

Met een natuurlijke blik op Tekst Verwerken



Leesbegrip



Systeemdenken

Master SEN Remedial Teaching
J.S. Oosterhof
s1032003
s1032003@student.windesheim.nl

Praktijkonderzoek
17 juni 2011
studiecoach T. Geerse

Inhoud

<i>Samenvatting</i>	2
<i>Voorwoord</i>	3
<i>1. Inleiding</i>	4
1.1 Verlegenheids situatie	
1.2 De praktijkvraag	
1.3 Doelstelling in het onderzoek	
1.4 Doelstelling van het onderzoek	
1.5 De onderzoeksvragen en deelvragen	
<i>2. Het begrijpend lezen: Inhoud en invloeden</i>	
<i>Wat zegt de wetenschap?</i>	7
2.1 Wat houdt begrijpend lezen in?	
2.2 Wat is het belang van vaardig zijn in het begrijpend lezen?	
2.3 De kerndoelen en begrijpend lezen	
2.4 Onderzoek naar begrijpend lezen in het basisonderwijs	
2.5 Welke aspecten hebben een positief effect op het begrijpend lezen?	
2.6 De basisprincipes	
2.7 Beschermende en bedreigende factoren	
2.8 Natuurlijk leren en de basisprincipes	
2.9 Resultaten van de literatuurstudie	
<i>3. Opzet van het project</i>	17
3.1 De verantwoording van het onderzoek	
3.2 Het vaststellen van de huidige onderwijspraktijk	
3.3 Systeemdenkenactiviteiten en Tekst Verwerken	
3.4 Het onderzoeksplan en de communicatie	
<i>4. Resultaten van het onderzoek</i>	21
4.1 De huidige onderwijspraktijk	
4.2 Inventarisatie van de kennis en vaardigheden van teamleden op het gebied van systeemdenken	
4.3 Resultaten van het actieonderzoek	
4.4 De uitkomsten van het onderzoek	
<i>5. Conclusies en discussie</i>	31
<i>Nawoord</i>	34
<i>Literatuur</i>	35

Samenvatting

Een goede begrijpende lezer krijgt voor, tijdens en na het lezen van een tekst allerlei gedachten. Hij voert een soort innerlijk gesprek met de tekst. Tijdens het lezen is hij zich zelf als het ware aan het voorlezen. Hij denkt ook na over zijn eigen gedachten en stelt zichzelf vragen. Het begrijpend lezen houdt meer in dan alleen het beantwoorden van vragen bij een tekst.

In de huidige maatschappij moeten kinderen leren kennis en betekenis te halen uit teksten. Ze moeten na leren denken over inhoud. En ze moeten samenhangen leren zien tussen zichzelf, de wereld om zich heen en de mediale, digitale en/of visuele informatie uit diverse bronnen.

Het belang van het goed kunnen begrijpen van teksten wordt steeds groter. Het niveau bepaalt aan het einde van de basisschool voor een belangrijk deel de keuze en het succes in het voortgezet onderwijs en daarmee het later maatschappelijk functioneren.

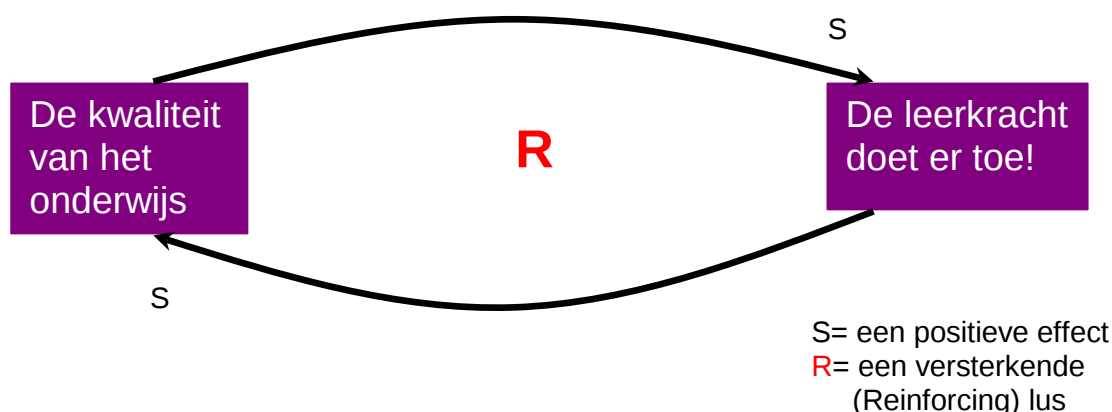
Uit onderzoek blijkt dat een groot aantal leerlingen in het basisonderwijs moeite heeft met het begrijpen van teksten. Veel leerlingen hebben ook weinig plezier in de begrijpend leeslessen. Het doel in dit onderzoek was het in kaart brengen van de factoren die een rol spelen bij het begrijpend lezen op onze school.

Uit dit onderzoek blijkt dat een aantal factoren een rol spelen. De belangrijkste is de taalachterstand bij een grote groep leerlingen. Het uitbreiden van de woordenschat en kennis van de wereld door expliciete instructie zal de kinderen meer begrip geven bij het lezen van teksten. Vervolgens is er onderzocht welk effect systeemdenkenactiviteiten hebben op de leesmotivatie en de betrokkenheid van de leerlingen van groep 5-8.

Tijdens dit onderzoek werd gebruik gemaakt van de hulpmiddelen bij systeemdenken. Het systeemdenken kijkt op een speciale manier naar de werkelijkheid. Systeemdenken is gericht op het zien van onderlinge betrekkingen in plaats van losstaande feiten. Het zien van patronen in verandering in plaats van momentopnamen. Het totaalbeeld wordt gezien, niet alleen details. Zoals een camera afwisselend kan in- en uitzoomen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de systeemhulpmiddelen een positief effect hebben op de betrokkenheid tijdens de vier lessen. Het effect op langere termijn is onduidelijk. Wel bleek dat de leerlingen en de leerkrachten meer plezier hadden in de lessen van Tekst Verwerken. Daarnaast werden een aantal positieve effecten van de systeemdenkhulpmiddelen op het leesbegrip en het omgaan met teksten door de leerkrachten gesignaleerd.

In het dagelijks leven worden kinderen omgeven door een steeds groeiend aanbod van mediale en digitale beelden. *Maar alle digitale media ten spijt; de belangrijkste factor die de kwaliteit van elke les bepaalt blijft.....de leerkracht voor de klas.*



Figuur 1. *De belangrijkste factor die de kwaliteit van het onderwijs bepaalt is de leerkracht.* Als de leerkracht meer handelt vanuit evidence-based achtergronden, dan zal de kwaliteit van het onderwijs stijgen. Als de kwaliteit van het onderwijs stijgt, zal de leerkracht de positieve effecten ervaren en meer evidence-based achtergronden gebruiken.

Voorwoord

De wereld om ons heen verandert snel en steeds sneller. Van elke verandering of gebeurtenis die ergens in de wereld plaatsvindt, worden wij door de media direct op de hoogte gehouden. De wereld is ook dichtbij en komt steeds dichterbij. Alles wat wij willen weten, kunnen wij te weten komen door gebruik te maken van die media.

De snelle veranderingen in onze maatschappij eisen van ons dat wij moeten leren in te spelen op de steeds weer veranderende omgeving. Dit geldt ook in de school. Een andere benadering, met een andere blik kijken, is nodig om de leerlingen voor te bereiden op de “nieuwe” maatschappij. Bedrijven en instellingen overal ter wereld veranderen hun visies en missies naar “duurzaamheid”, “natuurlijk leren”, “systeemdenken”, “het nieuwe leren” of “de lerende organisatie”. Allemaal termen die te maken hebben met het opzetten van een andere bril; de bril die een organisatie niet meer ziet als een machine of een fabriek, maar als een levend systeem waar voortdurend veranderingen plaatsvinden. Waar meer ruimte is voor de persoon achter het individu, waar verscheidenheid wordt toegejuicht, waar meer aandacht is voor relaties en onderlinge afhankelijkheid, waar voortdurend interactie plaatsvindt, waar individuen zichzelf ontwikkelen door actief initiatieven te ontplooiën, waar oog is voor detail in het geheel en waar het leren een levenslang proces is. Met de natuur als voorbeeld, natuurlijk!

Kinderen zijn van nature systeemdenkers. Het wordt ze echter afgeleerd door het huidige onderwijssysteem. De inrichting van het basisonderwijs zal mee moeten veranderen om in te kunnen spelen op de eisen van deze snel en steeds sneller veranderende maatschappij.

Leerkrachten moeten niet langer alleen maar kennis overdragen, maar kinderen moeten leren hoe ze kennis kunnen opdoen gebruikmakend van media, van medeleerlingen, door interactie en door over nieuwe informatie na te denken en vragen te stellen. Om al die informatie goed en snel te kunnen verwerken moet de lezer beschikken over goede begripvaardigheden.

Een aantal jaren geleden las ik enkele artikelen over “het nieuwe leren” en de Leonardo- scholen. Ik was erg enthousiast, maar de ambities bleven toch min of meer op de plank liggen. In de module Begripvend lezen en NT2 kwam ik opnieuw in contact met het systeemdenken en natuurlijk leren. Dit keer kon ik de toepassing in de praktijk wel zien en zag ik ook direct het verband met het onderwerp van mijn praktijkonderzoek over begripvend lezen in de basisschool. Systeemdenken als een soort paraplu waar verschillende soorten teksten uit verschillende vakken aan opgehangen kunnen worden.

In dit praktijkonderzoek wil ik het begripvend leesonderwijs op de school vanuit het natuurlijk leren benaderen, zodat de lessen betekenisvoller en daardoor vooral ook boeiender worden. Hierdoor zal de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen groeien en uiteindelijk ook de leesprestaties verbeteren.

Een aantal mensen wil ik bedanken voor hun hulp en steun bij mijn studie en de totstandkoming van dit onderzoek:

Theo, die twee jaar lang mij moest delen met “de studie”.

Het team van de OBS de Wiksel, dat mij in die twee jaar op geweldige wijze heeft ondersteund en ontlast.

Rixt Dongstra, Marjan Comello, Tiny van Duinen en Gerda Veldman voor hun deelname aan het actieonderzoek.

Ans Bloem voor het altijd geduldig ontvangen van mijn enthousiaste verhalen.

Rixt Dongstra en Ans Bloem voor het kritisch lezen van dit verslag.

Studiegenote Tiny Zuidema voor haar humorvolle en gezellige samenwerking.

Tanny Geerse en Marianne Punter voor hun altijd positieve manier van begeleiden.

1. Inleiding

Op OBS De Wiksel werd de laatste jaren regelmatig gesproken over de matige prestaties van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen. “Ze lezen zo vluchtig”, “ze zoeken niks op in de tekst” en “ze zijn niet kritisch”, kortom veel problemen die betrekking hebben op leesgedrag. Het onderwerp voor dit praktijkonderzoek lag dan ook voor de hand. Dit in samenspraak en met goedkeuring van het hele team.

Hieronder volgt de beschrijving van de verlegenheids situatie, de praktijkvraag en de doelen in en van het onderzoek. Tot slot benoem ik de onderzoeksvragen.

1.1 De verlegenheids situatie

De openbare school De Wiksel met ongeveer 80 leerlingen, ligt centraal in het kleine dorp en heeft een belangrijke sociale functie.

Het wegingpercentage 1.30 leerlingen (schaal 4) ligt al enkele jaren rond de 50% en neemt voor het eerst dit jaar af. De school valt onder het onderwijskansenbeleid. Het onderwijsachterstandenbeleid is opgezet voor regio's met achterstanden en is vastgelegd in landelijke wet- en regelgeving. Het rijk, de gemeenten, de scholen en welzijn- en andere organisaties werken samen om het beleid uit te voeren. De school werkt mee aan het VVE-programma. Deze vroegschoolse educatie richt zich met name op stimulering van de taalontwikkeling van jonge kinderen. Daarnaast is er steeds meer aandacht voor de sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling.

Van oudsher heeft de bevolking een mentaliteit van “leren doe je met je handen” en krijgen de kinderen van huis uit weinig stimulans voor het schoolse leren. De school investeert daarom veel extra tijd in de basisvaardigheden taal, technisch lezen en rekenen. De school heeft voor lezen het streven alle leerlingen op AVI(oud) 9 beheerst niveau van school te laten gaan. Daarbij wordt vroegtijdig gesignaleerd en geïntervenieerd. De RT-er verleent vier dagen per week zorg aan (onder andere) zwakke lezers. Er wordt regelmatig advies van leesspecialisten van het Leescentrum in Drachten gevraagd.

De leerkrachten stuiten echter op het probleem dat een groot deel van de leerlingen (vanaf groep 4) moeite heeft met leesopdrachten voor taal, begrijpend lezen en de zaakvakken. Leesopdrachten worden onjuist geïnterpreteerd, gedeeltelijk uitgevoerd of niet begrepen. Het leesgedrag van die leerlingen kenmerkt zich als onzorgvuldig, vluchtig, snel, weinig gebruikmakend van leesstrategieën en veel ondersteuning behoevend bij leesopdrachten.

In de afgelopen twee jaren scoort meer dan 50% van de leerlingen gedurende de periode van groep 5 naar groep 8 steeds lager op de CITO toetsen Begrijpend lezen. De leerkracht van groep 7-8 en de RT-er constateren dat leerlingen in groep 7-8 minder gemotiveerd zijn om zich toe te leggen op de methodische lessen met leesopdrachten. De technische leesvaardigheid is bij al deze leerlingen voldoende (op DMT leeskaart 3 en AVI (oud) 9 beheerst).

Het team van OBS De Wiksel wil graag duidelijkheid over de factoren die ten grondslag liggen aan het stagneren van de leesmotivatie en de leesprestaties van hun leerlingen in groep 5-8. Men heeft behoefte aan mogelijke oplossingen om van hun leerlingen vaardige lezers te maken, zodat de scores op de CITO-toetsen Begrijpend Lezen hoger worden.

In de module Begrijpend Lezen en NT2 werd een lesontwerp bestaande uit een begrijpend leesles van Tekst Verwerken gecombineerd met systeemdenkactiviteiten uitgetoetst. De conclusie was dat deze werkwijze een positief effect kan hebben op het leesgedrag en motivatie van de leerlingen op de basisschool.

1.2 De praktijkvraag

Welke factoren spelen een rol bij het begrijpend lezen en hoe kan het gebruik maken van systeemdenkactiviteiten een positief effect hebben op de leesmotivatie en betrokkenheid van de leerlingen in groep 5-8?

1.3 Doelstelling in het onderzoek

Het in kaart brengen van de factoren die een rol spelen bij het begrijpend lezen en het onderzoeken van het effect van systeemdenkenactiviteiten op de leesmotivatie en de betrokkenheid van de leerlingen van groep 5-8.

