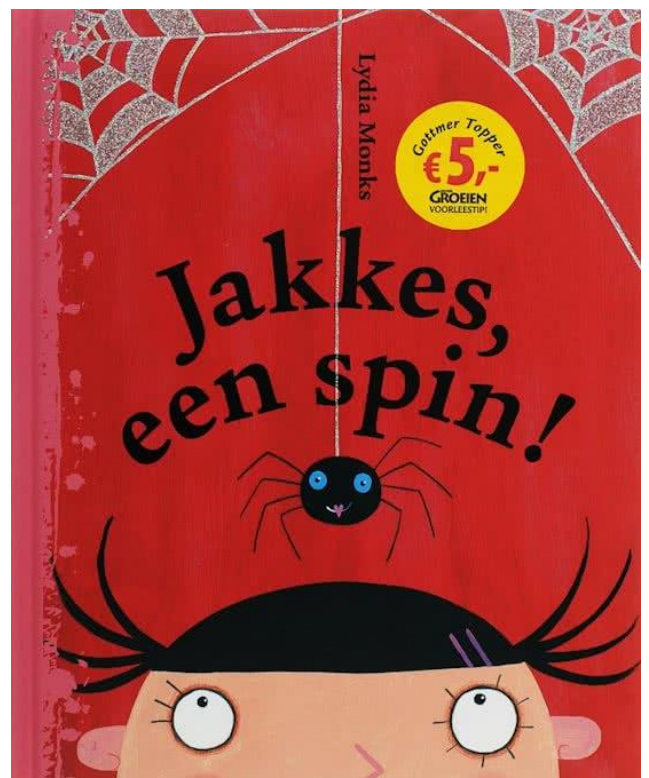
Les 6 : strategie Afleiden



“Daan detective is de detective die met een zaklantaarn naar sporen zoekt.”

Tekst over: **Donald Duck & Jakkes, een spin!**

Uit:



Bijlage M – Monitoren onderzoek naar ontwerp: het observatieformulier

Hoofdvraag: Hoe kan de leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten stimuleren?

Scores:	
1	Niet/nauwelijks
2	Voldoende
3	Goed

Onderdeel 1: Motivatie.	Per criteria:			Over het algemeen:			Ruimte voor eventuele extra opmerkingen:
	In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?			Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?			
	1	2	3	1	2	3	
<u>Affectiviteit:</u> 1. De leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen zelfvertrouwen en een positief beeld ontwikkelen van zichzelf als lezer (Förner & Van de Mortel, 2013). 2. De leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen en moeite willen doen om een tekst te begrijpen (Van de Mortel & Ballering, 2014).							
<u>CORI-concept (5 factoren)</u> (Guthrie & Ozgungor, 2004): 1. De leerlingen hebben interactie met de echte wereld. 2. De leerlingen lezen interessante teksten. 3. De leerlingen hebben (kennis) doelen. 4. De leerlingen hebben zeggenschap over hun eigen leren. 5. De leerlingen hebben steun aan elkaar door middel van samenwerking.							

<u>Motivatie:</u> 1. De leerlingen zijn gemotiveerd en hebben een positieve leeshouding. 2. De leerkracht kan de leesmotivatie versterken door middel van inrichting van het lokaal (Van de Mortel & Ballering, 2014).							
Onderdeel 2: Teksten die het leesbegrip bevorderen.	In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?			Hoe is de betrokkenheid/ motivatie van de leerlingen?			Ruimte voor eventuele extra opmerkingen:
	1	2	3	1	2	3	
<u>Keus van de tekst:</u> 1. De tekst is functioneel. 2. De tekst is actueel. 3. De tekst is betekenisvol. 4. De tekst is authentiek (teksten die voorkomen in het dagelijkse leven) (Berends, 2011). 5. De tekst sluit aan bij de leefwereld van de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2016).							
<u>Welke tekstkenmerken aan bod komen:</u> 1. De vormgeving (uiterlijke kenmerken van een tekst). 2. Structuur van een tekst (opbouw van een tekst). 3. Samenhang in de tekst. 4. Aansluiting kennisniveau (50% bestaat uit nieuwe informatie). 5. De lengte van de tekst (1-2 pagina's) (Förrer & Van de Mortel, 2014) 6. De vertelstijl en het taalgebruik (de tekst is aansprekend geschreven). 7. Er komen verschillende soorten teksten aan bod tijdens de lessen (zowel informatief als verhalend) (Van de Mortel & Ballering, 2014).							

<u>Tekst invloed op de motivatie:</u> 1. De keus van de tekst heeft daadwerkelijk invloed op de leesmotivatie van de leerlingen. 2. De leerlingen zijn betrokken en zijn bereid om de inhoud van de teksten eigen te maken (Van de Mortel & Ballering, 2014). 3. Wanneer leerlingen hun eigen onderwerpen mogen kiezen zijn ze meer gemotiveerd om een tekst te lezen (Filipak, 2013; Van Druenen & Elsacker, 2014).							
--	--	--	--	--	--	--	--

Onderdeel 3: De lesfasen (het GRRIM model) – differentiatie. (Förrer & Van de Mortel, 2014; Förrer & Van de Mortel, 2013; Van de Mortel & Ballering, 2014)	In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?			Hoe is de betrokkenheid/ motivatie van de leerlingen?			Ruimte voor eventuele extra opmerkingen:
	1	2	3	1	2	3	
<u>Fase 1: De gezamenlijke start.</u> 1. De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op. 2. De leerkracht geeft aan wat leerlingen gaan leren van de tekst. 3. De leerkracht geeft duidelijk aan wat het doel van de les is en wat zij verwacht van het leerproces. 4. De leerkracht verkent in interactie de tekst en besteed aandacht aan: illustraties, titel, tekstsoort, kopjes enz.							
<u>Fase 2: de instructiefase</u> 1. De leerkracht leest een deel van de tekst en laat hardopdenkend horen wat zij doet om de tekst te begrijpen (<i>modelen</i>). 2. De leerkracht modelt de aspecten waarvan hij/zij verwacht dat ze voor de leerlingen problemen op zullen lezen tijdens het begrijpend lezen.							

<u>Fase 3: Begeleide oefening</u> 1. De leerkracht stelt vragen om te leren: om het denken te stimuleren (open vragen). 2. De leerkracht stelt vragen om het leren te controleren: kennisverwerving (gesloten vragen). 3. De leerlingen leren van elkaar en van de leerkracht. 4. De vraagstelling zorgt ervoor dat de leerlingen zich opnieuw in de tekst moeten verdiepen. 5. De leerkracht stelt vragen op de verschillende niveaus van denkvaardigheid. 6. De leerkracht stelt de WBDU vraag (waar in de tekst vind je het bewijs voor jouw antwoord).							
<u>Fase 4: De verwerking</u> 1. De leerlingen werken tijdens de verwerking <u>samen</u> (Aslander & Hortensius, 2010; Schoenmaker, Van der Linden & Meelker, 2009). 2. De leerlingen maken authentieke schrijf-leestaken (Förner & Van de Mortel, 2014). 3. De verwerkende activiteit dwingt de leerlingen om weer terug te keren naar de tekst (Van de Mortel & Ballering, 2014). 4. De leerlingen mogen praten over teksten en dit verdiept het tekstbegrip (Van de Mortel, 2010; Aslander & Hortensius, 2010; Van de Keer & Vanderlinde, 2007). 5. De leerlingen leren van elkaar door middel van effectief samenwerken (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2001).							
<i>Differentiatie over het algemeen:</i> 1. De leerkracht laat leerlingen van elkaar leren door middel van PALS peer-tutoring (sterk / zwakke / gemiddelde leerlingen vormen koppels om zo elkaars leerproces te ondersteunen) (Oude Kamphuis, 2015; Berril, 2009; Vernooy & Egbertsen, 2012).							

2. De leerkracht zet coöperatief leren in. Leerlingen worden verdeeld in heterogene groepen. Groepsdoelen en individuele verantwoordelijkheid stimuleren leerlingen bij te staan en leiden tot maximale inspanning van de groepsleden (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2001).							
<u>Fase 5: De gezamenlijke afronding:</u> 1. De leerkracht controleert het denkproces en koppelt terug naar het lesdoel. 2. De leerkracht geeft feedback met informatie wat goed gaat en welke aspecten nog meer oefening nodig hebben (Förrer & Van de Mortel, 2013).							
<u>GRRIM model:</u> 1. De verantwoordelijkheid van de leerkracht neemt gedurende de les geleidelijk af, terwijl de verantwoordelijkheid van de leerlingen geleidelijk toeneemt. 2. De lesfasen van GRRIM komen in deze les allemaal naar voren: IK (instructiefase) – Wij (begeleide oefening) – Jullie (Begeleide oefening) – Jij/jullie (Verwerking) (Förrer & Van de Mortel, 2014; Förrer & Van de Mortel, 2013; Van de Mortel & Ballering, 2014).							
Onderdeel 4: leesstrategieën en differentiatie	In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?			Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?			Ruimte voor eventuele extra opmerkingen:
	1	2	3	1	2	3	
<u>De verschillende leesniveaus:</u> 1. De leerkracht speelt in op de verschillen door middel van effectieve differentiatie. 2. De leerkracht zet PALS: peer-tutoring effectief in (Oude Kamphuis, 2015; Berril, 2009; Vernooy & Egbertsen, 2012).							

3. De leerkracht ‘verdicht’ de leerlingen die specifieke instructiebehoeften nodig hebben en laat deze leerlingen bij de leerkracht komen, wanneer de andere leerlingen samenwerken. De leerkracht herhaalt de instructie/strategieën intensief en vraagt de leerling dit ook te doen (Förrer & Van de Mortel, 2014).							
<u>Leesstrategieën</u> (Fisher, Frey & Lapp, 2009). 1. De leesstrategieën worden in de fase van het aanleren een voor een aangeboden. 2. De leesstrategieën worden in de fase van het aanleren ondersteunt aan de hand van symbolen. 3. De leesstrategieën worden tijdens de les als hulpmiddel/gereedschap ingezet (Förrer & Van de Mortel, 2014).							

Bijlage N – Monitoren onderzoek naar ontwerp: het logboek

Ontwerpcriteria: <u>leerlingen</u> <i>Welke criteria is deze les van toepassing?: krul zetten</i>	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?	Wat ging er goed? / Eventuele verbeterpunten
- Het ontwerp moet er uiteindelijk voor zorgen dat de affectiviteit (zelfvertrouwen en motivatie) van de leerlingen gestimuleerd wordt (Förrer & Van de Mortel, 2013). - Tijdens de verwerking werken de leerlingen samen. Door samen over teksten te praten verdiept het tekstbegrip en verhoogt de motivatie (Aslander & Hortensius, 2010).			

Ontwerpcriteria: <u>leerkracht</u> <i>Welke criteria is deze les van toepassing?: krul zetten</i>	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?	Wat ging er goed? / Eventuele verbeterpunten
- De leerkracht zorgt voor de vijf factoren die invloed hebben op motivatie tijdens begrijpend lezen: interactie met de buitenwereld, interessante teksten, kennisdoelen, zeggenschap over het eigen leren en samenwerking (Guthrie & Ozgungor, 2004). - De leerkracht kan leesmotivatie versterken door middel van inrichting van het lokaal (Van de Mortel & Ballering, 2014). - Tijdens de uitvoering van de lessen maakt de leerkracht gebruik van het GRRIM-model (Pearson & Gallagher, 1983). - De leerkracht loopt elke les de lesfasen door, waarin het GRRIM – model is verwerkt. De lesfasen zijn: de gezamenlijke start, de instructiefase, begeleid oefenen, de verwerking en de gezamenlijke afronding (Förrer & Van de Mortel, 2014; Van de Mortel & Ballering, 2014).			

- De leerkracht maakt gebruik van modellen (Förrer & Van de Mortel, 2014). - De leerkracht stelt tijdens het begeleid oefenen vragen gericht op de verschillende niveaus van denkvaardigheid (Van de Mortel & Ballering, 2014). - De leerkracht laat leerlingen samenwerken tijdens de verwerking (Aslander & Hortensius, 2010) en differentieert door middel van PALS: peer-tutoring. De leerkracht maakt bij PALS koppels van sterke/zwakke lezers om elkaars leerproces te ondersteunen (Oude Kamphuis, 2015). Hierbij kan de leerkracht coöperatieve werkvormen inzetten (Meelker, Van der Sluis & Smoors, 2001). - De leerkracht biedt de leesstrategieën per les een voor een aan en visualiseert ze met symbolen (Förrer & Van de Mortel, 2014).			
--	--	--	--

Ontwerpcriteria: <u>teksten die de leerkracht selecteert</u> <i>Welke criteria is deze les van toepassing?: krul zetten</i>	Wat doet de leerkracht?	Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?	Wat ging er goed? / Eventuele verbeterpunten
- De leerkracht zorgt voor teksten die functioneel, actueel, betekenisvol, authentiek zijn (Berends, 2011) en teksten die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2016). - De leerkracht selecteert de teksten op basis van de tekstenmerken die bijdragen aan het leren lezen met begrip: vormgeving, structuur van een tekst, samenhang in de tekst, aansluiting bij het kennisniveau van de leerlingen, de lengte van een tekst, de vertelstijl en taalgebruik en de leerkracht zorgt voor verschillende soorten teksten (Förrer & Van de Mortel, 2014; Van de Mortel & Ballering, 2014).			

Bijlage O – Meten onderzoek naar ontwerp: eindmeting**Leesmotivatie – en leesinteresselijst**

5. Dit past helemaal niet bij mij
6. Dit past niet zo erg bij mij
7. Dit past wel een beetje bij mij
8. Dit past helemaal bij mij

Vind jij lezen leuk?	1	2	3	4
14. Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor mij is.				
15. Ik lees omdat ik wil lezen.				
16. Ik lees alleen als het moet voor school.				
17. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.				
18. Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over lezen.				
19. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.				
20. Ik lees graag voor.				
21. Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.				
22. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.				
23. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.				
24. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.				
25. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die mij interesseren.				
26. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.				

Wat lees je graag?	1	2	3	4
16. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.				
17. Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.				
18. Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.				
19. Ik lees graag spannende verhalen.				
20. Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.				
21. Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.				

22. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.				
23. Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.				
24. Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.				
25. Ik lees graag korte verhalen.				
26. Ik lees graag gedichten.				
27. Ik lees graag strips.				
28. Ik lees graag informatieve boeken.				
29. Ik lees graag tijdschriften.				
30. Onderwerpen waarover ik graag lees zijn:				

Lezen: makkelijk of moeilijk?	1	2	3	4
6. Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen.				
7. Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.				
8. Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.				
9. Ik vind het wel leuk als ik over een boek na moet denken.				
10. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.				

Lezen: steeds beter?	1	2	3	4
7. Mijn leesniveau vertelt mij hoe goed ik kan lezen.				
8. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.				
9. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.				
10. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.				
11. Ik wil de leestoetsen graag goed doen.				
12. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.				

Geraadpleegde bronnen: Förrer en van de Mortel (2014) & Förrer en van de Mortel (2013).

Vragenlijst begrijpend lezen

1. Wat vind je van het vak begrijpend lezen? (Kruis een van de cijfers aan)

**Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

3. Wat vind je van begrijpend lezen, hoe het nu gegeven wordt?

**Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

5. Wat vind je van de teksten die je de afgelopen 6 lessen hebt gehad?

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- d) Leerzaam en leuk, ik leer elke les nieuwe dingen.
- e) Een beetje leerzaam en leuk.
- f) Ik vind het niet zo leuk en ik weet vaak alles al, dus ik leer niet zoveel van de teksten.

6. Ik weet nu beter hoe ik (moeilijke) teksten het best kan aanpakken

**Cijfer 1 = dat vind ik moeilijk Cijfer 10 = dat vind ik makkelijk*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

8. Hoe vind je het, dat we samenwerken tijdens begrijpend lezen?

**Cijfer 1 = dat vind ik helemaal niet fijn. Cijfer 10 = dat vind ik heel fijn.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

10. Begreep jij tijdens de afgelopen zes lessen van begrijpend lezen goed wat je moest doen, een beetje wat je moest doen of begreep je vaak niet wat je moest doen?

- a) Ik begreep goed wat ik moest doen.
- b) Ik begreep een beetje wat ik moest doen.
- c) Ik begreep vaak niet wat ik moest doen.

11. Hoe vind je het dat het lokaal versierd is, dat er een leeskist, een leesstoel en dat er materialen gebruikt worden tijdens de begrijpend leeslessen?

- a) Leuk
- b) Een beetje leuk
- c) Niet leuk

12. Welke lessen vind jij leuker? De lessen uit de methode Tekst Verwerken of de afgelopen 6 lessen?

- a) Ik vind de lessen uit de methode Tekst Verwerken leuker.
- b) Ik vind de lessen die we nu met begrijpend lezen hebben leuker.

13. Van welke lessen leer je meer? De lessen uit de methode Tekst Verwerken of de afgelopen 6 lessen?

- a) Ik leer meer van de lessen uit de methode Tekst Verwerken.
- b) Ik leer meer van de lessen die we nu met begrijpend lezen hebben.

14. Wat vind je het leukst van de afgelopen 6 begrijpend leeslessen?

Gebaseerd op de bevindingen uit de literatuurstudie.

De leerlingen hebben tijdens de les kennisdoelen en zeggenschap over het eigen leren (Guthrie & Ozgungor, 2004).

3. Wat is jouw eigen doel van deze les?

dat ik een roepje ga beschrijven in mijn hoof

Wat is je eigen doel van deze les?

mijn doel is van deze les dat ik samia goed help

Rare beesten, die katten!

Wat is je eigen doel van deze les?

me met j. zelf laten af lijden goed ^{samen} werken

Donald Duck!

Het ontwerp moet er uiteindelijk voor zorgen dat de affectiviteit (zelfvertrouwen en motivatie) van de leerlingen gestimuleerd wordt (Förre & Van de Mortel, 2014).

Wat vond je van deze les? Leuk / Beetje leuk / Niet leuk

juif ik vond het heeeel leuk! 😊

Wat vond je van deze les? Leuk / Een beetje leuk / Niet leuk

heel en heel leuk

Wat vond je van deze les?

leuk! omdat het leuk is om samen te werken.

Wat vond je van deze les? Leuk / Een beetje leuk / Niet leuk

100000 super leuk

Wat vond je van deze les?

^{super} Leuk / Een beetje leuk / Niet leuk

Biilage Q – Resultaten onderzoek naar ontwerp: observatie BOA

Observatieformulier meten ontwerp

Hoofdvraag: Hoe kan de leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend lees teksten stimuleren?