1.4 Doelstelling van het onderzoek

Op microniveau:

Leerlingen worden vaardige lezers en presteren beter op toetsen en het maken van opdrachten op het gebied van taal, begrijpend lezen en wereldoriëntatie.

(National Reading Panel, 2000; Vernooy, 2007).

Op mesoniveau:

Naast een rijke leesomgeving, biedt de school een effectieve en systematische aanpak, waardoor leerlingen vaardiger en blijvende lezers worden (Bogaerd, Devlieghere, Hacquebord, Rijkers, Timmermans & Verhallen, 2008; Hirsch, 2003; Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002; Snow, 2002).

Op macroniveau:

Leerlingen worden in staat gesteld om succesvolle burgers in een kennissamenleving te worden en kunnen actief deelnemen aan de samenleving (Hirsch, 2003).

1.5 De Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1:

Hoe worden leerlingen binnen het basisonderwijs volgens de literatuur vaardige en gemotiveerde (begrijpende) lezers en kan het systeemdenken het begrijpend lezen positief beïnvloeden?

In deelvragen:

1. Wat is het belang van vaardig zijn in het begrijpend lezen?
2. Welke doelen en tussendoelen worden beschreven in de eindtermen voor het begrijpend lezen in het basisonderwijs?
3. Welke beschermende en bedreigende factoren hebben volgens de literatuur invloed op de ontwikkeling van het begrijpend lezen?
4. Welke factoren hebben volgens de literatuur invloed op de kwaliteit van het begrijpend lezen?
5. Wat houdt het systeemdenken in?
6. Welke effecten beoogt het systeemdenken op leerlingen?
7. Hoe zou het systeemdenken het begrijpend lezen van leerlingen positief kunnen beïnvloeden?

Onderzoeksvraag 2:

Op welke wijze wordt op de school begrijpend lezen aangeboden in de groep 5-8?

In deelvragen:

1. In hoeverre zijn de basisprincipes die de kwaliteit van het begrijpend lezen positief beïnvloeden, terug te vinden in de methode?
2. In hoeverre zijn die basisprincipes terug te vinden in het omgaan met teksten in de klas?

Onderzoeksvraag 3:

In hoeverre is er kennis en zijn er vaardigheden op het gebied van systeemdenken bij de teamleden van de school en wat verwachten zij van de integratie van systeemdenken in het begrijpend leesonderwijs?

In deelvragen:

1. Welke kennis en vaardigheden wat betreft systeemdenken hebben de individuele leerkrachten?
2. Wat zijn hun ervaringen op het gebied van systeemdenken?
3. Welke voor- en nadelen zien zij bij het toepassen van systeemdenkenactiviteiten tijdens het

behandelen van teksten?

4. Welke invloed zou het systeemdenken volgens hen kunnen hebben op het begrijpend lezen van de leerlingen?
5. In hoeverre zijn de collega's bereid het systeemdenken in te zetten bij het omgaan met teksten (in alle lessen)?
6. Welke belemmeringen/stimuli zien zij daarbij?
7. Wat vinden de leerkracht van de filosofie achter het systeemdenken?
8. In hoeverre zouden de collega's die filosofie willen opnemen in de gezamenlijke visie van de school?

Onderzoeksvraag 4:

In welke mate worden leerlingen in groep 5-8 van de school gemotiveerde en betrokken lezers met behulp van systeemdenkactiviteiten tijdens de begrijpend leeslessen met Tekst Verwerken?

In deelvragen:

1. Welke effecten heeft het geven van de begrijpend leeslessen Tekst Verwerken met behulp van systeemdenkactiviteiten op de betrokkenheid en motivatie van leerlingen uit groep 5-8 na 4 lessen?
2. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten?
3. Hoe hebben de leerlingen de lessen ervaren?
4. Welke observaties zijn er gedaan?

In het volgende hoofdstuk wordt de eerste onderzoeksvraag uitgewerkt. Vanuit de literatuur wordt de term begrijpend lezen nader gedefinieerd. Op de vragen *Waarom is het belangrijk een vaardige begrijpende lezer te worden? Welke kerndoelen en tussendoelen voor het basisonderwijs zijn omschreven en welke factoren spelen een rol bij de ontwikkeling van leesbegrip en het omgaan met teksten?* wordt een antwoord gezocht. Tenslotte wordt het natuurlijk leren en systeemdenken nader bekeken in relatie tot leesbegrip en het omgaan met teksten.

2. Het begrijpend lezen: Inhoud en invloeden. Wat zegt de wetenschap?

2.1 Wat houdt begrijpend lezen in?

Aarnoutse en Mommers (in Bonset & Hoogeveen, 2009) beschrijven in 1977 begrijpend lezen als het proces van het kennismaken, het interpreteren en het beoordelen van de informatie die in een geschreven of gedrukte tekst wordt aangeboden. Zij onderscheiden drie vormen van niveaus van begrijpend lezen: begrijpen van de letterlijke betekenis, begrijpen op grond van de impliciete betekenis en kritisch lezen. Zo'n 25 jaar later geeft RAND (Snow, 2002) de volgende definitie: het proces van tegelijkertijd betekenis uit een tekst halen en betekenis verlenen door interactie en betrokkenheid met geschreven taal. De laatste omschrijving vereist meer van de lezer, zoals het hebben van achtergrondkennis en het kunnen toepassen van metacognitieve strategieën. In de huidige samenleving houdt de vaardigheid begrijpend lezen steeds meer in. Er wordt daarom liever gesproken over meervoudige geletterdheid (The New London Group, 1997). Deze term geeft aan dat de lezer veel verschillende en ingewikkelder teksten uit diverse media moet kunnen begrijpen. De term meervoudige geletterdheid (multiliteracies) bevat het omgaan met teksten in een bredere context. Er wordt van uitgegaan dat de basisvaardigheden spellen, schrijven en lezen op niveau zijn. Deze vaardigheden worden tijdens het lezen ingezet om kennis en betekenis te halen uit teksten, na te leren denken over inhoud door interactie met andere leerlingen en samenhangen te leren zien tussen zichzelf, de wereld om zich heen en de mediale, digitale en/of visuele informatie uit diverse bronnen. Samengevat gaat het om leesbegrip en hoe om te gaan met teksten.

Een goede lezer krijgt voor, tijdens en na het lezen van een tekst allerlei gedachten. Hij voert een soort innerlijk gesprek met de tekst. Hij geeft een eigen betekenis aan de tekst. Hij denkt ook na over zijn eigen gedachten, zijn leesaanpak, controleert zichzelf en stelt zijn leesgedrag bij. Er komt veel meer kijken bij het begrijpen van een tekst dan alleen vragen beantwoorden (Filipiak, 2005).

2.2 Wat is het belang van vaardig zijn in het begrijpend lezen?

Het belang van begrijpend lezen is groot. Veel groter dan vaak gedacht wordt. Het niveau van begrijpend lezen dat kinderen aan het einde van het basisonderwijs halen, bepaalt voor een belangrijk deel de keuze voor en succes in het voortgezet onderwijs. Begrijpend lezen is veel meer dan de beheersing van een vaardigheid, het is de sleutel tot toegang tot kennis die schriftelijk is vastgelegd. Voldoende beheersing van begrijpend lezen zorgt ervoor dat leerlingen steeds onafhankelijker kennis kunnen opdoen en is daarmee een belangrijke voorspeller van schoolsucces en later maatschappelijk functioneren (Bogaert, Devlieghere, Hacquebord, Rijkers, Timmermans & Verhallen, 2008; The New London group (Cazden, Courtney, Cope, Kalantzis et al.), 1997; Hirsch, 2003; Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002; Vernooy, 2006). In het basisonderwijs groeit het besef dat begrijpend lezen meer aandacht moet krijgen. Om in Dordrecht op de HAVO toegelaten te worden, moet een leerling vanaf groep 5 (naast het rekenniveau) tenminste drie keer een B of hoger gescoord hebben op begrijpend lezen.

2.3 De kerndoelen en begrijpend lezen

In de Kerndoelen Nederlandse Taal (Greven & Letschert, 2006) is vastgelegd welke zaken onderdeel moeten uitmaken van het curriculum Nederlandse taal in het basisonderwijs. Voor begrijpend lezen als apart onderdeel zijn geen kerndoelen opgesteld. Met betrekking tot begrijpend lezen zou de volgende selectie volgens het SLO (2011) uit de kerndoelen Schriftelijk Taalonderwijs en Taalbeschouwing kunnen worden gemaakt:

1. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
2. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
3. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
4. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
5. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hem bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
6. De leerlingen leren bij de doelen onder mondeling taalonderwijs en schriftelijk taalonderwijs strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
7. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijke gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.
8. De leerlingen verwerven adequate woordenschatstrategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder "woordenschat" vallen begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

In de tussendoelen Gevorderde Geletterdheid (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) wordt als volgt aandacht geschonken aan begrijpend lezen. Voor de middenbouw staat omschreven: de leerlingen lezen eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend of argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij een zevental leesstrategieën uit, zoals het bepalen van het thema van een tekst en het activeren van de eigen kennis over het thema.

Voor de bovenbouw geldt: de leerlingen lezen minder eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend of argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij een zevental leesstrategieën uit, zoals het bepalen van de hoofdgedachte en het zelf stellen van vragen over de tekst.

Ook tijdens de beginnende geletterdheid zijn tussendoelen begrijpend lezen geformuleerd. Deze tussendoelen zijn voor de kleuters en groep 3 gericht op het begrijpend luisteren. In groep 3 en 4 zijn de tussendoelen vooral gericht op belangstelling en motivatie voor het gebruiken van teksten.

2.4 Onderzoek naar begrijpend lezen in het basisonderwijs

Uit de praktijkvraag blijkt dat een groot aantal leerlingen op OBS de Wiksel moeite heeft met het begrijpen van schriftelijke opdrachten en teksten. De school is echter geen uitzondering. Uit het PPON onderzoek (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007) blijkt dat nog maar 50 % van leerlingen in groep 4 in november begrijpend lezen leuk vindt en dat dat percentage daalt naar 25% in groep 8. Daarnaast blijkt dat 50% van de leerlingen in groep 8 het niveau van de standaard voldoende bereikt, terwijl dit niveau bij 70-75 % van de leerlingen werd verwacht. Het enthousiasme is afgenomen en de prestaties zijn te laag.

Bonset en Hoogeveen maakten in 2009 voor het SLO een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie. Zij concludeerden o.a. dat er aan de huidige kerndoelen voor leesonderwijs een empirische basis ontbreekt doordat er na 1984 geen onderzoek meer plaats heeft gevonden. Dit geldt ook voor de niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen. Wel is er veel effectonderzoek uitgevoerd. De schrijvers vermelden factoren die een positieve samenhang hebben met de vaardigheid in het begrijpend lezen.

2.5 Welke aspecten hebben een positief effect op het begrijpend lezen?

Uit de inventarisatie van empirisch onderzoek (Bonset & Hoogeveen, 2009) komen de volgende factoren naar voren die een positieve samenhang vertonen met het begrijpend lezen: woordenschat, technisch lezen, achtergrondkennis, mondelinge taalvaardigheid, metacognitie, expliciete instructie, sociaal milieu/leesmilieu/etnische herkomst, leesstrategieën. Er kon geen positieve samenhang worden aangetoond voor leesmotivatie en leesattitude.

Een positieve samenhang is niet hetzelfde als een oorzakelijk verband. De factoren hebben invloed op het vaardig of niet vaardig zijn in het begrijpend lezen. Bij de factor leesmotivatie/

leesattitude is vaker geen positieve samenhang dan wel samenhang gevonden. Dit betekent niet dat er geen samenhang is. In het PPON onderzoek (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007) wordt de motivatie expliciet vermeld. Brozo en Sutton Flynt (2008) verwijzen naar onderzoek dat aantoont dat kinderen die geïnteresseerd zijn meer betrokken zijn, meer lezen en betere leerlingen worden.

In de module Begrijpend lezen en NT2 werden negen basisprincipes (Windesheim, 2010), die effect hebben op het omgaan met teksten, uitgelegd. Deze principes zijn samengesteld op basis van diverse literaire bronnen. De principes vertonen veel overeenkomsten met de genoemde samenhangen in de inventarisatie van empirisch onderzoek van het SLO (Bonset & Hoogeveen, 2009). In basisprincipe 8 wordt er een sterke relatie tussen leesmotivatie en de ontwikkeling van leesbegrip gelegd.

2.6 De basisprincipes

De basisprincipes (Windesheim, 2010) bestaan uit factoren die een door wetenschappelijk onderzoek aangetoonde invloed hebben op leesbegrip en het omgaan met teksten. De volgende beschrijvingen van de basisprincipes zijn daarop gebaseerd en na eigen literatuuronderzoek aangevuld gericht op factoren die beschermend dan wel bedreigend kunnen zijn.

Basisprincipe 1 Het omgaan met nieuwe informatie- en communicatiemediën en talige diversiteit

De in paragraaf 1.1 beschreven definitie van het begrijpend lezen, de meervoudige geletterdheid, is gebaseerd op basisprincipe 1. Leerlingen komen in hun dagelijks leven in contact met een groeiende diversiteit aan culturele en talige vormen van informatieaanbod (The New London Group, 1997). Ze moeten leren hoe ze informatie kunnen vinden op internet. Ze moeten snel en gericht kunnen selecteren van die informatie en haar op waarde leren schatten. Leerlingen moeten in een hoog tempo uit het grote aanbod visuele, auditieve en/of ruimtelijke informatie van de communicatiemediën nieuwe kennis leren te verschaffen en te verwerken. Dit basisprincipe bevat ook het gebruik maken van verschillende talen in de multiculturele samenleving (Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002). Leerlingen moeten hun moedertaal kunnen inzetten bij het omgaan met teksten (The New London Group, 1997).

Basisprincipe 2 Metacognitie

In de definitie van RAND (2002) wordt beschreven dat de lezer naast betekenis halen ook betekenis moet kunnen verlenen aan een tekst. Om betekenis te kunnen verlenen aan de inhoud van een tekst, moet de lezer zichzelf vragen gaan stellen over die tekst, nadenken over verbanden, een eigen mening vormen en andere metacognitieve vaardigheden toepassen. Met andere woorden: de lezer gaat nadenken over wat hij denkt, hoe hij denkt en is zich bewust van zijn eigen denken en denkstrategieën (Forgarty, 2008). Forgarty (2008) heeft de vele theorieën over metacognitie vertaald naar de praktijk. Alleen de lezer kan weten wat hij leest en of hij begrepen heeft wat hij gelezen heeft. Hij alleen kan zichzelf controleren en corrigeren. De lezer moet daarom beschikken over metacognitieve vaardigheden om te komen tot leesbegrip. De lezer reflecteert op wat hij gaat lezen (vooraf), wat hij aan het lezen is (tijdens) en wat hij gelezen heeft (achteraf). Hij beschikt over metacognitieve kennis wat betreft zijn eigen denken, zijn denkstrategieën en het denken van andere lezers. Deze kennis wordt vergroot naar mate de lezer reflecteert na elke gelezen tekst (Forgarty, 2008). De Jager, Jansen en Reezigt (2005) deden onderzoek naar metacognitieve vaardigheden en metacognitieve kennis, waarin zij 22 metacognitieve vaardigheden benoemden. Enkele vaardigheden zijn bijvoorbeeld: de inhoud van een tekst voorspellen aan de hand van de titel, plaatjes en tussenkopjes, tijdens het lezen nadenken over wat belangrijk is, zich afvragen tijdens het lezen of hij nog begrijpt wat hij leest, na het lezen de inhoud van de tekst samenvatten, zich afvragen wat hij geleerd heeft over de tekst en of hij de tekst begrepen heeft.