Scores:	
1	Niet/naauwelijks
2	Voldoende
3	Goed

Onderdeel 1: Motivate.	Per criteria:			Over het algemeen:			Ruimte voor eventuele extra opmerkingen:
	In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?	Hoe is de betrokkenheid/ motivatie van de leerlingen?					
Affectiviteit:							
1. De leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen zelfvertrouwen en een positief beeld ontwikkelen van zichzelf als lezer.	X						Ik heb meer betrokken leerlingen die langer tijd goed konden samenvatten. Knap!
2. De leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen en moeite willen doen om een tekst te begrijpen.		X					
CORL-concept (5 factoren):							
1. De leerlingen hebben interactie met de echte wereld.		X				X	
2. De leerlingen lezen interessante teksten.							
3. De leerlingen hebben (kennis) doelen.							
4. De leerlingen hebben zeggenschap over hun eigen leren.							
5. De leerlingen hebben steun aan elkaar door middel van samenwerking.							
Motivatie:							
1. De leerlingen zijn gemotiveerd en hebben een positieve leeshouding.		X				X	
2. De leerkracht kan de leesmotiveatie versterken door middel van inrichting van het lokaal.	X				X		

Onderdeel 2: Teksten die het leesbegrip bevorderen.		In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?			Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?			Ruimte voor eventuele extra opmerkingen:
		1	2	3	1	2	3	
<u>Keus van de tekst:</u> 1. De tekst is functioneel. 2. De tekst is actueel. 3. De tekst is betekenisvol. 4. De tekst is authentiek (teksten die voorkomen in het dagelijks leven). 5. De tekst sluit aan bij de leefwereld van de leerlingen.				X			X	
<u>Welke tekstenmerken aan bod komen:</u> 1. De vormgeving (uiterlijke kenmerken van een tekst). 2. Structuur van een tekst (opbouw van een tekst). 3. Samenhang in de tekst 4. Aansluiting kennisniveau (50% bestaat uit nieuwe informatie) 5. De lengte van de tekst (1-2 pagina's) 6. De vertelstijl en het taalgebruik (de tekst is aansprekend geschreven). 7. Er komen verschillende soorten teksten aan bod tijdens de lessen (zowel informatief als verhalend)				X			X	
<u>Tekst invloed op de motivatie:</u> 1. De keus van de tekst heeft daadwerkelijk invloed op de leesmotiveatie van de leerlingen. 2. De leerlingen zijn betrokken en zijn bereid om de inhoud van de teksten eigen te maken. 3. Wanneer leerlingen hun <u>eigen onderwerpen</u> mogen kiezen zijn ze meer gemotiveerd om een tekst te lezen. NVT				X			X	De lkr smulden van de tekst!

Fase 4: De verwerking					
1. De leerlingen werken tijdens de verwerking samen.		X		X	
2. De leerlingen maken authentieke schrift-leestaken.		X		X	
3. De verwerkende activiteit dwingt de leerlingen om weer terug te keren naar de tekst.					
4. De leerlingen mogen praten over teksten en dit verdiept het tekstbegrip.					
5. De leerlingen leren van elkaar door middel van effectief samenwerken.	X			X	
<i>Differentiatie over het algemeen:</i>					
1. De leerkracht laat leerlingen van elkaar leren door middel van PALS peer-tutoring (sterk / zwakte / gemiddelde leerlingen vormen koppels om zo elkaars leerproces te ondersteunen).		X		X	
2. De leerkracht zet coöperatief leren in. Leerlingen worden verdeeld in heterogene groepen. Groepsdoelen en individuele verantwoordelijkheid stimuleren leerlingen bij te staan en leiden tot maximale inspanning van de groepsleden.					
<i>De gezamenlijke afronding:</i>					
1. De leerkracht controleert het denkproces en koppelt terug naar het lesdoel.	X				De otel motiveert! Concentratie was redelijk op na een uur.
2. De leerkracht geeft feedback met informatie wat goed gaat en welke aspecten nog meer oefening nodig hebben.					
<i>GRRIM model:</i>					
1. De verantwoordelijkheid van de leerkracht neemt gedurende de les geleidelijk af, terwijl de verantwoordelijkheid van de leerlingen geleidelijk toeneemt.		X			
2. De lesfasen van GRRIM komen in deze les allemaal naar voren: IK (instructiefase) – Wij (begeleide oefening) – Jullie (Begeleide oefening) – Jij/jullie (Verwerking)		X			

Onderdeel 4: leesstrategieën en differentiatie		In hoeverre is het tijdens deze les van toepassing?			Hoe is de betrokkenheid/motivatie van de leerlingen?			Ruimte voor eventuele extra opmerkingen:
		1	2	3	1	2	3	
De verschillende leesniveaus:								
1. De leerkracht speelt in op de verschillen door middel van effectieve differentiatie. 2. De leerkracht zet PALS: peer-tutoring effectief in. 3. De leerkracht 'verdicht' de leerlingen die specifieke instructiebehoeften nodig hebben en laat deze leerlingen bij de leerkracht komen, wanneer de andere leerlingen samenwerken. De leerkracht herhaalt de instructie/strategieën intensief en vraagt de leerling dit ook te doen.				x	X			punt 3. Over de leopondas houdt je contact en stel je vragen en bied je hulp. Herhaalde instructie heb ik nu niet geven
Leesstrategieën:								
1. De leesstrategieën worden in de fase van het aanleren een voor een aangeboden. 2. De leesstrategieën worden in de fase van het aanleren ondersteunt aan de hand van symbolen. 3. De leesstrategieën worden tijdens de les als hulpmiddel/gereedschap ingezet.				x x			X	Dit is de link!

Bijlage R – Resultaten begin- en eindmeting leesmotivatie en leesinteresselijst

In deze bijlage zijn de resultaten van de Leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) en de Leesinteresselijst van Förrer en van de Mortel (2013) weergegeven.

De vragenlijst gaat over vier onderdelen:

1. Vind jij lezen leuk?
2. Wat lees je graag?
3. Lezen: makkelijk of moeilijk?
4. Lezen: steeds beter?

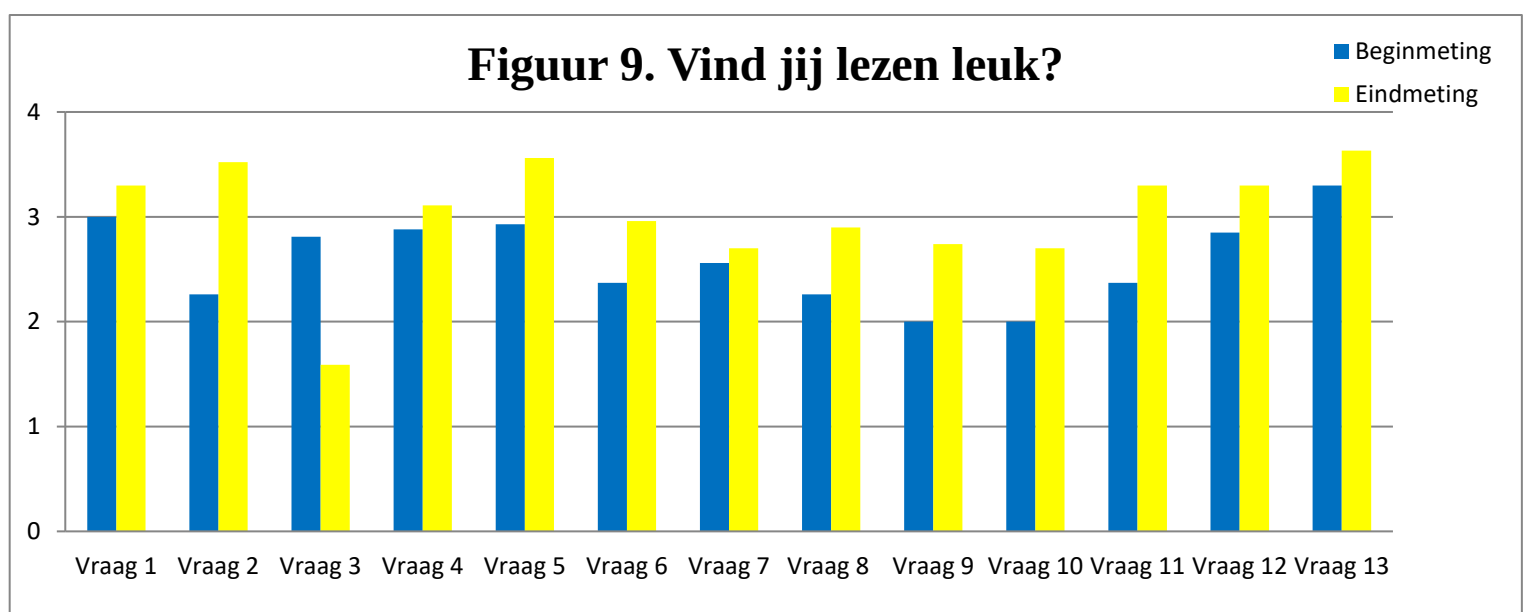
Deze vier onderdelen zijn terug te vinden in de vier grafieken. Onder de grafieken staat welke vraag bij welk resultaat hoort. De leerlingen konden per vraag een cijfer geven van 1 tot 4:

1. Dit past helemaal niet bij mij
2. Dit past niet zo erg bij mij
3. Dit past wel een beetje bij mij
4. Dit past helemaal bij mij

Van elke vraag is een gemiddelde berekend en deze resultaten zijn ingevoegd in de grafieken

Onderdeel 1: Vind jij lezen leuk?

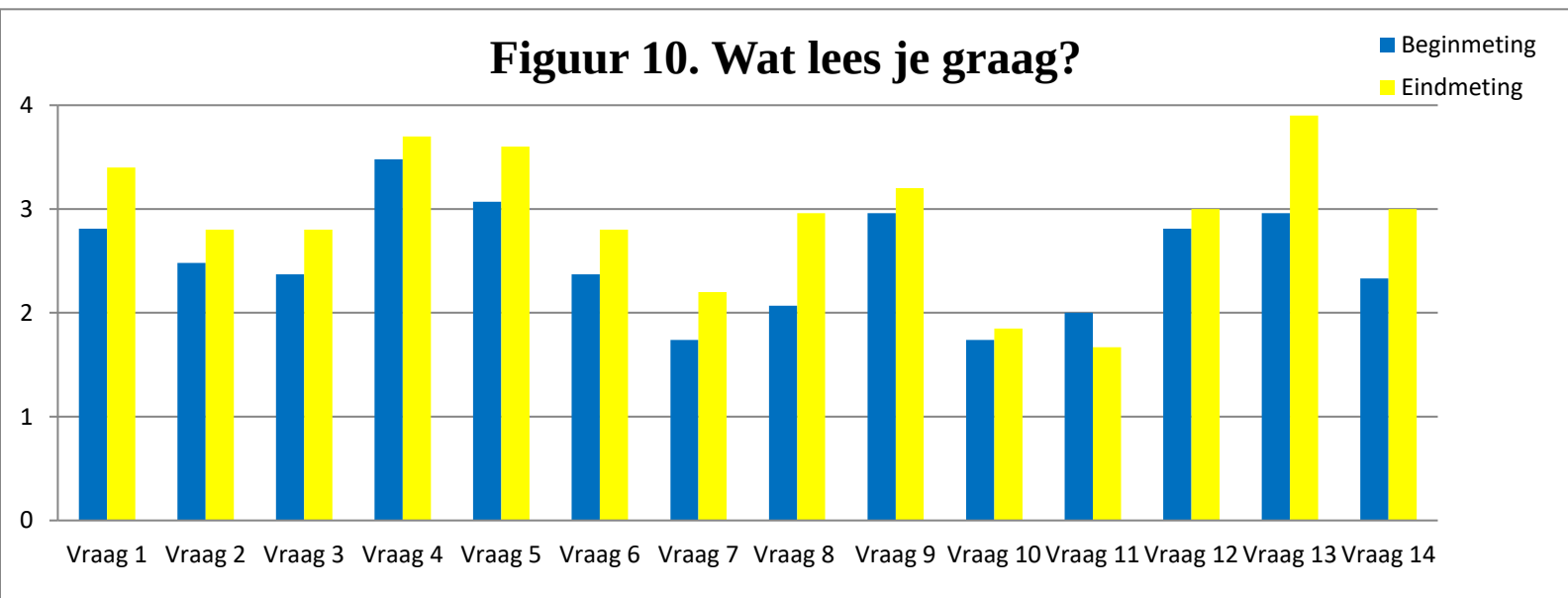
1. Ik hou van lezen, want ik word blij als ik iets lees wat leuk of interessant voor mij is.
2. Ik lees omdat ik wil lezen.
3. Ik lees alleen als het moet voor school
4. Als ik aan het lezen ben, kan ik de tijd zomaar vergeten.
5. Als mijn juf/meester over interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over lezen.
6. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bieb.
7. Ik lees graag voor.
8. Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen iets te ruilen om te lezen.
9. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.
10. Ik vind het leuk om thuis te vertellen wat ik heb gelezen.
11. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.
12. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die mij interesseren.
13. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.



Figuur 9. Resultaten begin- en eindmeting wat leerlingen van lezen vinden.

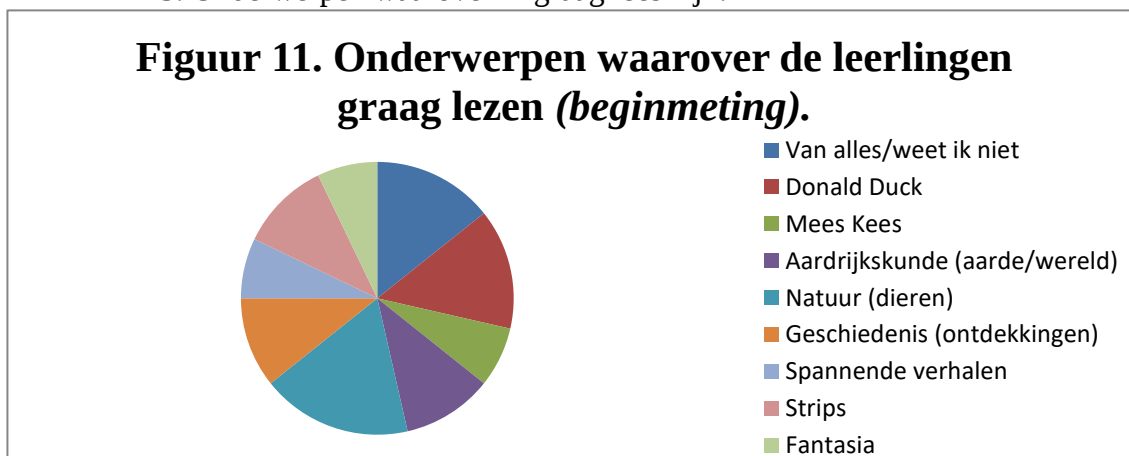
Onderdeel 2: Wat lees je graag?

1. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.
2. Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.
3. Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.
4. Ik lees graag spannende verhalen.
5. Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.
6. Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.
7. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.
8. Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.
9. Ik houd van een dik boek met een lang verhaal erin.
10. Ik lees graag korte verhalen.
11. Ik lees graag gedichten.
12. Ik lees graag strips.
13. Ik lees graag informatieve boeken.
14. Ik lees graag tijdschriften.



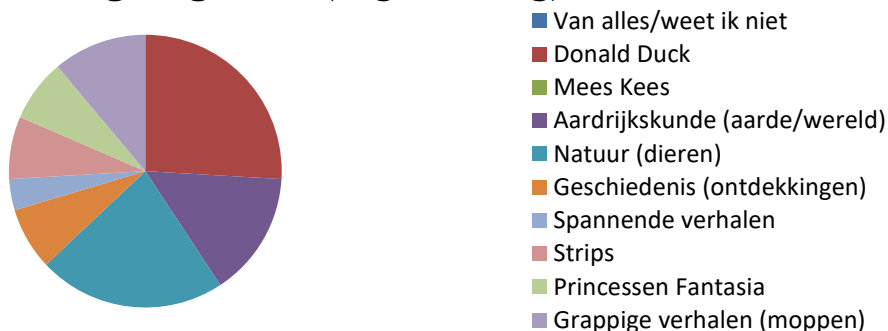
Figuur 10. Resultaten begin- en eindmeting van wat kinderen graag lezen.

15. Onderwerpen waarover ik graag lees zijn:



Figuur 11. Resultaten beginmeting onderwerpen waarover de leerlingen graag lezen.

Figuur 12. Onderwerpen waarover de leerlingen graag lezen (beginmeting).

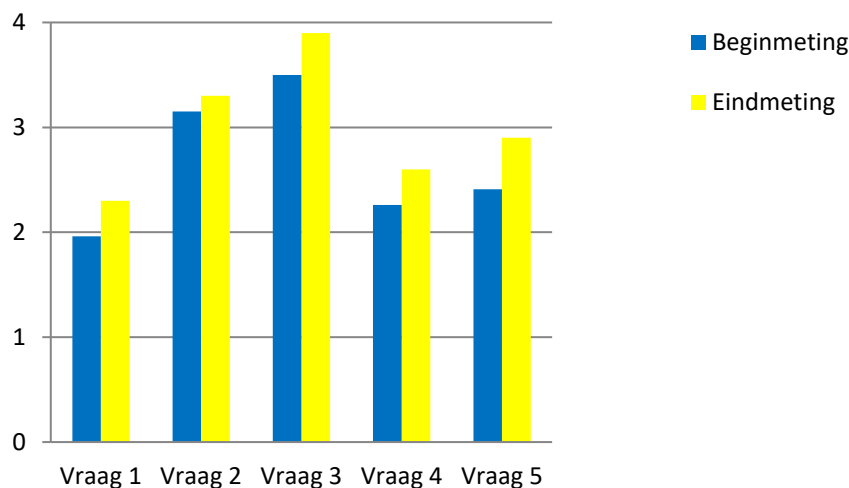


Figuur 12. Resultaten eindmeting onderwerpen waarover de leerlingen graag lezen.

Onderdeel 3: Lezen: makkelijk of moeilijk?

1. Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen.
2. Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.
3. Als het ontwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.
4. Ik vind het leuk als ik over boeken na moet denken.
5. Ik leer vaak moeilijk dingen, omdat ik er iets over gelezen heb.