Fogarty (2008) benadrukt dat metacognitieve reflectie een essentiële vaardigheid is om tot transfer (het overdragen en gebruiken van kennis in andere situaties) te komen.

De Jager, Jansen en Reezigt (2005) concludeerden in hun onderzoek dat kinderen hoger scoren op metacognitieve kennis en vaardigheden, wanneer de leerkrachten daaraan in de lessen specifieke aandacht besteden.

Basisprincipe 3 Vloeiend lezen

Het vloeiend en vlot kunnen technisch lezen is van essentieel belang voor het verloop van het begrijpend lezen (Hirsch, 2003; Pikulski & Chard, 2003; Vernooy, 2010). De lezer is in staat de tekst op een dussdanige wijze te lezen dat hij zichzelf als het ware voorleest. De woorden worden niet meer gespeld en er wordt gebruik gemaakt van intonatie (Smits & Braams, 2006). De decodering van de tekst gaat vanzelf, waardoor de lezer zijn aandacht kan richten op de inhoud van de tekst (Pikulski & Chard, 2003).

Walczyk en Griffith-Ross (2007) presenteren in hun artikel een compensatietheorie, waarin zij concluderen dat minder vlotte lezers ook tot een goed leesbegrip kunnen komen. Die lezers moeten worden geleerd hoe ze en waarom ze moeten compenseren.

Als een kind beschikt over een ruime woordenschat, kan het kind woorden sneller herkennen en vloeiender lezen (Vernooy, 2008).

Basisprincipe 4 Woordenschat en woordleerstrategieën

Bonset en Hoogeveen (2009) vonden in meerdere onderzoeken een positieve samenhang tussen de woordenschat en het begrijpend lezen. Een lezer kan een tekst pas goed begrijpen als deze 90-95% van de woorden in de tekst kent en vloeiend kan lezen (Hirsch, 2003). Om een nieuw woord te kennen moet de betekenis van het woord bekend zijn en de logische relatie in een tekst begrepen worden. Ook de betekenis van hetzelfde woord in een andere context moet begrepen worden. Een woord wordt pas gekend nadat het twaalf keer aan bod is geweest (In Hirsch; Stahl, 1999). Woordenschatinstructie heeft een positief effect op het leren van woorden (Flanigan, Scott & Greenwood, 2007) en is het effectiefst als de instructie gericht is op het uitbreiden van kennis van de wereld (Hirsch, 2003). Het onderwijs aan leerlingen met taalachterstanden moet zich al vanaf de eerste groep richten op de woordenschatontwikkeling, de mondelinge taalvaardigheid en het uitbreiden van de algemene kennis (ook achtergrond kennis of kennis van de wereld genoemd). En vanuit één onderwerp dat enkele malen terugkeert, zodat woorden zowel aangeleerd (expliciet: ± 400 woorden per jaar) als incidenteel (impliciet: 5000 woorden per jaar) opgenomen worden (Hirsch, 2003; Verhallen, Schoonen & Appel, 2001; Vernooy, 2008). De taalachterstand van leerlingen uit lagere milieus en leerlingen met Nederlands als 2^e taal wordt groter naarmate het kind ouder wordt. Deze risicoleerlingen zijn afhankelijk van het taalaanbod op school (Hirsch, 2003; Vernooy, 2008). Emmelot en Van Schooten (2006) noemen in *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden* in het primair onderwijs "Focus op betekenisontwikkeling en woordenschatuitbreiding" als één van de vijf hoofdlijnen om de taalvaardigheid en de onderwijskansen van allochtone of taalzwakke leerlingen te verbeteren.

Basisprincipe 5 Achtergrondkennis, kennis van de wereld

Het beschikken over een goede woordenschat (basisprincipe 4) is essentieel voor het begrijpend lezen van teksten in het onderwijs in de kennisgebieden, de zaakvakken. Leerlingen die over meer achtergrondkennis beschikken, kunnen de tekst gemakkelijker lezen omdat zij de meeste woorden wel kennen (Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002). Ook verbindt de lezer tijdens het lezen de eigen voorkennis met de nieuwe kennis uit de tekst. Het opnemen van de nieuwe kennis wordt door deze verbintenis tot stand gebracht. Leerlingen met beperkte eigen kennis van de wereld kunnen nieuwe kennis moeilijker verbinden en vasthouden (Hirsch, 2003; Vernooy, 2008). Door vooraf kennis van leerlingen over een onderwerp te activeren, wordt het lezen van de tekst eenvoudiger. Er is dus een samenhang met basisprincipe 2.

Emmelot en Van Schooten (2006) noemen "integratie van taal – en zaakvakonderwijs" als één van de vijf hoofdlijnen om de taalvaardigheid en de onderwijskansen van allochtone of taalzwakke leerlingen te verbeteren.

Basisprincipe 6 Directe instructie in begripsstrategieën.

Verbinding tussen lezen, luisteren, schrijven en spreken.

Het aanleren van leesstrategieën, zoals voorspellen, ordenen of visualiseren, heeft volgens vele onderzoekers een bepaalde toegevoegde waarde (Filipiak, 2005; Hirsch, 2003; Vernooy, 2008). Filipiak (2005) noemt een aantal criteria waarmee hij leesstrategieën onderbrengt in een viertal V's; voorkennis activeren, voorspellen, visualiseren en vragen stellen. Hij pleit ervoor zo weinig mogelijk leesstrategieën aan te leren omdat ze anders niet hanteerbaar zijn voor leerlingen in het basisonderwijs. Volgens Hirsch (2003) helpen leesstrategieën leerlingen maar tot een bepaalde hoogte bij het begrijpen van een tekst. Het effect bereikt een "ceiling in positive effects". In het onderzoek van het SCO Kohnstamm Instituut (Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002) wordt aangetoond dat leesstrategieën bij gemakkelijke teksten niet worden gebruikt en dat ze bij moeilijke teksten niet werken. Vernooy (2008) stelt als voorwaarde om leesstrategieën effectief te kunnen hanteren dat leerlingen vlot moeten kunnen lezen (basisprincipe 3) en moeten beschikken over een voldoende (90-95%) woordenschat met betrekking tot de inhoud van een tekst (basisprincipe 4). Verder pleit hij voor een doelgerichte en expliciete instructie van zeven leesstrategieën. Strategieën moeten volgens hem geautomatiseerd worden.

Basisprincipe 7 Samen leren: het leren omgaan met teksten vraagt om een interactieve aanpak

Emmelot en Van Schooten (2006) noemen in *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden* in het primair onderwijs "kwaliteitsverbetering van interactie in de klas" als één van de vijf hoofdlijnen om de taalvaardigheid en de onderwijskansen van allochtone of taalzwakke leerlingen te verbeteren. Volgens de schrijvers zijn er veel studies waaruit de positieve effecten van samenwerkend leren in het algemeen blijken. Interactie heeft een positieve samenhang met woordenschatontwikkeling. Interactie bevordert het onthouden van woorden op langere termijn en helpt bij het oproepen van informatie uit het geheugen (Emmelot & Van Schooten, 2006). Leerlingen worden betrokken bij de inhoud van de tekst, maken voorspellingen, stellen vragen bij de tekst, zoeken antwoorden in de tekst en leren de tekst te interpreteren. Met andere woorden: het toepassen van de metacognitieve vaardigheden in interactie met medeleerlingen (Vernooy, 2010). Het bewust inzetten van deze vaardigheden is zeer belangrijk om tot transfer van kennis te komen (Forgarty, 2008). En volgens Forgarty (2008) zou het toepassen van nieuw geleerde informatie in diverse situaties een belangrijk doel moeten zijn van het onderwijs.

Basisprincipe 8 Er is een sterke relatie tussen leesmotivatie en de ontwikkeling van leesbegrip

Uit het PPON onderzoek (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007) blijkt dat in het algemeen leerlingen weinig enthousiast zijn over de lessen begrijpend lezen. Daarnaast blijven de prestaties achter. Boerema (2009) vermeldt dat een grote leesmotivatie er voor zorgt dat kinderen hun kennis van de wereld uitbreiden. Hij geeft aan dat het CORI-concept (Concept Oriented Reading Instruction; Guthrie & Ozgungor, 2002) vijf belangrijke factoren behandelt, namelijk de interactie met de echte wereld, interessante teksten aanbieden, kennisdoelen kiezen, eigen zeggenschap over het leren ondersteunen en elkaar steunen door samenwerking (scaffolding), om de motivatie te bevorderen en het ontwikkelen van strategisch leren. Het echte leren met leesbegrip komt wanneer het begrijpend lezen toegepast en geïntegreerd wordt in het dagelijkse programma en niet als een losstaand vak op het rooster staat (Boerema, 2009). Brozo en Sutton Flynt (2008) maken duidelijk dat onderzoek uitgewezen heeft dat geïnteresseerde leerlingen meer betrokken denkers en lezers zijn en beter presteren. Zij noemen zes evidence-based principes om de motivatie en betrokkenheid te stimuleren. Deze zes principes komen overeen met de belangrijke factoren die het CORI-concept (Guthrie & Ozgungor, 2002) bevat. Luc Stevens (Brouwer & Bosman, 2005) ziet de rol van leerkracht als "professionele verleider". Leerlingen moeten worden uitgedaagd om te leren.

Basisprincipe 9 Aanpak en leerkrachtgedrag: het hoe van de strategieën

Het leren van alle vormen van taal (waaronder het leren lezen en begrijpend lezen) wordt het meest effectief door het volgen van The Optimal Learning Model (Routman, 2003). De leerkracht als hardop denkend model: "ik doe het voor, wij doen het samen, jullie doen het (in duo's) en jij doet het zelf".

Emmelot en Van Schooten (2006) noemen in *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden* in het primair onderwijs “veel aandacht voor didactische instrumenten en uitbreiding van vaardigheden van leerkrachten” als één van de vijf hoofdlijnen om de taalvaardigheid en de onderwijskansen van allochtone of taalzwakke leerlingen te verbeteren. Die hoofdlijnen hebben de schrijvers uitgewerkt in een aantal effectieve maatregelen voor taalontwikkeling en –verwerving waarin aanbevelingen staan voor de leerkracht:

- Op inhoud: * zorgen voor contexten in taalgebruik, relaties leggen tussen de lesstof en eigen ervaringen en voorkennis.
- De input: * specifieke aandacht voor woordenschat, visuele ondersteuning en hardop denkend voordoen, zorgen dat de taal in het zaakvakonderwijs geen belemmering vormt. Het vergroten van het fonologisch bewustzijn, luisteren, klank-letter relaties, lettergrepen bij de jonge leerlingen.
- Feedback * aanleren van functionele taalvaardigheden, taakaanpak (waaronder leesstrategieën).
- en Output * leerlingen aanzetten tot taalproductie: schrijven en spreken.
* leerlingen laten presteren tot aan de grenzen van hun kunnen; zone van naaste ontwikkeling.
* feedback geven op de inhoud en op de vorm.
- Interactie * stimuleren van sociale interactie en samenwerkend leren.

Emmelot en Van Schooten (2006) wijzen op het belang van intensieve begeleiding en training van leerkrachten op het gebied van interactie, woordenschatdidactiek en geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs. Daarnaast zien zij kansen in de naschoolse opvang en stimulering thuis om de taalvaardigheidsontwikkeling van taalzwakke leerlingen te vergroten. Niet alle leerkrachten zijn zelf goede bewust begrijpende lezers (Stoeldraijer & Förner, 2008). Leerkrachten moeten gaan beseffen dat zij de belangrijkste factor zijn voor leerling-succes (Vernooy, 2010).

2.7 Beschermende en bedreigende factoren

De bovenstaande negen principes hebben een aantoonbare samenhang met leesbegrip en het omgaan met teksten. De mate waarin het onderwijs op een school aan deze principes voldoet, geeft de beschermende en bedreigende factoren aan.

De factoren zijn minder van toepassing op goede lezers. Zij hebben volgens Overmaat, Roeleveld en Ledoux (2002) waarschijnlijk minder expliciete directe instructie nodig. Zwakke lezers hebben baat bij een intensieve begeleiding in kleine groepjes met veel interactie (Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002).

Naast de basisprincipes is het milieu waarin de leerlingen opgroeien, de opleiding van de ouders, de sekse en de etnische herkomst ook van grote invloed op het leesbegrip (Hirsch, 2003; Bonset & Hoogetveen, 2009; Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002). Leerlingen uit lagere sociale milieus hebben vaker een taalachterstand en hebben vaker moeite met het begrijpen van teksten. Deze leerlingen zijn afhankelijk van het aanbod en de kwaliteit van het schoolprogramma (Hirsch, 2003).

	<i>Beschermende factoren uit de basisprincipes</i>
1	Gebruik maken van mediale teksten, aandacht voor het “lezen” van visuele en digitale beelden. Gebruik maken van de moedertaal bij het begrijpen van teksten. Visualiseren van teksten
2	Expliciet aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden
3	Vloeiend en vlot kunnen lezen, compenserende maatregelen nemen bij zwakke lezers
4	Expliciete woordenschatinstructie opbouwend vanuit de jongste groepen en in samenhang met uitbreiding van kennis van de wereld
5	Integratie van taal en zaakvakken om de woordenschat en kennis van de wereld uit te breiden
6	Een beperkt aantal leesstrategieën aanbieden en inoefenen
7	Interactief behandelen van teksten, samenwerkend leren en transfer bevorderen.
8	Leerlingen worden bewust betrokken en gemotiveerd bij het lezen van teksten
9	De leerkracht als rolmodel: voordoen, samendoen, (begeleid) zelfdoen
Sociaal milieu	Een taalrijke omgeving 5 hoofdlijnen <i>Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden</i> in het primair onderwijs

Figuur 2. De beschermende factoren

2.8 Natuurlijk leren en de basisprincipes

Onderwijsvernieuwingen

Scholen en onderwijsinstellingen zijn op vele manieren op zoek naar mogelijkheden om het onderwijs aan te passen aan de behoeften van deze tijd (Jutten, 2007). De wetenschap doet onderzoek om het onderwijs onderbouwde richtlijnen, aandachtspunten en aanbevelingen te verschaffen. De basisprincipes voor leesbegrip en het omgaan met teksten kunnen worden beschouwd als een inventarisatie van onderbouwingen voor het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs wat het begrijpend lezen betreft.

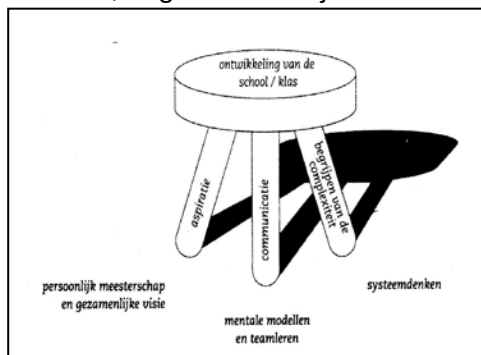
Er is een toenemende interesse voor adaptief onderwijs, meervoudige intelligenties, het nieuwe leren, de school als lerende organisatie en duurzaamheid (Jutten, 2007).

Blok, Oostdam en Peetsma (2006) definiëren de term “het nieuwe leren” aan de hand van een aantal onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten, waaronder zelfregulatie en metacognitie, zelfverantwoordelijk leren, authentieke leeromgeving en sociale activiteit. Aan de hand van deze definitie kunnen vernieuwingsinitiatieven onder de noemer “het nieuwe leren” worden gevoegd. Eén vernieuwingsinitiatief in het onderwijs is “het natuurlijk leren”.

Het natuurlijk leren

De term natuurlijk leren bestaat nog niet zo lang. Na 2000 worden termen als het nieuwe leren (KPC groep), natuurlijk leren en systeemdenken (APS), zin in leren (CPS) en levensecht leren (Iederwijs) gehanteerd (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Aan de basis van deze vernieuwingsinitiatieven ligt het constructivisme. Het uitgangspunt van het constructivisme is dat het menselijke leren wordt geconstrueerd, dat de leerlingen nieuwe kennis op de fundamenteën van het eerder geleerde bouwen. Deze visie op het leren staat scherp tegenover een visie die het leren ziet als een passief overdragen van informatie van één individu aan een ander (De Jager, Jansen & Reezigt, 2005).

Peter Senge schreef al in 1990 het boek *The Fifth Discipline, The art and practice of the learning organization*, waarin hij een organisatie als levend (natuurlijk) organisme benadert. Tot op heden ligt een vier eeuwen oud natuurkundig principe ten grondslag van vele organisaties. In de 17^e eeuw bestudeerden Newton en Descartes afzonderlijke delen om het geheel te kunnen begrijpen en verklaren. Nagenoeg alle organisaties, waaronder de scholen, zijn sindsdien ingericht naar het (toentertijd succesvolle) gedachtegoed; uniform (streven naar gelijkheid), gefragmenteerd (vakgericht onderwijs), gecontroleerd (toetsing, registratie, stappenplannen, e.d.) en gericht op productie (toetsresultaten) (Jutten, 2004 a en b). Deze inrichting van organisaties werkt niet meer. De maatschappij is niet, zoals vroeger, redelijk stabiel. De huidige samenleving verandert voortdurend, waardoor er steeds wisselende eisen aan organisaties en mensen die er werken worden gesteld. Eén van de mogelijke antwoorden is dat men zich ontwikkelt in de richting van een lerende organisatie. Peter Senge (1990), een van de belangrijkste grondleggers van de lerende organisatie, beschrijft vijf disciplines die de basis vormen voor het werken aan een lerende organisatie (Figuur 3. *De kruk met drie poten*): gezamenlijke visie, persoonlijk meesterschap, mentale modellen, teamleren en systeemdenken. De vijf disciplines kunnen niet alleen op schoolniveau van betekenis zijn; ze vormen ook een bruikbaar kader voor onderwijs en opvoeding in onze tijd (Jutten, 2004d). Jan Jutten (2007) heeft voor het basisonderwijs de vijfde discipline, het systeemdenken, uitgewerkt in zijn boek *Natuurlijk leren. Systeemdenken in een lerende school* (2007).



Figuur 3. *De kruk met drie poten* (in Jutten; Kim, 2001)

Systeemdenken

Systeemdenken is een manier van kijken naar de werkelijkheid. Het is het vermogen om in dynamische systemen relaties te zien en te begrijpen. Het totaalbeeld wordt gezien, niet alleen details. Zoals een camera afwisselend kan in- en uitzoomen. Systeemdenken is de gerichtheid om onderlinge betrekkingen te zien in plaats van losstaande feiten, om patronen van verandering te zien in plaats van momentopnamen, om het verschil te zien tussen een probleem en een symptoom (Jutten, 2007). Kinderen zijn van nature systeemdenkers. Doordat de leerstof wordt opgedeeld in vakken (of onderdelen ervan), deze vakken vervolgens nog verder worden opgedeeld in allerlei onderwerpen wordt het systeemdenken als het ware “afgeleerd” (Jutten, 2004e).

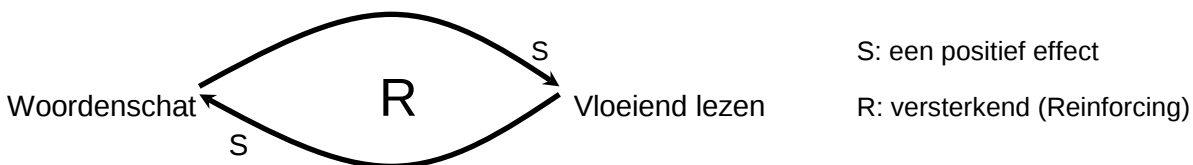
Systeemdenken is een manier om de complexiteit van de werkelijkheid beter te begrijpen. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid een positieve invloed op haar uit te oefenen.

Daarnaast is systeemdenken een communicatiemiddel. Het werken met een speciale taal, die bedoeld is om de werking van systemen te kunnen beschrijven. Door middel van de taal van de causale lussen worden samenhangen zichtbaar.

Het systeemdenken gaat er vanuit dat vele elementen met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden. Door cyclisch te denken kunnen problemen beter worden opgelost; een kleine woordenschat heeft een negatief effect op het vloeiend lezen van een kind, maar ook anders om. Doordat het kind moeite heeft met lezen, leest het minder moeilijke boeken en leert het minder nieuwe woorden (figuur 3). Door dit soort causale lussen te maken, krijgt de systeemdenker meer inzicht in de problematiek en de mogelijke oplossingen daarvan (Jutten, 2007).

Om tot cyclisch denken te komen, wordt gebruik gemaakt van 16 denkgewoonten (In Jutten, 2007; Costa, 2000). Een denkgewoonte wordt omschreven als *een patroon van intelligente gedragingen die tot productieve acties leiden*. Voorbeelden van intelligent gedrag zijn bijvoorbeeld denken over denken (metacognitie), oude kennis toepassen in nieuwe situaties (transfer), vragen stellen en problemen opperen, denken in samenhang en openstaan voor levenslang leren (Jutten, 2004e).

Tenslotte omvat systeemdenken nog het hanteren van een aantal hulpmiddelen waarmee een systeem kan worden gevisualiseerd. Deze hulpmiddelen kunnen in het onderwijs op alle niveaus worden toegepast: met kinderen van vier jaar tot en met schoolteams en bovenschoolse directies.



Figuur 4. Een versterkende causale lus

Jutten (2007) noemt een aantal gunstige effecten van systeemdenken:

1. meer enthousiasme en betrokkenheid bij de kinderen.
2. aansluiten op de natuurlijke aanleg van kinderen.
3. het leren van nieuwe dingen wordt gemakkelijker door transfermogelijkheden van vele werkvormen.
4. beter begrijpen van de wereld met zijn complexe situaties en problemen.
5. ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden.
6. beter kunnen hanteren van een bepaalde aanpak.
7. stimulering van de overige vier disciplines door de werkvormen van het systeemdenken.
8. ontwikkeling van een samenhangende kijk op de wereld van de 21^e eeuw.
9. het gebruik maken van visuele middelen komt tegemoet aan de ontwikkeling van de visuele wereld; de interactieve “zie” cultuur.
10. visuele middelen ondersteunen het opslaan van kennis in het langer termijn geheugen.
11. biedt mogelijkheden om in te gaan op verschillende vormen van intelligentie.
12. biedt mogelijkheden om de grote hoeveelheid informatie die op ons afkomt te structureren.
13. biedt inzichten in relatie en samenhangen en leidt tot een dieper begrip van de werkelijkheid.
14. biedt inzichten in de complexiteit van de wereld.
15. brengt communicatie op gang, waardoor mentale modellen worden onderzocht en samenwerkend leren bevorderd wordt.
16. biedt mogelijkheden tot het effectief inzetten van ICT.
17. optimaliseert zelfreflectie: het onderzoeken van het eigen denken.

De genoemde effecten vertonen raakvlakken met de in de basisprincipes aangegeven beschermende factoren, zoals onder andere *enthousiasme en betrokkenheid* (basisprincipe 8), *transfermogelijkheden* (basisprincipe 7), het gebruik maken van *visuele middelen* (basisprincipe 1) en *het onderzoeken van het eigen denken* (basisprincipe 2).

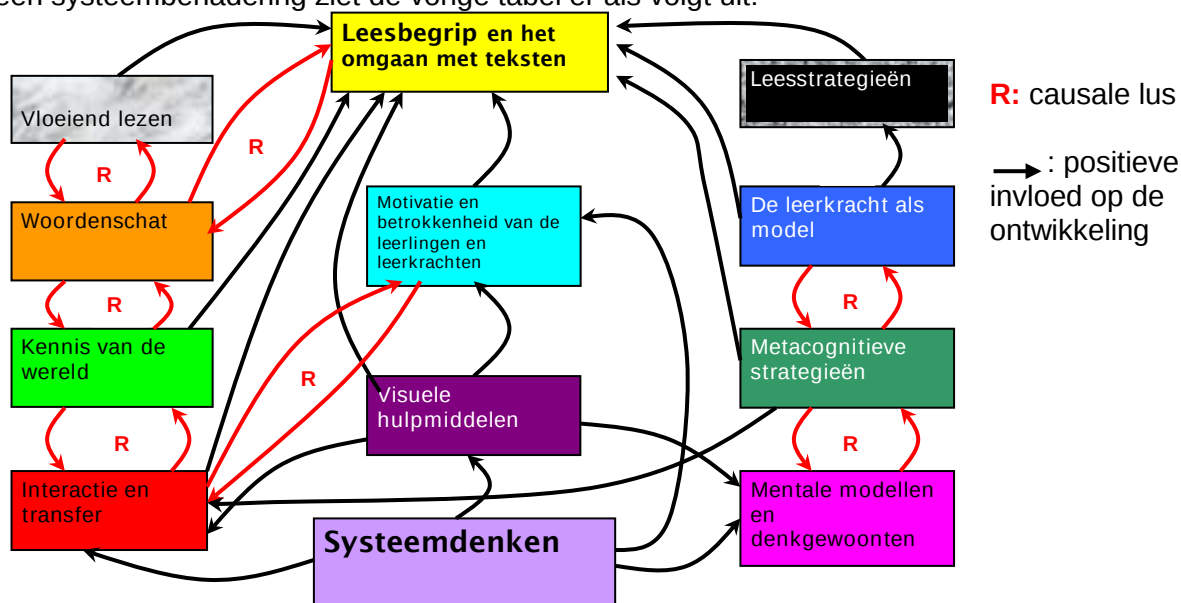
2.9 Resultaten van de literatuurstudie

In dit hoofdstuk werden de basisprincipes die van invloed zijn op het leesbegrip en het omgaan met teksten besproken. Aan de hand van deze principes kan worden vastgesteld welke beschermende en bedreigende factoren op de school invloed hebben op het vaardig zijn in begrijpend lezen. In figuur 5 staan de beschermende factoren uit de basisprincipes naast de gunstige effecten van systeemdenken.

Basis princip e.	Leesbegrip en beschermende factoren	Gunstige effecten van systeemdenken
1	Gebruik maken van mediale teksten. Aandacht voor het "lezen" van visuele en digitale beelden. Gebruik maken van de moedertaal bij het begrijpen van teksten. Visualiseren van teksten.	2, 3,9,10,12,16
2	Expliciet aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden.	4,6, 8,13,14,17
3	Vloeiend en vlot kunnen lezen. Compenserende maatregelen nemen bij zwakke lezers.	2, 5,11
4	Expliciete woordenschatinstructie opbouwend vanuit de jongste groepen en in samenhang met uitbreiding van kennis van de wereld.	4, 9,10
5	Integratie van taal en zaakvakken om de woordenschat en kennis van de wereld uit te breiden.	3,4, 8, 9,10,14
6	Een beperkt aantal leesstrategieën aanbieden en inoefenen.	6,12
7	Interactief behandelen van teksten. Samenwerkend leren. Transfer bevorderen.	2, 3, 8,13,15
8	Leerlingen worden bewust betrokken en gemotiveerd bij het lezen van teksten.	1, 9,11,15
9	De leerkracht als rolmodel: voordoen, samendoen, (begeleid) zelfdoen.	1 t/m 17
Sociaal milieu	Een taalrijke omgeving.	4,8, 9,12,14,15

Figuur 5. Raakvlakken tussen de basisprincipes en de effecten van systeemdenken.

In een systeembenadering ziet de vorige tabel er als volgt uit:



Figuur 6. Causale lussen: de basisprincipes en systeemdenken

In dit praktijkonderzoek zullen de basisprincipes worden gebruikt om de huidige onderwijssituatie op OBS de Wiksel wat betreft het begrijpend lezen in kaart te brengen. In het actieonderzoek wordt het systeemdenken gekoppeld aan lessen uit de methode Tekst Verwerken (Bok & Corjanus, 2004) om te onderzoeken in hoeverre het systeemdenken een positief effect kan hebben op het leesbegrip en de omgang met teksten door de leerlingen van groep 5-8. In het volgende hoofdstuk zal de verantwoording en opzet van het onderzoek uitgewerkt worden.

3. Opzet van het project

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat veel factoren invloed hebben op de ontwikkeling van leesbegrip en in het omgaan met teksten. Om antwoord te krijgen op de vraag welke bedreigende en beschermende factoren een rol spelen bij het begrijpend lezen op OBS de Wiksel, wordt in dit onderzoek eerst de huidige onderwijssituatie geanalyseerd. Vervolgens wordt gekeken of systeemhulpmiddelen een positief effect kunnen hebben op de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen in groep 5-8.

3.1. De verantwoording van het onderzoek

Voor de lessen begrijpend lezen wordt de methode Tekst Verwerken versie 1 (Bok & Corjanus, 2004) gebruikt. In welke mate deze methode tegemoet komt aan de basisprincipes wordt als eerste onderzocht. Ook de onderwijspraktijk wordt aan de hand van de basisprincipes bekeken. Daarnaast richt het actieonderzoek zich op de leesmotivatie van de leerlingen (basisprincipe 8). Verandering in leesprestaties, leesgedrag en taakaanpak kan alleen getoetst worden als de nieuwe werkwijze gedurende een lange periode structureel toegepast wordt. De keuze van basisprincipe 8 is gebaseerd op de uitspraak van Brozo en Sutton Flynt (2008, p. 172): *“geïnteresseerde leerlingen zijn meer betrokken denkers en lezers en presteren beter”*.