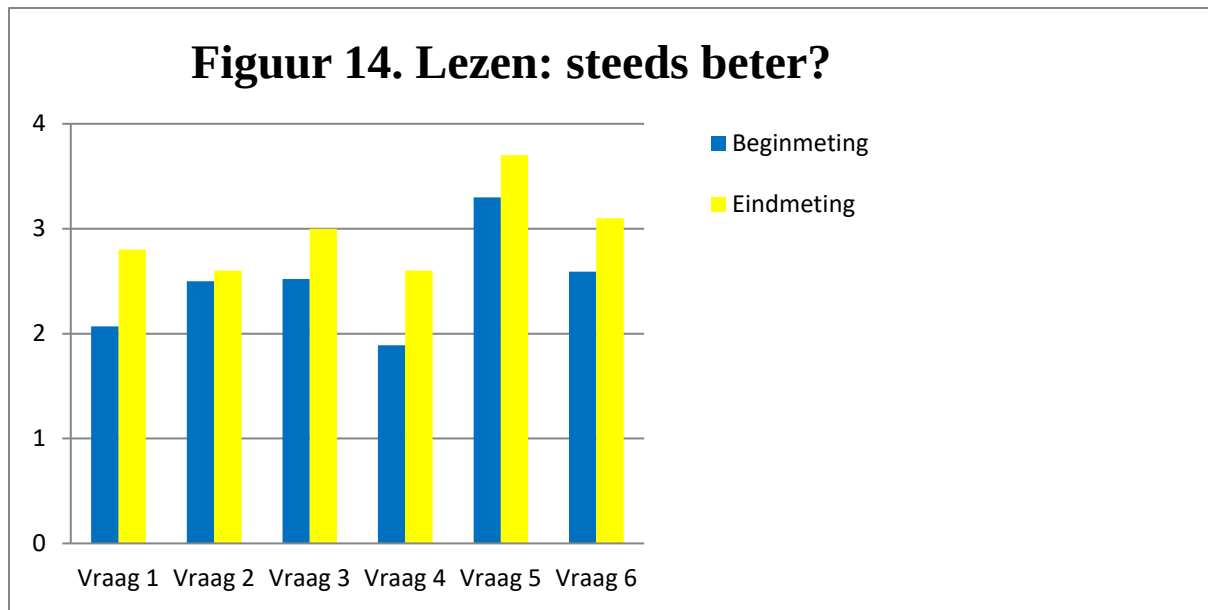
Figuur 13. Lezen: makkelijk of moeilijk?



Figuur 13. Resultaten begin- en eindmeting of leerlingen van makkelijk of moeilijk houden.

Onderdeel 4: Lezen: steeds beter?

1. Mijn leesniveau vertelt mij hoe goed ik kan lezen.
2. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.
3. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren
4. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.
5. Ik wil de leestoetsen graag goed doen.
6. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.



Figuur 14. Resultaten begin- en eindmeting of leerlingen hun niveau belangrijk vinden.

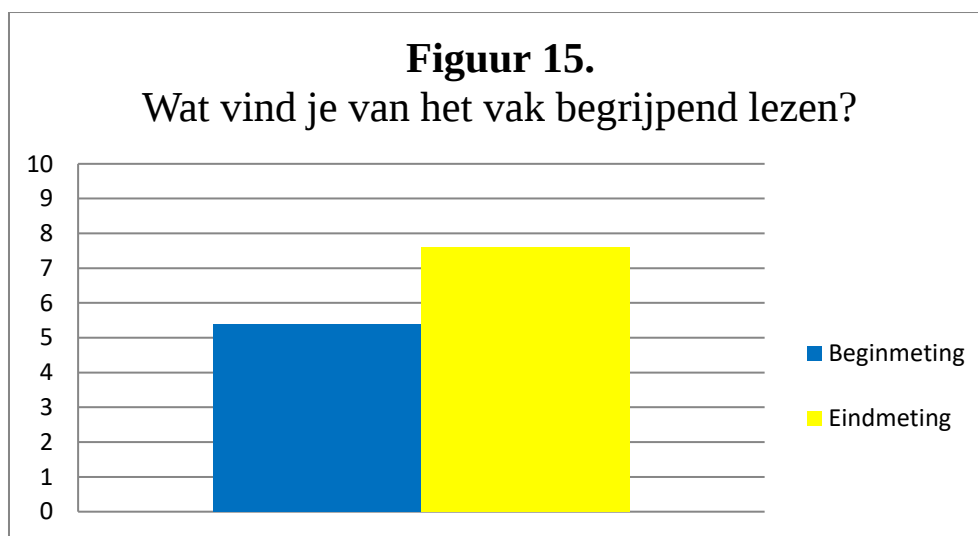
Bijlage S – Resultaten begin- en eindmeting vragenlijst begrijpend lezen

In deze bijlage zijn de resultaten van de bevindingen uit de literatuurstudie weergegeven. Deze vragen richten zich meer op het vak begrijpend lezen. Per vraag is het gemiddelde berekend en deze resultaten zijn ingevoegd in de grafieken.

1. Wat vind je van het vak begrijpend lezen? (Kruis een van de cijfers aan)

*Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



Figuur 15. Resultaten wat leerlingen van begrijpend lezen vinden.

2. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

Figuur 16.

Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

(beginmeting)



Figuur 17.

Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

(eindmeting)



Figuur 16. Resultaten beginmeting waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen.

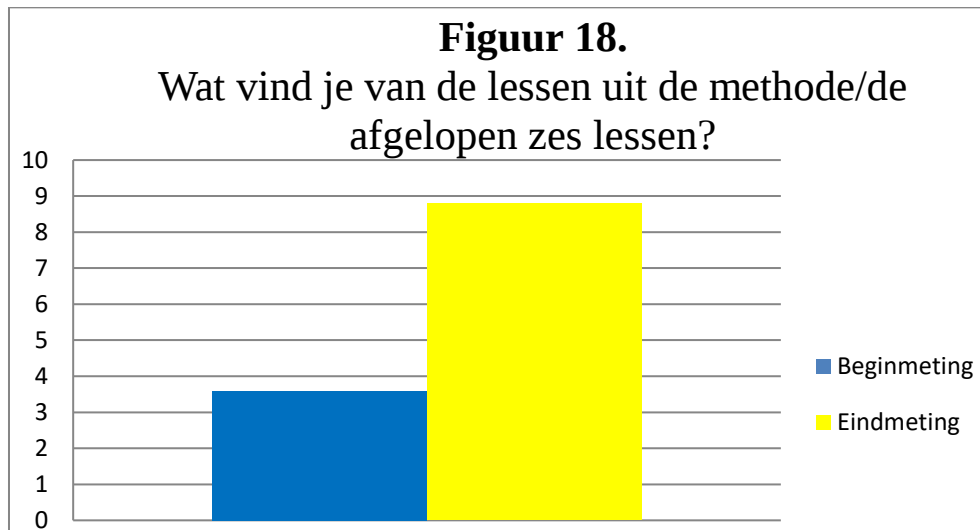
Figuur 17. Resultaten eindmeting waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen.

3. Wat vind je van de lessen uit de methode Tekst Verwerken? **(beginmeting)**

3. Wat vind je van begrijpend lezen, hoe het nu gegeven wordt? **(eindmeting)**

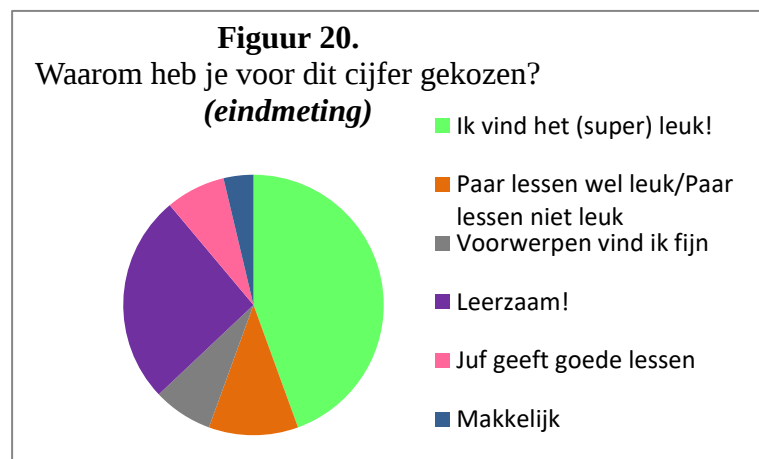
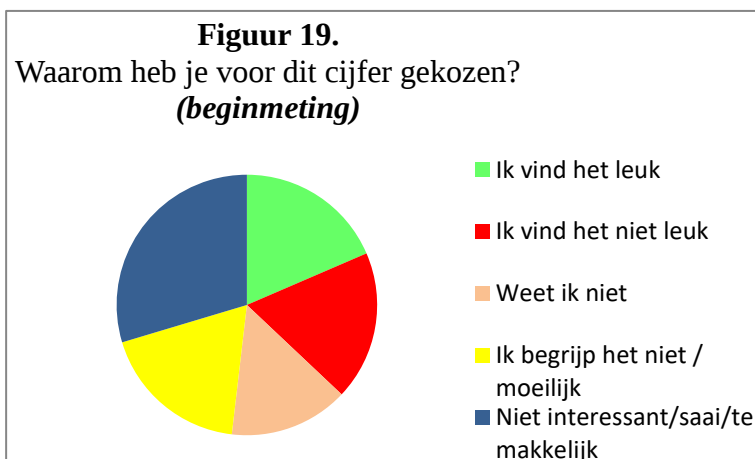
*Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



Figuur 18. Resultaten wat leerlingen van de lessen uit de methode vinden en wat leerlingen van de afgelopen zes lessen vinden.

4. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?



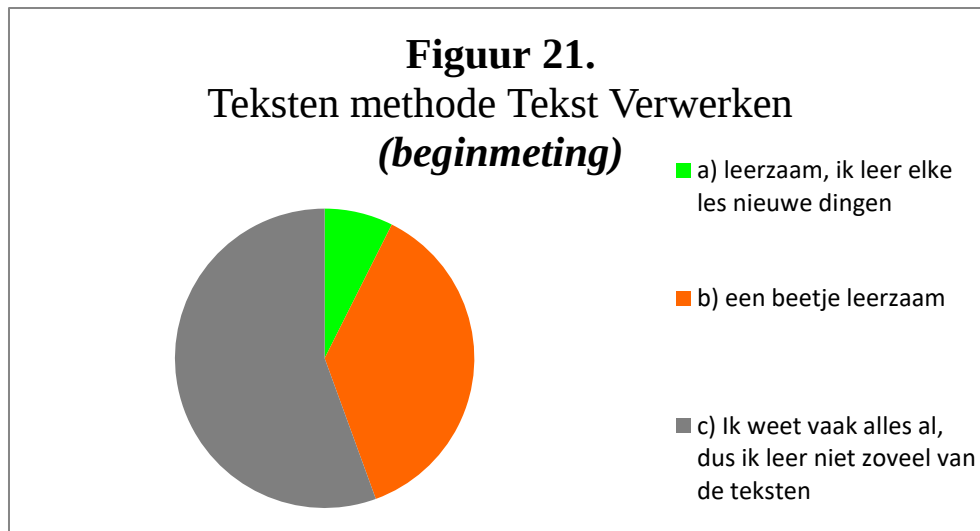
Figuur 19. Resultaten beginmeting waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen.

Figuur 20. Resultaten eindmeting waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen.

5. Wat vind je van de teksten uit de methode Tekst Verwerken? **(beginmeting)**

*Zet een rondje om het juiste antwoord.

- Leerzaam, ik leer elke les weer nieuwe dingen.
- Een beetje leerzaam.
- Ik weet vaak alles al, dus ik leer niet zoveel van de teksten.

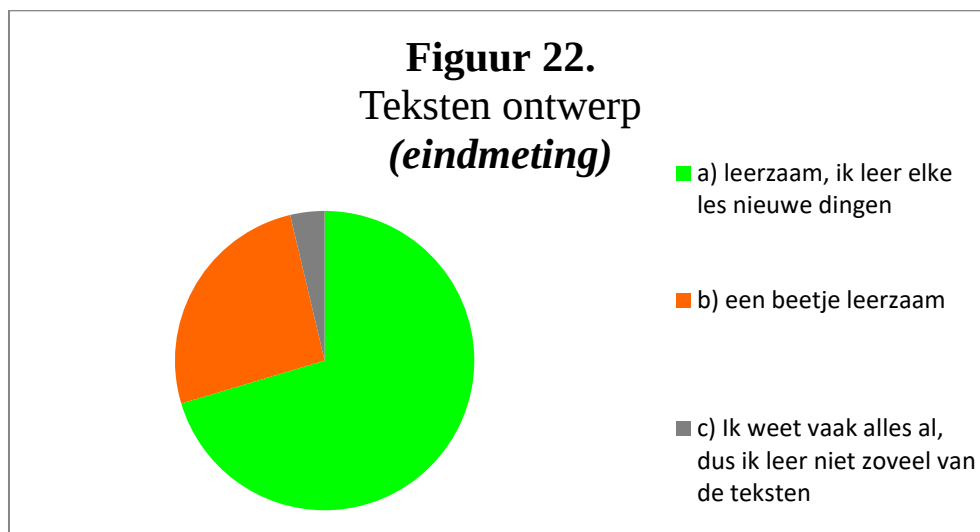


Figuur 21. Resultaten beginmeting wat leerlingen van de teksten uit de methode Tekst Verwerken vinden.

5. Wat vind je van de teksten die je de afgelopen 6 lessen hebt gehad? (*eindmeting*)

*Zet een rondje om het juiste antwoord.

- a) Leerzaam en leuk, ik leer elke les nieuwe dingen.
- b) Een beetje leerzaam en leuk.
- c) Ik vind het niet zo leuk en ik weet vaak alles al, dus ik leer niet zoveel van de teksten.

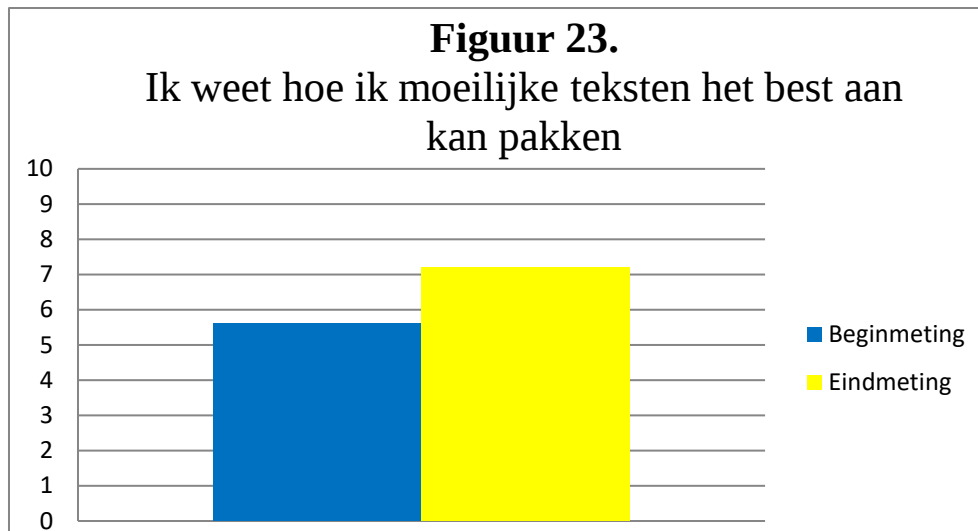


Figuur 22. Resultaten eindmeting wat leerlingen van de teksten van de afgelopen zes lessen vinden.

6. Ik weet hoe ik (moeilijke) teksten het best kan aanpakken

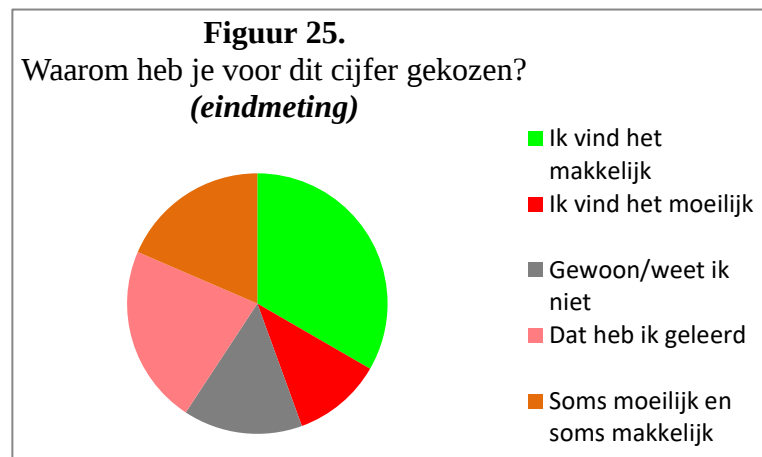
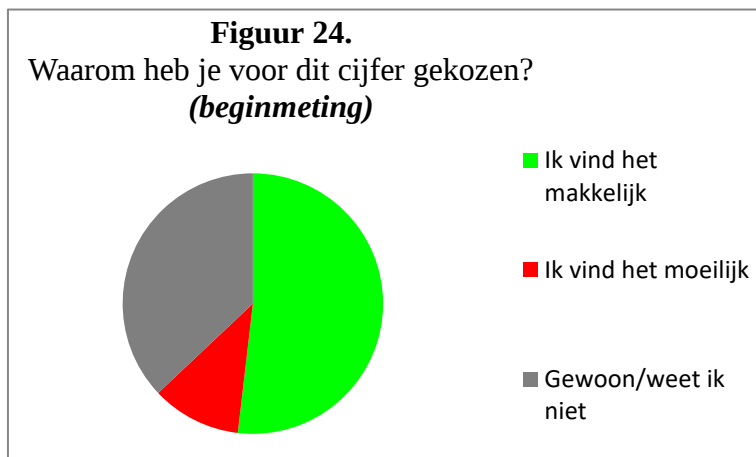
*Cijfer 1 = dat vind ik moeilijk. Cijfer 10 = dat vind ik makkelijk.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



Figuur 23. Resultaten of de leerlingen weten hoe ze moeilijke teksten aan moeten pakken.

7. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?



Figuur 24. Resultaten beginmeting waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen.

Figuur 25. Resultaten eindmeting waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen.