De recente onderwijsvernieuwingen bestaan uit initiatieven op het gebied van het nieuwe leren, zoals het natuurlijk leren en systeemdenken (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Jutten (2007) noemt natuurlijk leren een vorm van boeiend onderwijs en ervaart een toename in enthousiasme, betrokkenheid en opbrengsten bij kinderen. Zoals de titel van een artikel van hem zegt (Jutten, 2004c): *Onderwijs moet niets, alleen maar boeien!*

Naar aanleiding van de positieve ervaringen in de opdracht van de module Begrijpend Lezen en NT2 is gekozen voor het systeemdenken als hulpmiddel bij de begrijpend leeslessen van Tekst Verwerken. In een actieonderzoek zal worden geobserveerd of de leerlingen meer motivatie en betrokkenheid tonen bij de lessen Tekst Verwerken met gebruik van deze systeemhulpmiddelen. Na vier lessen zullen de ervaringen van de leerkrachten en de leerlingen worden geïnventariseerd met behulp van interviews en leerling-vragenlijsten.

3.2 Het vaststellen van de huidige onderwijspraktijk

In het vorige hoofdstuk werden de basisprincipes die van invloed zijn op het leesbegrip en het omgaan met teksten uitgewerkt. In het onderzoek wordt de huidige onderwijspraktijk wat betreft het begrijpend lezen getoetst aan deze basisprincipes. Hiervoor wordt een vragenlijst waarin de basisprincipes verwerkt zijn, uitgereikt aan de twee leerkrachten van groep 8, de IB-er (en leerkracht van groep 3-4), de RT-er, de LIO-stagiaire in groep 5-6, en de 3^e jaarsstagiaire van groep 7-8. In dezelfde vragenlijst zijn ook vragen opgenomen over welke kennis wat betreft het systeemdenken er al is in het team en welke vaardigheden er al zijn. De methode voor begrijpend lezen, *Tekst Verwerken* versie 1 (Bok & Corjanus, 2004), wordt aan de hand van een checklist op de basisprincipes geanalyseerd. Met de analyse van de vragenlijst en de checklist worden de beschermende en bedreigende factoren in de huidige onderwijspraktijk voor begrijpend lezen in kaart gebracht.

3.3 Systeemdenkenactiviteiten en Tekst Verwerken

Door middel van actieonderzoek wordt gekeken naar de effecten van systeemdenkenactiviteiten op de leesmotivatie en de betrokkenheid bij teksten van de methode *Tekst Verwerken* versie 1 (Bok & Corjanus, 2004) van de leerlingen in groep 5-8. De leerkrachten zullen samen met de onderzoeker vier lessen voorbereiden. De lessen worden volgens de lesopzet (ontworpen in de module Begrijpend lezen en NT2) waarin woordenschat, systeemdenktools en denkgewoonten zijn opgenomen, voorbereid. Voor elke les krijgen de betreffende leerkrachten informatie over het

hulpmiddel. In de eerste les zal de mindmap geïntroduceerd worden. De mindmap is niet direct een systeemdenk-hulpmiddel, maar wel een geschikt middel ter voorbereiding op de systeemdenktools (Jutten, 2007). In les 2 wordt de gedragspatroongrafiek aangeleerd, in les 3 de relatiecirkel en in les 4 de causale lussen.

De betrokkenheid van de leerlingen zal worden geobserveerd volgens een observatielijst, waarbij elke minuut geturfd wordt hoeveel leerlingen *geen* betrokkenheid tonen. Van de niet-betrokken leerlingen wordt aangekruist op welk gebied dat blijkt. Er wordt globaal gekeken naar:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. de energie; | de mate van kracht en ijver die in een activiteit wordt gelegd, |
| 2. de concentratie; | de mate van gefocuste aandacht, |
| 3. de complexiteit en creativiteit; | de mate van toevoeging van iets persoonlijks/eigens aan de activiteit, |
| 4. de mimiek/houding; | de mate van non-verbale tekenen van betrokkenheid, |
| 5. het doorzettingsvermogen; | de mate van doorzetten, oplossingen zoeken, |
| 6. de verwoording; | het uiten van spontane commentaren waaruit betrokkenheid blijkt en |
| 7. de voldoening; | de mate van plezier hebben in de activiteit. |

De genoemde punten komen uit de Leuvense Betrokkenheidschaal (Laevers, 1993). Deze observatiemethodiek is bedoeld om leerlingen individueel te observeren. Door gebruik te maken van de bovengenoemde indicatoren wordt een globaal beeld verkregen op welk gebied de leerlingen mogelijk niet betrokken zijn.

Het aantal betrokken leerlingen (A) kan na de observatie snel worden uitgerekend door van het totale aantal leerlingen (L) het aantal niet-betrokken leerlingen (N) af te trekken: $L - N = A$. Aan het eind van de activiteit kan het gemiddelde van A worden vastgesteld door het totaal van A te delen door het aantal metingen: $A \text{ gemiddeld} / \text{aantal metingen (minuten)}$. Het percentage van betrokkenheid per les kan worden bepaald door A gemiddeld te delen door A totaal $\times 100\%$. De Leuvense Betrokkenheidschaal (Laevers, 1993). bepaalt na observatie van een individu een percentage van betrokkenheid. Deze bepaling geeft aan dat een leerling die 50-75% van de tijd zijn aandacht bij de activiteit houdt, een hoge betrokkenheid heeft (schaal 4). Wanneer dat boven de 75% van de tijd is, is de betrokkenheid maximaal (schaal 5). Omdat in deze observatie globaal wordt gekeken naar de betrokkenheid van de hele groep, kunnen deze schaalwaarden niet als norm gelden. Wel geven ze een indicatie van de mate van betrokkenheid bij een activiteit.

Na de vier lessen met systeemdenkhulpmiddelen worden de betreffende leerkrachten geïnterviewd, waarbij hun ervaringen wat betreft de betrokkenheid en leesmotivatie van de leerlingen en hun persoonlijke ervaringen worden geïnventariseerd. De ervaringen van de leerlingen, met betrekking tot het gebruik maken van een mindmap, een gedragspatroongrafiek, een relatiecirkel en causale lussen, worden in kaart gebracht aan de hand van een vragenlijst. Hierin worden stellingen geformuleerd waarmee ze het "helemaal eens, mee eens, beetje mee eens of niet mee eens" kunnen zijn.

3.4 Het onderzoeksplan en de communicatie

Uit de praktijkvraag zijn een viertal onderzoeksvragen geformuleerd. De onderzoeksvragen zijn vervolgens in deelvragen onderverdeeld. In de volgende figuur staan naast de onderzoeksvragen en deelvragen de instrumenten en de onderzoeksgroep vermeld.

Onderzoeks-vraag:	Deelvragen	Instrument	Onderzoeks-groep
Hoe worden leerlingen binnen het basisonderwijs volgens de literatuur vaardige en gemotiveerde	1. Wat is het belang van vaardig zijn in het begrijpend lezen? 2. Welke doelen en tussendoelen worden beschreven in de eindtermen voor het begrijpend lezen in het basisonderwijs? 3. Welke beschermende en bedreigende factoren hebben volgens de literatuur invloed op de ontwikkeling van het begrijpend lezen?	Literatuur studie	Wetenschappelijke bronnen.

Onderzoeks-vraag	Deelvragen	Instrument	Onderzoeks-groep
(begrijpende) lezers en kan het systeemdenken het begrijpend lezen positief beïnvloeden?	- Welke factoren hebben volgens de literatuur invloed op de kwaliteit van het begrijpend lezen? - Wat houdt het systeemdenken in? - Welke effecten beoogt het systeemdenken op leerlingen? - Hoe zou het systeemdenken het begrijpend lezen van leerlingen positief kunnen beïnvloeden?		
Op welke wijze wordt op de school begrijpend lezen aangeboden in de groep 5-8?	- In hoeverre zijn de basisprincipes die de kwaliteit van het begrijpend lezen positief beïnvloeden, terug te vinden in de methode? - In hoeverre zijn die basisprincipes terug te vinden in het omgaan met teksten in de klas?	*Checklist basis-principes *Vragenlijst ,waarin de basis-principes zijn verwerkt.	Methode <i>Tekst Verwerken</i> versie 1(Bok & Corjanus, 2004) Leerkrachten
In hoeverre is er kennis en zijn er vaardigheden op het gebied van systeemdenken bij de teamleden van de school en wat verwachten zij van de integratie van systeemdenken in het begrijpend leesonderwijs?	- Welke kennis en vaardigheden wat betreft systeemdenken hebben de individuele leerkrachten? - Wat zijn hun ervaringen op het gebied van systeemdenken? - Welke voor- en nadelen zien zij bij het toepassen van systeemdenkactiviteiten tijdens het behandelen van teksten? - Welke invloed zou het systeemdenken volgens hen kunnen hebben op het begrijpend lezen van de leerlingen? - In hoeverre zijn de collega's bereid het systeemdenken in te zetten bij het omgaan met teksten (in alle lessen)? - Welke belemmeringen/stimuli zien zij daarbij? - Wat vinden de leerkracht van de filosofie achter het systeemdenken? - In hoeverre zouden de collega's die filosofie willen opnemen in de gezamenlijke visie van de school?	Vragenlijst, waarin vragen over systeem denken zijn opgenomen. Interview met de vier leerkrachten die meegewerkt hebben aan het actie-onderzoek.	Leerkrachten RT-er Leerkracht groep 7-8 3^e jaarsstagiaire groep 7-8 LIO-stagiaire groep 5-6.
In welke mate worden leerlingen in groep 5-8 van de school gemotiveerde en betrokken lezers met behulp van systeemdenkactiviteiten tijdens de begrijpend leeslessen met Tekst Verwerken?	- Welke effecten heeft het geven van de begrijpend leeslessen Tekst Verwerken met behulp van systeemdenkactiviteiten op de betrokkenheid en motivatie van leerlingen uit groep 5-8 na 4 lessen? - wat zijn de ervaringen van de leerkrachten? - Hoe hebben de leerlingen de lessen ervaren? - Welke observaties zijn er gedaan?	Actieonderzoek: leerkrachten geven 4 lessen. Observatie formulier "betrokkenheid" Interview met de vier betreffende leerkrachten. Leerling-Vragenlijst.	De vier bovengenoemde leerkrachten. Groep 5,6,7,8. De vier bovengenoemde leerkrachten. Leerlingen van groep 5-8.

Figuur 7. Onderzoeksvragen, deelvragen, instrumenten en onderzoeksgroep.

Het opstellen van de verlegenheidsituatie is vanaf het begin in overleg gegaan met het team en tussentijds besproken met de IB-er. Het systeemdenken is aan de hand van een power point presentatie aan het hele team geïntroduceerd. Alle betrokken leerkrachten, directie en IB hebben een schema gekregen. Hierin staan de gemaakte afspraken, de planning van het actieonderzoek en het tijdspad vermeld.

De praktijksituatie van het begrijpend leesonderwijs zal in het volgende hoofdstuk in kaart worden gebracht. Daarnaast worden de resultaten van het actieonderzoek uitgewerkt.

4. Resultaten van het onderzoek

In dit onderzoek wordt door middel van het actieonderzoek de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen geobserveerd. In paragraaf 4.3 worden de resultaten van dat onderzoek uitgewerkt. In de volgende paragraaf wordt de huidige onderwijspraktijk onderzocht door de methode Tekst Verwerken te analyseren. Daarnaast worden de resultaten van de vragenlijst voor de leerkrachten in grafieken weergegeven.

4.1 De huidige onderwijspraktijk

De huidige praktijk wordt in kaart gebracht door een antwoord te zoeken op de vraag hoe het begrijpend lezen wordt aangeboden in de groepen 5 tot en met 8. Hiervoor wordt de huidige klassensituatie en de methode Tekst Verwerken onder de loep genomen.

De methode Tekst Verwerken versie 1 (Bok & Corjanus, 2004)

Uit de handleiding van de methode *Tekst Verwerken* versie 1 (Bok & Corjanus, 2004) zijn beschermende en bedreigende factoren voor het leesbegrip en het omgaan met teksten geïnventariseerd met gebruik van de onderstaande checklist. Mogelijke beschermende en bedreigende factoren wat betreft de methode zullen in het volgende hoofdstuk verder worden uitgewerkt.

<i>Basis principe</i>	<i>Leesbegrip en het omgaan met teksten. Beschermende factoren.</i>	<i>Tekst Verwerken versie 1 (Bok & Corjanus, 2004)</i>
1	Gebruik maken van mediale teksten. Aandacht voor het "lezen" van visuele en digitale beelden. Het visualiseren van teksten. Gebruik maken van de moedertaal bij het begrijpen van teksten.	De methode is gericht op adaptief onderwijs. De 9 ^{de} doelstelling bevat: "stimuleren dat de leerlingen naar keuze materialen en situaties verkennen en onderzoeken". Diverse soorten teksten: gedichten, raadsels, fictie en non fictie. Voor groep 5 en 6 is de methode voorzien van veel illustraties. Gebruikmakend van stappenplannen, schema's, woordwebben. Geen aanwijzingen voor NT-2 leerlingen.
2	Expliciet aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden.	De methode maakt gebruik van "leerzame vragen". De schrijvers noemen ze "opstapjes en springplanken naar goed begrip". Op metaniveau worden de volgende vaardigheden nagestreefd: type tekst herkennen, kritisch reageren/oordelen en het productief en creatief verwerken van een tekst. Ze staan weinig centraal in de lessen. Observatiepunt voor leerkrachten: of en hoe er nagedacht wordt over lezen en de leesvaardigheid. Er worden 6 specifieke metacognitieve vaardigheden genoemd.
3	Vloeiend en vlot kunnen lezen. Compenserende maatregelen nemen bij zwakke lezers.	Specifieke aandacht voor zwakke lezers: voorlezen door leerkracht/goede lezer, preteaching. Vanaf half groep 6 lezen de leerlingen de teksten zelf. Zwakke lezers mogen zelf aangeven hoeveel vragen ze willen/kunnen maken. Geen remediërende materialen, geringe differentiatiemogelijkheden.
4	Expliciete woordenschat instructie opbouwend vanuit de jongste groepen en in samenhang met uitbreiding van kennis van de wereld.	Aandacht per les voor woordbetekenis, bijbetekenis en woordvorming. Daarvoor geldt "woorden herkennen, woorden verklaren en woorden productief gebruiken". Een van de genoemde doelen is "het uitbreiden van de woordenschat". Geen leerlijn woordenschat.
5	Integratie van taal en zaakvakken om de woordenschat en kennis van de wereld uit te breiden.	Vanaf groep 6 wordt het doel "koppeling maken tussen tekst en de eigen kennis van de wereld" genoemd. Vanaf groep 6 wordt gebruik gemaakt van teksten uit de zaakvakken. Geen thematische opzet.

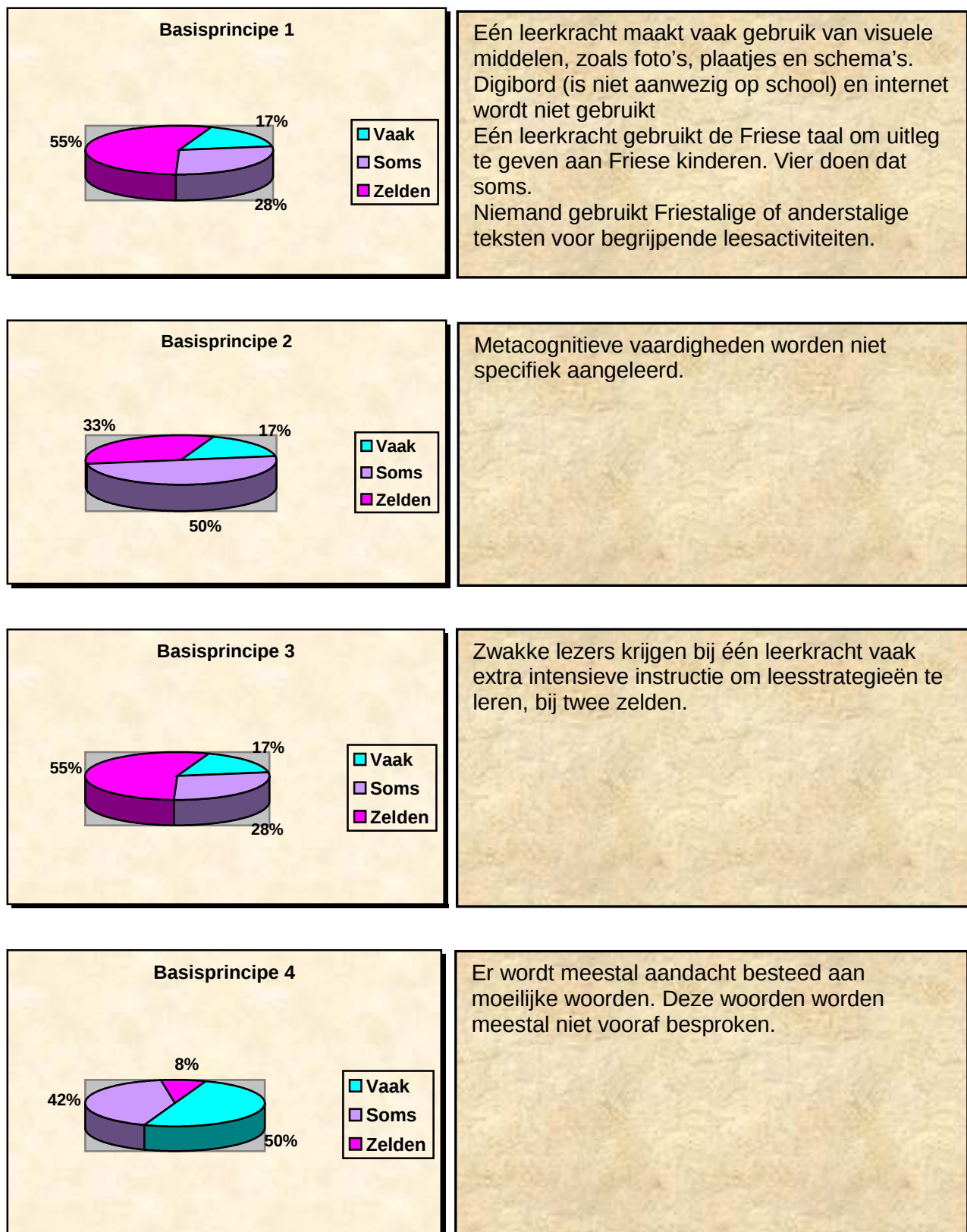
Basis principe	Leesbegrip en het omgaan met teksten. <i>Beschermende factoren.</i>	Tekst Verwerken versie 1 (Bok & Corjanus, 2004)
6	Een beperkt aantal leesstrategieën aanbieden en inoefenen.	Van groep 4 naar groep 8 is er een geleidelijke verschuiving van gerichtheid op leesplezier en begrip naar begrip en vaardigheden. Het toepassen van strategieën qua inhoud en de intentie van een tekst, de onderliggende structuur en het efficiënt samenvatten van een tekst. Voor zwakke lezers wordt gewezen op de essentie van het aanleren van leesstrategieën. Er zijn 16 activiteiten voor, tijdens en na het lezen beschreven. Er worden 7 specifieke leesstrategieën genoemd. Ze vertonen overeenkomsten met de evidence-based lees- strategieën (Vernooy, 2007). Sommige strategieën zijn sterker aanwezig dan andere (bijvoorbeeld het samenvatten).
7	Interactief behandelen van teksten. Samenwerkend leren. Transfer bevorderen.	Veel activiteiten worden interactief en klassikaal uitgevoerd via het directe instructie model. De les wordt door middel van leerzame vragen zelfstandig verwerkt. Samenwerkende activiteiten worden niet specifiek genoemd en weinig gehanteerd. Nauwelijks variaties in instructie en werkwijze. Transfer wordt genoemd voor groep 8: verwijzing naar het voorgezet onderwijs.
8	Leerlingen worden bewust betrokken en gemotiveerd bij het lezen van teksten.	In de verwijzing naar adaptief onderwijs wordt als doel gesteld "de leerkracht bevordert bij leerlingen een betrokken, actieve en zelfstandige houding". Het accent ligt op de intensiteit waarmee leerlingen aan opdrachten werken. De leerzame vragen moeten de leerlingen uitdagen. Er worden geen aanwijzingen gegeven voor variatie in instructie, werkwijze en samenwerkend leren.
9	De leerkracht als rolmodel: voordoen, samendoen, (begeleid) zelfdoen.	In de verwijzing naar adaptief onderwijs worden veel algemene doelstellingen beschreven met betrekking tot leerkrachtgedrag. De aanwijzingen in de lesbeschrijvingen zijn gericht op voordoen, samen doen en daarna zelfdoen. De leerkracht moet een positief en inspirerend voorbeeld zijn. De directe instructie bevat centrale doelen, waarbij hardop voorgedaan wordt door de leerkracht.
Sociaal milieu	Een taalrijke omgeving. 5 hoofdlijnen <i>Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden</i> in het primair onderwijs	De methode ziet de "leerzame vragen" als een op natuurlijke en interactieve wijze ontwikkelen van leesbegrip. Er worden geen specifieke aanwijzingen gegeven voor NT2 leerlingen.

Figuur 8. Checklist methode Tekst Verwerken.

Tekst Verwerken is in 2006 herzien en uitgebracht met nieuw materiaal. De opzet en uitgangspunten zijn het zelfde gebleven. Tekst Verwerken (versie 2) voldoet aan de kerndoelen (Greven & Letschert, 2006) Nederlands voor begrijpend en studerend lezen die de overheid heeft opgesteld. De methode voldoet volgens deskundigen van Taalpilots (www.taalpilots.nl) niet volledig aan de evidence-based strategieën. Op die website worden enkele aanbevelingen voor de leerkrachten vermeld.

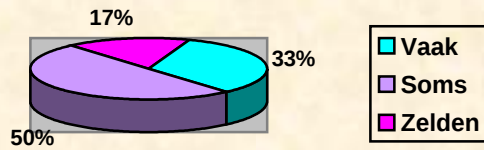
Resultaten van de leerkrachtenvragenlijst

De praktijksituatie wordt aan de hand van een leerkrachtenvragenlijst geanalyseerd. Vier leerkrachten, een LIO-studente en een vierdejaars PABO-studente hebben de lijst ingevuld. Uit de vragenlijst voor de leerkrachten komt het volgende naar voren:



Figuur 9. Resultaten van de leerkrachtenvragenlijst.

Basisprincipe 5



Het opdoen van nieuwe kennis over de wereld tijdens het lezen wordt meestal gezien als doel van het begrijpend lezen. Twee leerkrachten zien dat zelden.

Basisprincipe 6

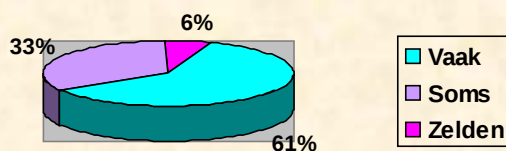


De kinderen wordt bijna niet geleerd een lesdoel te stellen. Hoofdgedachten worden niet onderstreept.

De kinderen wordt geleerd voorkennis te verbinden aan een onderwerp en te spreken over illustraties.

Meestal is er aandacht voor het voorspellen, het zoeken van het thema of hoofdgedachte van een tekst, het maken van samenvattingen, het leggen van oorzaak en gevolg relaties en het benoemen van samenhangen.

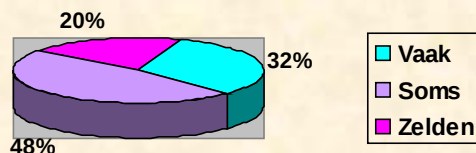
Basisprincipe 7



De begrijpend leeslessen zijn voor het grootste deel interactief.

De transfer van geleerde vaardigheden naar alle vakken wordt door twee leerkrachten gemaakt. Eén leerkracht doet dat zelden.

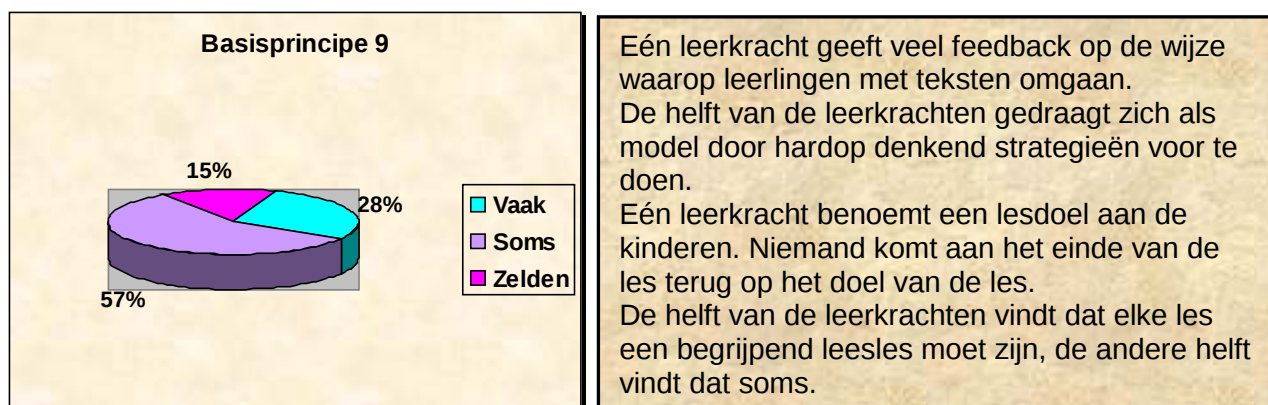
Basisprincipe 8



Tijdens de les wordt weinig gebruik gemaakt van gevarieerde werkvormen en het geven van korte afwisselende opdrachten.

Volgens de leerkrachten vinden de kinderen het lezen en begrijpend lezen soms leuk. Ze vinden het praten over teksten en samenwerken vaak leuk.

Figuur 9. Resultaten van de leerkrachtenvragenlijst (vervolg).

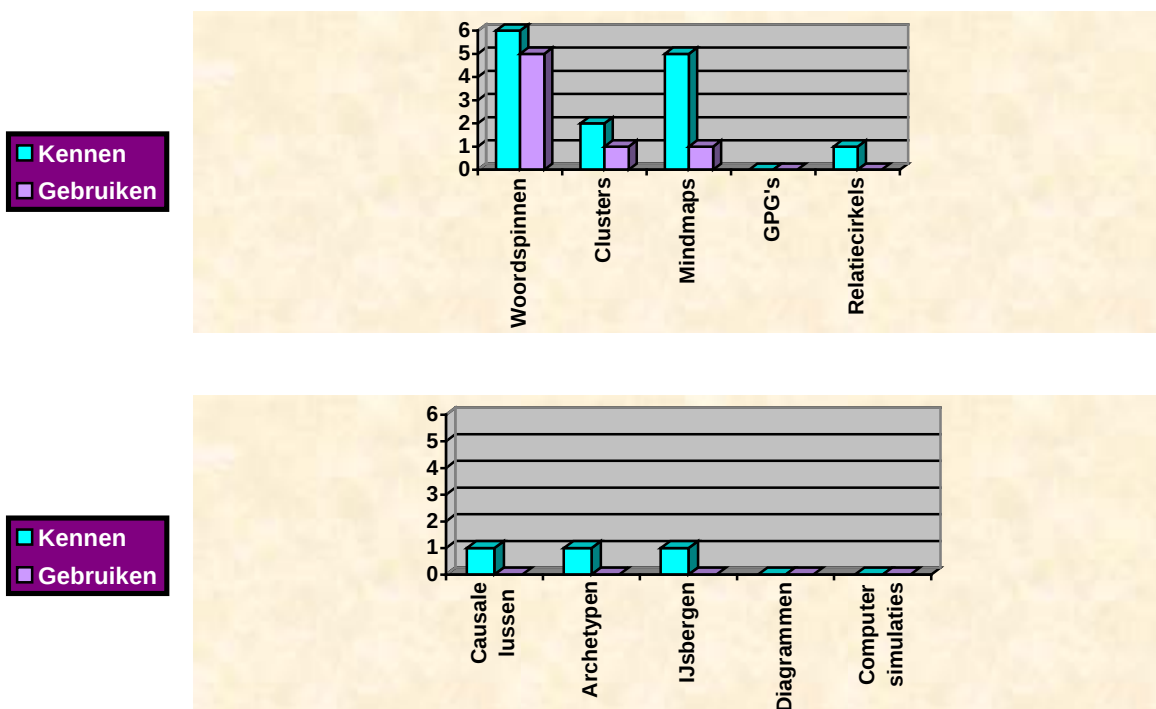


Figuur 9. Resultaten van de leerkrachtenvragenlijst (vervolg).

In het volgende hoofdstuk zullen de mogelijke beschermende en bedreigende factoren, die voortkomen uit de analyse van de bovenstaande gegevens, nader worden toegelicht.

4.2 Inventarisatie van de kennis en vaardigheden van teamleden op het gebied van systeemdenken.

Een onderdeel van de hierboven gebruikte vragenlijst bestond uit vragen over het systeemdenken: welke kennis is er en welke vaardigheden zijn er aanwezig? Welke hulpmiddelen kent en gebruikt men? Welke systeemhulpmiddelen kent en gebruikt men en welke verwachtingen heeft men van het gebruik van systeemhulpmiddelen tijdens het omgaan met teksten? Dezelfde leerkrachten en PABO-studenten hebben de vragenlijst ingevuld. De resultaten zijn in de volgende figuur weergegeven.