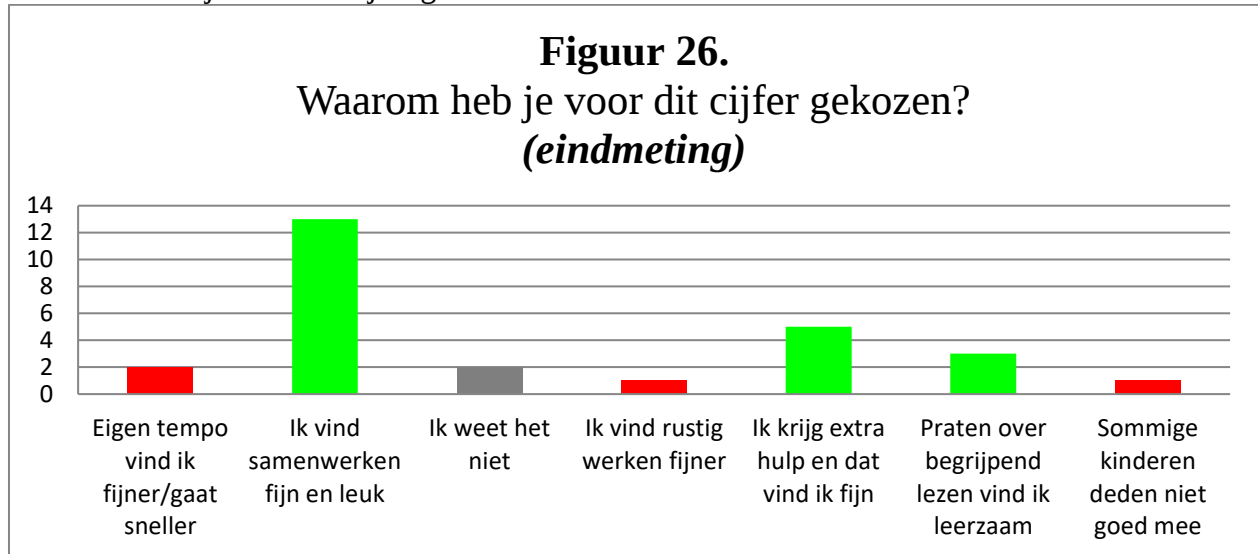
8. Hoe vind je het, dat we samenwerken tijdens begrijpend lezen? (*alleen eindmeting*)

*Cijfer 1 = dat vind ik helemaal niet fijn. Cijfer 10 = dat vind ik heel fijn.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

De gemiddelde score is: 8,4

9. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

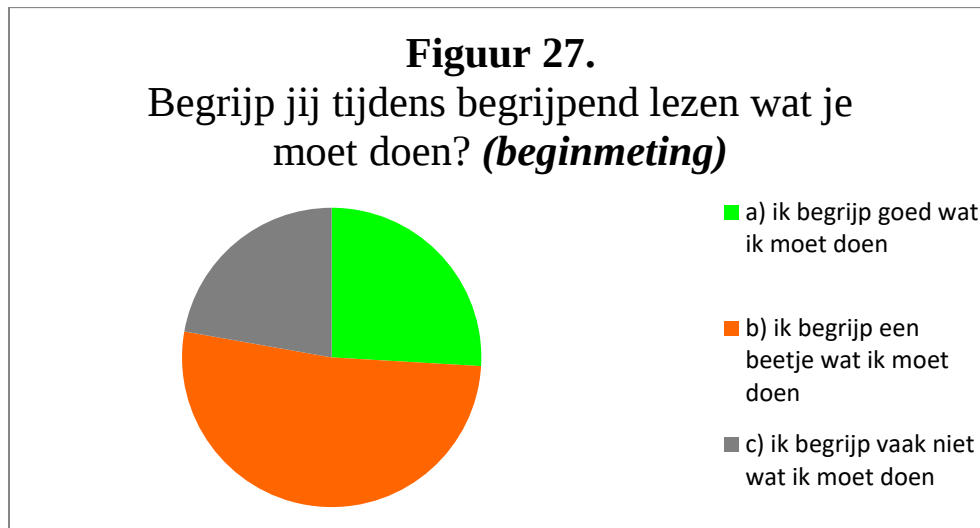


Figuur 26. Resultaten eindmeting waarom de leerlingen voor dit cijfer hebben gekozen.

8. Begrijp jij tijdens de lessen begrijpend lezen goed wat je moet doen, een beetje wat je moet doen of begrijp je vaak niet wat je moet doen? **(beginmeting)**

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- d) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen goed wat ik moet doen.
- e) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen een beetje wat ik moet doen.
- f) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen vaak niet wat ik moet doen.

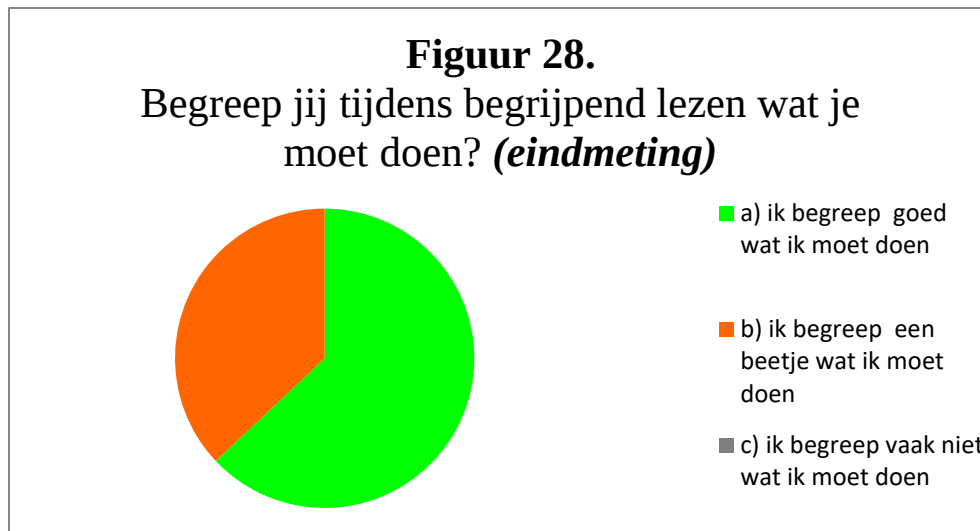


Figuur 27. Resultaten beginmeting of de leerlingen begrijpen wat ze moeten doen.

9. Begreep jij tijdens de afgelopen zes lessen van begrijpend lezen goed wat je moest doen, een beetje wat je moest doen of begreep je vaak niet wat je moest doen? **(eindmeting)**

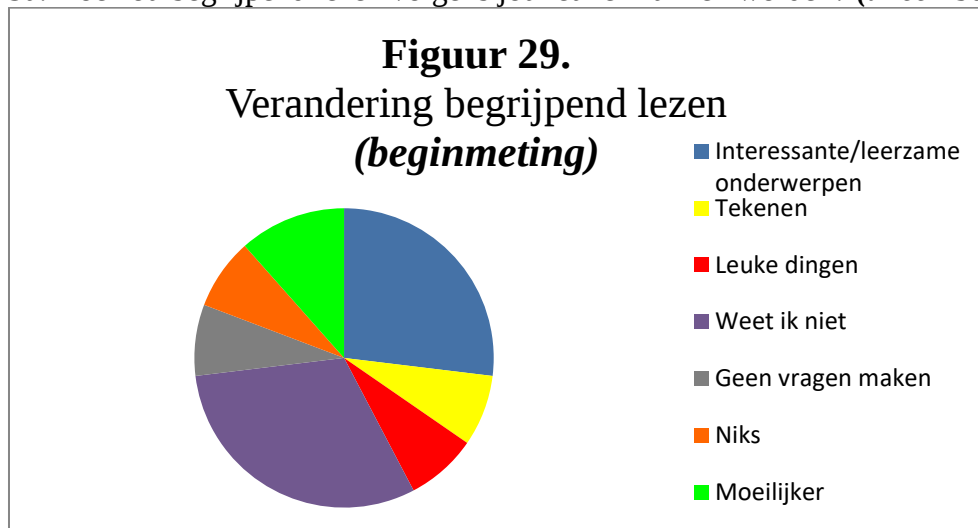
**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- d) Ik begreep goed wat ik moest doen.
- e) Ik begreep een beetje wat ik moest doen.
- f) Ik begreep vaak niet wat ik moest doen.



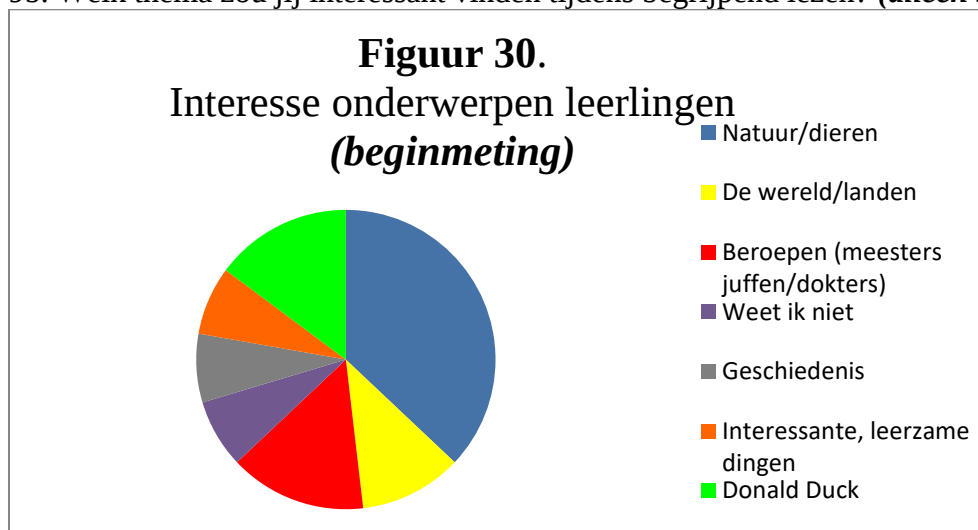
Figuur 28. Resultaten eindmeting of de leerlingen begrepen wat ze moesten doen.