Figuur 10. Inventarisatie van de kennis en vaardigheden in het team wat betreft het systeemdenken.

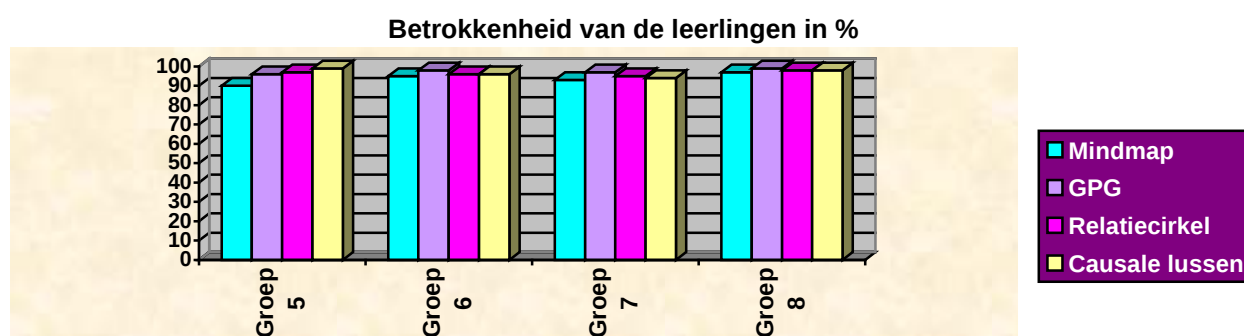
Het hulpmiddel “woordspinnen” kennen alle leerkrachten en vijf leerkrachten gebruiken dit hulpmiddel in de lessen. Eén leerkracht is op de hoogte van een aantal systeemhulpmiddelen. Zij

gebruikt de hulpmiddelen niet in de klas. De mindmap is bij vijf personen een bekend hulpmiddel. Dit hulpmiddel wordt door één leerkracht in de klas gebruikt. Eén van de leerkrachten wist wat het systeemdenken inhield voordat zij informatie kreeg. Geen van de leerkrachten had ervaring op dit gebied. Alle leerkrachten gaven aan dat zij verwachten dat de systeemhulpmiddelen een positief effect zullen hebben op het omgaan met teksten door de leerlingen.

4.3 Resultaten van het actieonderzoek

De betrokkenheid van de leerlingen

Na het onderzoek naar de huidige onderwijssituatie zijn samen met de betreffende leerkrachten vier lessen voorbereid. Per les werd een tekst gekozen uit Tekst Verwerken. Het lesformulier (opgezet in de module Begrijpend lezen en NT2) werd als leidraad gebruikt bij de voorbereiding. De leerkrachten kregen vooraf informatie over het hulpmiddel dat aan bod kwam. Tijdens de les werd de betrokkenheid van de leerlingen geobserveerd aan de hand van het observatieformulier.

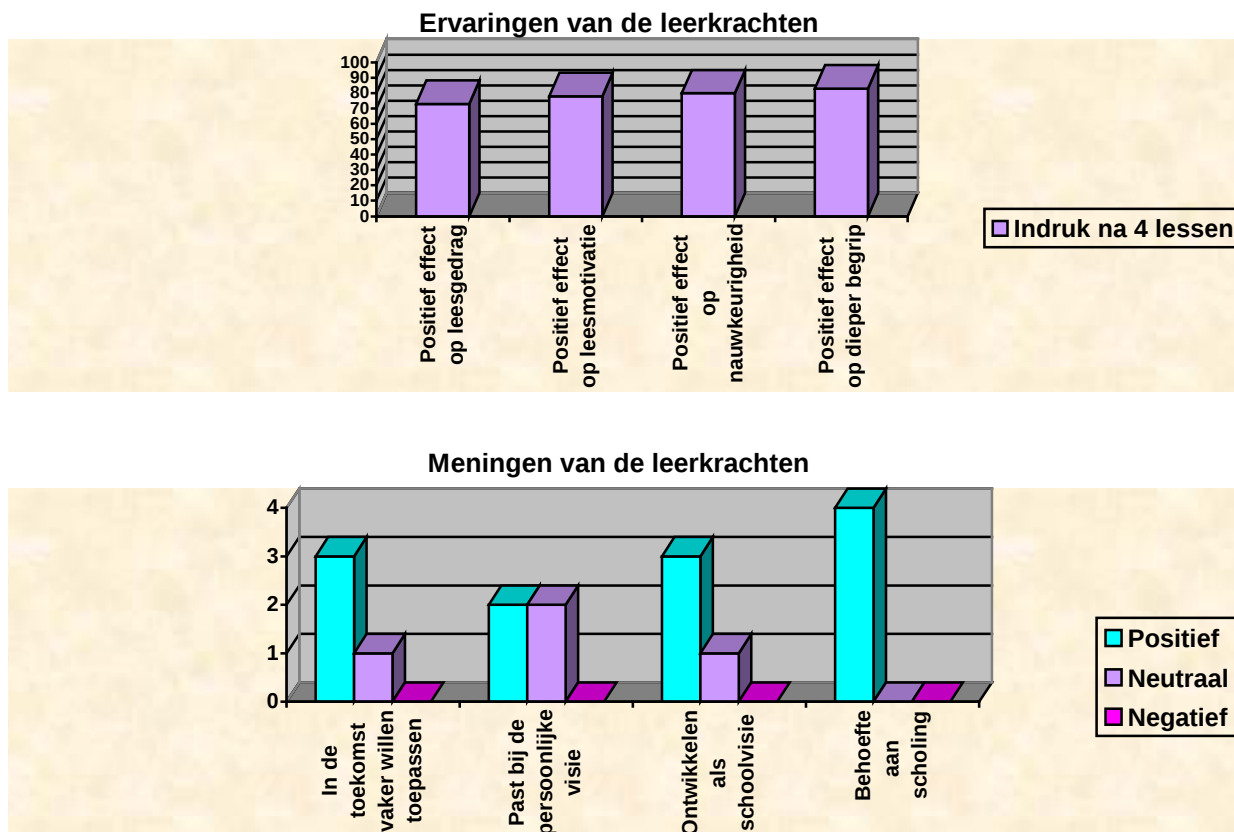


Figuur 11. Observatie van de betrokkenheid van de hele groep.

Betrokkenheid boven de 75 % kan gezien worden als een maximale betrokkenheid bij een taak. Eén van de positieve effecten van het systeemdenken die Jutten (2007) noemt is meer enthousiasme en betrokkenheid bij de kinderen.

Ervaringen van de leerkrachten en leerlingen.

Na afloop van het actieonderzoek vond een interview met de betreffende leerkrachten plaats, waarmee antwoord op de volgende vragen werd gezocht: welke voor- en nadelen zien de leerkrachten bij het toepassen van systeemdenkactiviteiten tijdens het behandelen van teksten? Welke effecten zou het systeemdenken volgens hen kunnen hebben op het begrijpend lezen van de leerlingen? In hoeverre zijn de collega's bereid het systeemdenken in te zetten bij het omgaan met teksten (in alle lessen)? Welke belemmeringen/stimuli zien zij daarbij? Wat vinden de leerkrachten van de filosofie achter het systeemdenken? In hoeverre zouden de collega's die filosofie willen opnemen in de gezamenlijke visie van de school? Ook werd gevraagd of de leerkrachten behoefte hebben aan scholing om systeemdenken structureel in de klas toe te passen. In figuur 10 staan de resultaten.



Figuur 12. Ervaringen en meningen van de leerkrachten.

Alle betreffende leerkrachten (en stagiaires) hebben de indruk dat het gebruik van de systeemhulpmiddelen leerlingen aanspoort tot beter leesgedrag, motiverend werkt, nauwkeurigheid stimuleert en een dieper begrip bewerkstelligt. Daarbij wordt wel opgemerkt dat de lessen nieuw waren, waardoor de interesse van de leerlingen werd gewekt. De werkvormen waren ook voor de leerkrachten en stagiaires nieuw. Zij moesten eerst werken aan hun eigen vaardigheid. Daarnaast moesten zij het nieuw geleerde kunnen overbrengen aan de leerlingen. Het samen voorbereiden en de informatie over de systeemhulpmiddelen vooraf, gaf hen veel steun en was volgens hen leerzaam.

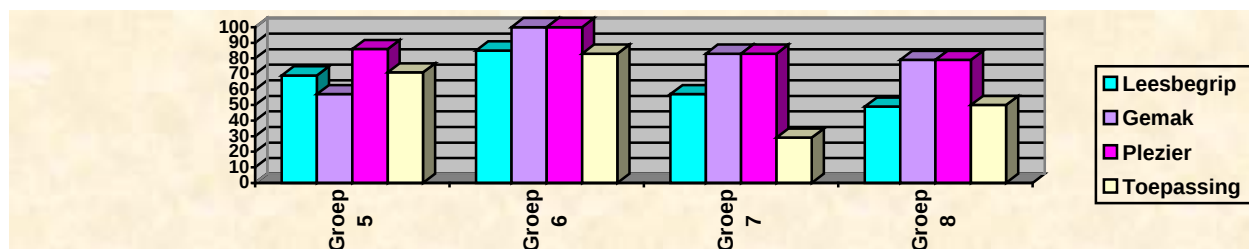
Alle leerkrachten willen de systeemhulpmiddelen in de toekomst weer gebruiken, omdat dat de leesmotive bevordert. Ook geven zij aan dat de leerlingen zich de nieuwe werkvormen snel eigen maken. Drie leerkrachten vinden dat de eigen vaardigheid in het maken van een relatiecirkel en de causale lussen enigszins belemmert om ze weer te gebruiken. Ook de teksten van de methode zijn vooral in groep 7 en 8 moeilijk te gebruiken bij het inzetten van systeemdenk-hulpmiddelen. Het studerend lezen is meer gericht op het maken van schema's, zoals woordwebben. Samenhangen, onderlinge relaties en verbanden leggen zijn in de teksten moeilijk te vinden. Er zou zelf naar andere teksten moeten worden gezocht. Als belemmering wordt ook de voorbereidingstijd genoemd. De transfer van deze werkvormen naar andere vakken, zoals de zaakvakken en de sociale vaardigheid, wordt als een pluspunt genoemd. Daarbij wordt wel aangetekend dat de meeste leerkrachten zelf eerst hun eigen vaardigheid willen verbeteren om de hulpmiddelen structureel in te kunnen zetten. Het aanleren van het maken van de hulpmiddelen kostte in deze lessen veel tijd. Als de kinderen er zelfstandig mee aan het werk kunnen, is er meer tijd voor het maken van de vragen uit Tekst Verwerken. De woordenschatuitbreiding en de denkgewoonten zouden verder ontwikkeld moeten worden volgens twee leerkrachten. De helft van de leerkrachten vindt dat het systeemdenken wel bij zijn persoonlijke visie past en drie van de vier staan open voor het ontwikkelen van het systeemdenken als schoolvisie. Eén leerkracht weet niet of het systeemdenken echt past bij de bevolking van het dorp en het schoolteam. Tenslotte gaven alle leerkrachten aan dat ze meer plezier hadden gehad in het werken met de methode Tekst

Verwerken. Enkele positieve effecten van systeemdenken die Jutten (2007) noemt in zijn boek, worden door de leerkrachten aangegeven:

- * het leren van nieuwe dingen wordt gemakkelijker door transfermogelijkheden van vele werkvormen,
- * ontwikkeling van een samenhangende kijk op de wereld,
- * visuele middelen ondersteunen het opslaan van kennis in het langer termijn geheugen,
- * biedt inzichten in relatie en samenhangen en leidt tot een dieper begrip van de werkelijkheid en
- * brengt communicatie op gang, waardoor mentale modellen worden onderzocht en samenwerkend leren bevorderd wordt.

Na de vier lessen, waarin de leerlingen kennis maakten met de mindmap, gedragpatroongrafiek, relatiecirkel en de causale lussen (Jutten, 2004d, 2004f en 2007) werden hun ervaringen aan de hand van een vragenlijst geïnventariseerd. De vragen hadden betrekking op het leesbegrip en het plezier in het gebruik van systeemhulpmiddelen werken. Ook werd gevraagd of zij de toepassing van de hulpmiddelen gemakkelijk vonden en of zij de hulpmiddelen vaker wilden gebruiken bij het lezen van teksten. De leerlingen bekeken eerst hun eigen gemaakte werk en vulden daarna de vragenlijst (zonder overleg met anderen) in. Ze hoefden hun naam niet te vermelden. In de volgende figuren staan de resultaten.

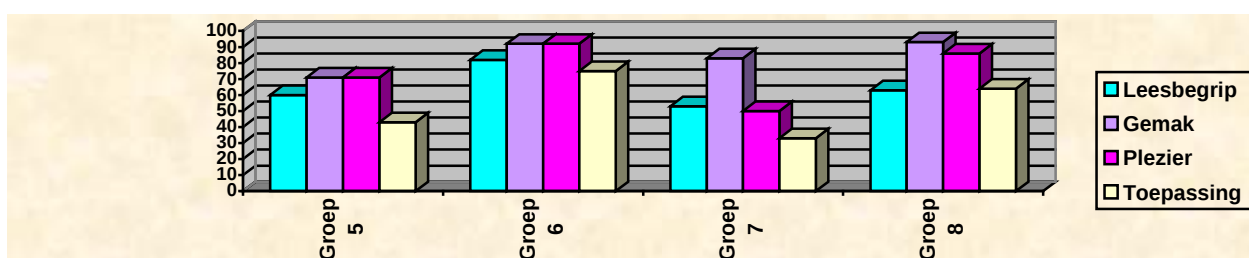
Gebruik van de Mindmap



Figuur 13a. *Ervaringen van de leerlingen.*

Groep 5 vindt het maken van een mindmap niet eenvoudig. Groep 7 en 8 zien weinig verband met het komen tot een beter leesbegrip. Groep 6 vindt het maken van een mindmap heel gemakkelijk en vindt het maken van een mindmap heel leuk.