9a. Hoe zou begrijpend lezen volgens jou leuker kunnen worden? *(alleen beginmeting)*



Figuur 29. Resultaten beginmeting hoe begrijpend lezen leuker kan worden.

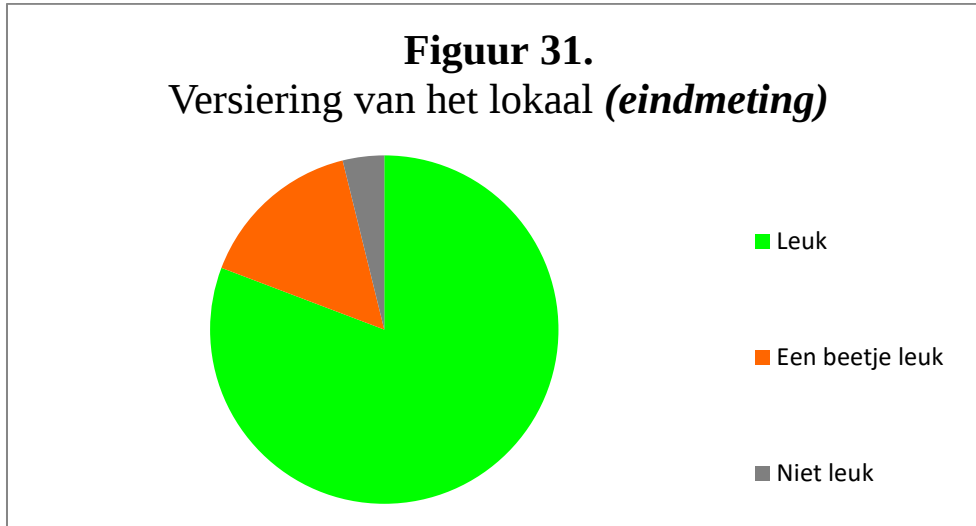
9b. Welk thema zou jij interessant vinden tijdens begrijpend lezen? *(alleen beginmeting)*



Figuur 30. Resultaten beginmeting welke onderwerpen leerlingen interessant vinden.

11. Hoe vind je het dat het lokaal versierd is, dat er een lees­kist, een lees­stoel en dat er materialen gebruikt worden tijdens de begrijpend lees­lessen? (*alleen eindmeting*)

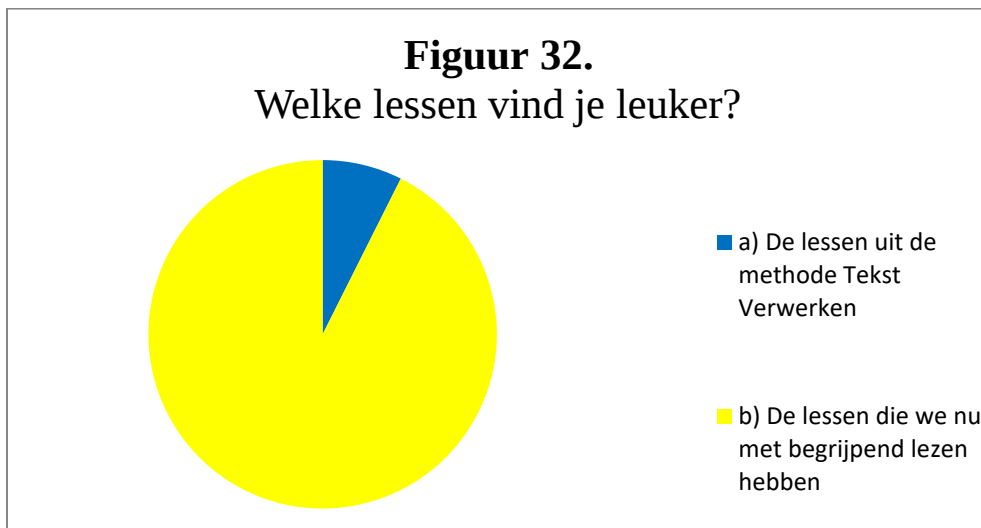
- d) Leuk
- e) Een beetje leuk
- f) Niet leuk



Figuur 31. Resultaten eindmeting versiering van het lokaal.

12. Welke lessen vind jij leuker? De lessen uit de methode Tekst Verwerken of de afgelopen 6 lessen? (*alleen eindmeting*)

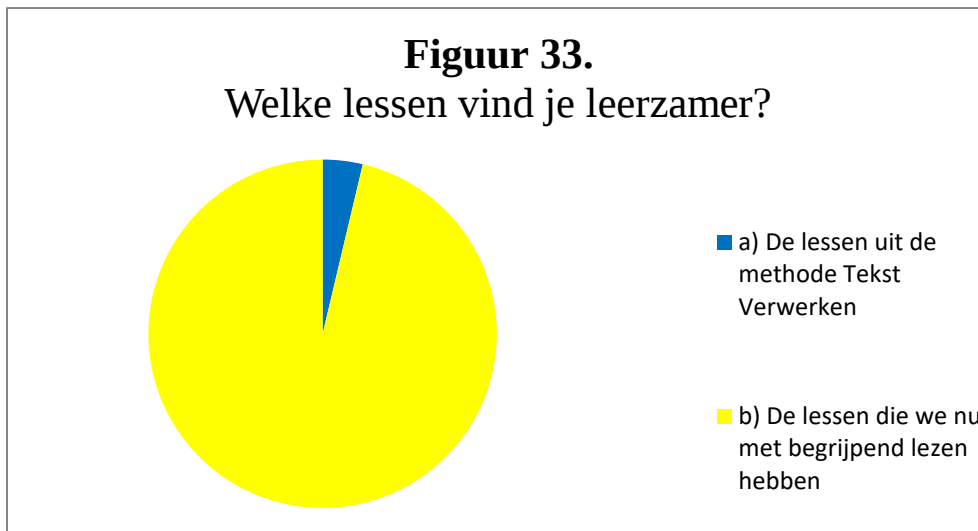
- c) Ik vind de lessen uit de methode Tekst Verwerken leuker.
- d) Ik vind de lessen die we nu met begrijpend lezen hebben leuker.



Figuur 32. Resultaten eindmeting welke lessen de leerlingen leuker vinden.

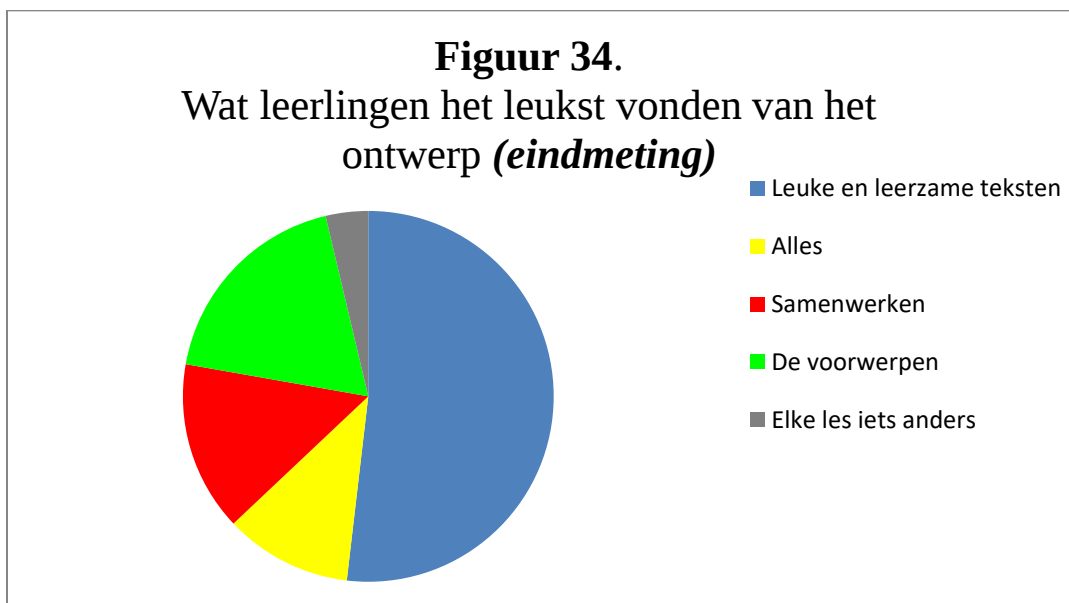
13. Van welke lessen leer je meer? De lessen uit de methode Tekst Verwerken of de afgelopen 6 lessen? (*alleen eindmeting*)

- c) Ik leer meer van de lessen uit de methode Tekst Verwerken.
- d) Ik leer meer van de lessen die we nu met begrijpend lezen hebben.



Figuur 33. Resultaten eindmeting welke lessen leerlingen leerzamer vinden.

14. Wat vind je het leukst van de afgelopen 6 begrijpend leeslessen? (*alleen eindmeting*)



Figuur 34. Resultaten eindmeting wat leerlingen het leukst vonden van het ontwerp.