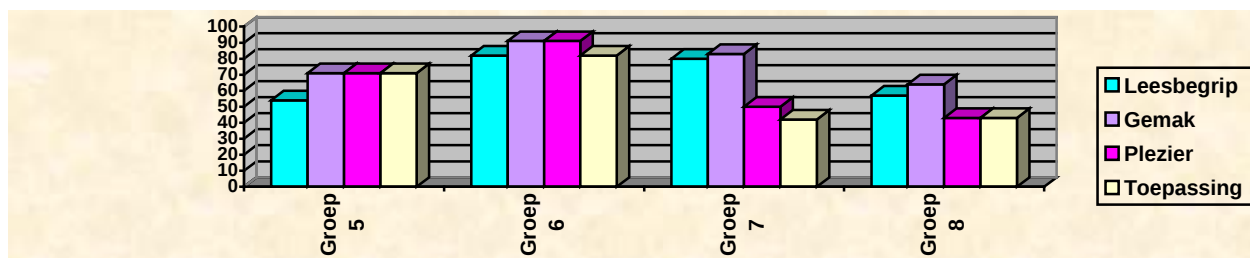
Gebruik van de GPG



Figuur 13b. *Ervaringen van de leerlingen.*

Alle kinderen vonden het maken van een gedragspatroongrafiek relatief eenvoudig. De relatie met het beter begrijpen van de tekst werd alleen door groep 6 en 8 gelegd. Alleen groep 7 was niet erg enthousiast over het maken van de GPG.

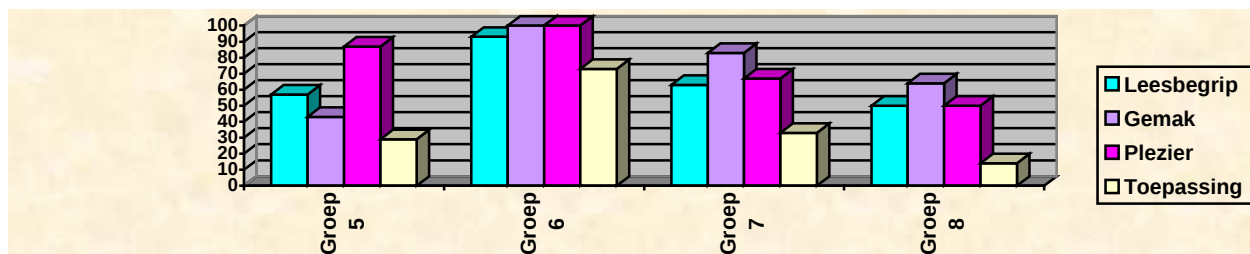
Gebruik van de Relatiecirkel



Figuur 13c. *Ervaringen van de leerlingen.*

Groep 5 en 8 vinden niet dat ze meer begrijpen van een tekst als ze een relatiecirkel maken. Groep 6 en 7 vinden het maken van een relatiecirkel niet moeilijk. Groep 7 en 8 willen de relatiecirkel niet vaker gebruiken bij het omgaan met teksten.

Gebruik van de Causale Lussen



Figuur 13d. *Ervaringen van de leerlingen.*

Groep 5 en 6 vonden het maken van causale lussen leuk om te doen. Groep 6 en 7 vonden het maken van causale lussen niet moeilijk om te doen, groep 5 vond dat wel. De relatie met het komen tot beter begrip wordt alleen door groep 6 ervaren. Alleen Groep 6 wil causale lussen maken om teksten beter te begrijpen.

Opvallend was dat een aantal kinderen een duidelijke voorkeur had voor óf de mindmap en GPG óf de relatiecirkel en causale lussen. Een aantal leerlingen vindt het praten over teksten met de hele groep niet leerzaam, andere weer wel.

Een groot aantal kinderen vond niet dat zij met begrijpend lezen bezig waren. De hulpmiddelen waren leuk, maar begrijpend lezen was "het werkboek".

De kinderen leerden de toepassing van de hulpmiddelen snel. Volgens Jutten (2007) sluit de werkwijze aan bij de natuurlijke aanleg van kinderen. Er was meer enthousiasme en betrokkenheid bij de kinderen. Een deel van de kinderen geeft aan dat ze de inhoud van de tekst beter kunnen onthouden door het maken van de mindmap en de GPG. Anderen juist door het maken van de relatiecirkel en de causale lussen.

4.4 De uitkomsten van het onderzoek

De conclusies worden in deze paragraaf aan de hand van de onderzoeksvragen samengevat.

Hoe worden leerlingen binnen het basisonderwijs volgens de literatuur vaardige en gemotiveerde (begrijpende) lezers en kan het systeendenken het begrijpend lezen positief beïnvloeden?

Uit de literatuur zijn 9 basisprincipes (Windesheim, 2010) vertaald in beschermende factoren en staan in figuur 2 van hoofdstuk 2 weergegeven. Deze factoren hebben een positief effect op het leesbegrip en het omgaan met teksten van leerlingen. Daarnaast heeft het sociale milieu een grote invloed.

Het toepassen van systeemdenk hulpmiddelen heeft gunstige effecten op het werken in de klas (Jutten, 2007). Enkele effecten vertonen raakvlakken met de beschermende factoren voor leesbegrip en omgaan met teksten. In figuur 5 van hoofdstuk 2 staan de beschermende factoren en de gunstige effecten, die raakvlakken met elkaar lijken te hebben, naast elkaar.

Op welke wijze wordt op OBS de Wiksel het begrijpend lezen aangeboden in de groep 5-8?

Om een antwoord te vinden op deze vraag is de methode Tekst Verwerken geanalyseerd en is de onderwijspraktijk onderzocht aan de hand van een leerkrachtvragenlijst. Op basis van de gegevens in paragraaf 4.2 kunnen de volgende beschermende en bedreigende factoren worden vastgesteld voor de huidige onderwijssituatie (figuur 14).

Vervolgens is aan de leerkrachten gevraagd of zij al kennis en vaardigheden hadden op het gebied van systeemdenken. Ook werd van te voren gevraagd wat zij verwachten van de integratie van systeemdenkactiviteiten in de begrijpend leeslessen.

In hoeverre is er kennis en zijn er vaardigheden op het gebied van systeemdenken bij de teamleden van de school en wat verwachten zij van de integratie van systeemdenken in het begrijpend leesonderwijs?

Uit de vragenlijst bleek dat het systeemdenken en de toepassing van systeemdenk hulpmiddelen voor de meeste leerkrachten nieuw was. Zij verwachtten een positief effect van de hulpmiddelen op het begrijpend lezen van de leerlingen.

In welke mate worden leerlingen in groep 5-8 van de school gemotiveerde en betrokken lezers met behulp van systeemdenkactiviteiten tijdens de begrijpend leeslessen met Tekst Verwerken?

Na het gebruik maken van systeemdenk hulpmiddelen tijdens de begrijpend leeslessen komen de volgende uitkomsten naar voren:

1. Tijdens de vier lessen was de betrokkenheid in alle groepen hoog.
De leerlingen kregen nieuwe werkvormen aangeboden. Daardoor werd de interesse gewekt. De invloed op de betrokkenheid op langer termijn is met dit onderzoek niet aangetoond.
2. De leerkrachten hebben na het geven van de vier lessen de indruk dat de effecten van de systeemhulpmiddelen op het omgaan met teksten positief kunnen zijn. Die positieve effecten hebben betrekking op het leesgedrag, de motivatie, op het nauwkeuriger werken en het komen tot een dieper begrip. Zij zien mogelijkheden voor het inzetten van de hulpmiddelen op meerdere vakgebieden. De leerkrachten hebben enkele gunstige effecten van systeemdenken (Jutten, 2007) ervaren en benoemd.
3. De leerlingen vonden het werken met de systeemhulpmiddelen over het algemeen leuk en niet moeilijk om te doen. Ze hebben niet altijd de indruk dat ze teksten beter leren begrijpen door het gebruik maken van de vier (systeem-)hulpmiddelen.
4. De leerkrachten en leerlingen hebben in een korte tijd kennisgemaakt met enkele systeemhulpmiddelen en denkwijzen. De mogelijkheden op langer termijn zullen verder onderzocht moeten te worden.
5. De teksten van de methode Tekst Verwerken zijn vooral in groep 7 en 8 moeilijk te combineren met systeemhulpmiddelen.

Naar aanleiding van deze conclusies zullen in het volgende hoofdstuk enkele aanbevelingen worden gedaan. Een enkel punt wordt als ter discussie gesteld.

5. Aanbevelingen en discussie

Met de praktijkvraag, die ontstond uit de verlegenheids situatie, werd gezocht naar factoren die de stagnatie van de leesmotivatie en leesprestaties (op het gebied van begrijpend lezen) bij een deel van de leerlingen in groep 5-8 van OBS de Wiksel zouden kunnen veroorzaken.

Begrijpend lezen of meervoudige geletterdheid is een complexe vaardigheid. Vele aspecten spelen een rol bij het komen tot een goed leesbegrip. Het niveau van begrijpend lezen van een kind lijkt bepaald te worden door de grootte van de woordenschat en de kennis van de wereld (Bogaert et al., 2008; Hirsch, 2003; Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002; Vernooy, 2008). Om te komen tot begrip heeft het kind een grote woordenschat en veel algemene wereldse kennis nodig. Leerlingen leren veel nieuwe woorden door expliciete woordenschatinstructie in een taalrijke leeromgeving (Hirsch, 2003; Verhallen, Schoonen & Appel, 2001; Vernooy, 2008).

Op OBS de Wiksel hebben veel leerlingen een taalachterstand. De school valt onder het onderwijskansenbeleid en doet mee aan het VVE-programma *Piramide*. Het zwakke leesbegrip bij een aantal leerlingen zou veroorzaakt kunnen worden door taalachterstanden (Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002). Om de taalachterstanden op te lossen is het van belang dat het taal leren geïntegreerd wordt met alle vakken in natuurlijke situaties en in interactie met anderen. (Emmelot & Van Schooten, 2006; Forgarty, 2008).

De leerlingen hebben metacognitieve vaardigheden nodig om tot transfer van kennis te komen (Forgarty, 2008). Deze vaardigheden kunnen worden aangeleerd door directe instructie en oefening (De Jager, Jansen & Reezigt, 2005).

De rol van de leerkracht in het ontwikkelen van alle vormen van taal is cruciaal (Emmelot & Van Schooten, 2006; Hirsch, 2003; Vernooy, 2010). De kwaliteit van het taalonderwijs begint bij de didactische instrumenten en de vaardigheden van de leerkrachten (Emmelot & Van Schooten, 2006). Het belang van de professionaliteit van de leerkracht komt in alle basisvaardigheden naar voren.

Systeemdenkenactiviteiten kunnen taalzwakke leerlingen ondersteuning geven en vergroten de betrokkenheid (Jutten, 2007). Op basis hiervan kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

1. Hanteren van de hoofdlijnen en aandachtspunten uit het *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden* (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006).
2. Gezamenlijk werken aan de bedreigende factoren uit figuur 14 op de volgende bladzijde.
3. Aanbevelingen van de website taalpilots.nl gebruiken bij punt 2.
4. Onderzoeken hoe in het hele team gedacht wordt over het systeemdenken en een eventuele structurele implementatie van het systeemdenken in het onderwijs op de school.

Figuur 14. *Beschermende en bedreigende factoren in de huidige onderwijssituatie.*

<i>Basis principe</i>	<i>Beschermende factoren</i>	<i>Bedreigende factoren</i>
1. Gebruik maken van mediale teksten. Aandacht voor het “lezen” van visuele en digitale beelden. Het visualiseren van teksten. Gebruik maken van de moedertaal bij het begrijpen van teksten.	Visualiseren van teksten: illustraties, het maken van schema’s, stappenplannen en woordwebben.	De teksten staan vast: geen gebruik van actuele en mediale teksten, internet, digitaal schoolbord en een computerprogramma. Geen aanwijzingen voor NT2 leerlingen. Het Fries wordt weinig ingezet bij het begrijpen van Nederlandstalige teksten.
2. Expliciet aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden.	Er worden 6 metacognitieve vaardigheden genoemd in de algemene handleiding.	Deze vaardigheden komen weinig centraal terug in beschrijvingen van de lessen. De vaardigheden worden niet expliciet aangeleerd.
3. Vloeiend en vlot kunnen lezen. Compenserende maatregelen nemen bij zwakke lezers.	De methode Estafette is dit jaar geïmplementeerd. Zwakke lezers worden gecompenseerd door het voorlezen van de teksten door de leerkracht/goede lezer. Aanwijzingen voor preteaching. Zwakke lezers blijven “in” de methode.	Preteaching wordt nauwelijks in de praktijk uitgevoerd.
4. Expliciete woordenschatinstructie opbouwend vanuit de jongste groepen en in samenhang met uitbreiding van kennis van de wereld.	Per les is er aandacht voor woordbetekenis.	Nieuwe woorden worden meestal niet vooraf aan het lezen van een tekst behandeld. De samenhang met kennis uitbreiden mist. Geen expliciete woordenschatinstructie.
5. Integratie van taal en de zaakvakken om de woordenschat en kennis van de wereld uit te breiden.	Tijdens elke les wordt de voorkennis geactiveerd. Er wordt een koppeling gemaakt naar de informatie in de tekst.	De lessen staan los van taal en de zaakvakken. Uitbreiding van de kennis van de wereld is niet structureel en expliciet.
6. Een beperkt aantal leesstrategieën aanbieden en inoefenen.	De methode biedt zeven specifieke leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen. Ze vertonen overeenkomsten met de evidence-based strategieën.	De strategieën worden niet expliciet aangeleerd en geoefend. Leerkrachten benoemen nauwelijks een lesdoel vooraf en komen niet op het lesdoel terug.
7. Interactief behandelen van teksten. Samenwerkend leren. Transfer bevorderen.	De lessen worden interactief en klassikaal behandeld.	De methode geeft geen aanwijzingen voor transfer naar andere vakken. Niet alle leerkrachten doen dat zelf. De methode geeft geen aanwijzingen om te variëren in werkvormen en samenwerkend leren. De instructie is direct en klassikaal met een zelfstandige verwerking.

Figuur 14. *Beschermende en bedreigende factoren in de huidige onderwijssituatie(vervolg).*

<i>Basis principe</i>	<i>Beschermende factoren</i>	<i>Bedreigende factoren</i>
8 Leerlingen worden bewust betrokken en gemotiveerd bij het lezen van teksten.	De methode geeft aanwijzingen voor leerkrachtgedrag om de leerlingen te motiveren en te betrekken. De intensiteit van werken staat voorop. Zwakke lezers mogen minder vragen maken.	Er is weinig variatie in instructie en werkvormen. Nauwelijks samenwerken en afwisselende korte opdrachten.
9 De leerkracht als rolmodel: voordoen, samendoen, (begeleid) zelfdoen.	De methode stimuleert de leerkracht als rolmodel te fungeren. Veel aanwijzingen voor leerkrachtgedrag.	Niet alle leerkrachten zien zichzelf als rolmodel.
Sociaal milieu Een taalrijke omgeving. 5 hoofdlijnen voor effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden.	Veel interactie tijdens de lessen. Deelname VVE-programma.	Het taalaanbod is gefragmenteerd: taal, begrijpend lezen, spelling en taal in de zaakvakken. Geen expliciete woordenschatinstructie.

Literatuur

- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen:Expertisecentrum Nederlands.
- Basisprincipes (2010). Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Gevonden op 15 maart 2011 op <http://www.kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/pdf/sco746.pdf>.
- Boerema, J. (2009). Leesmotivatie. De wereld komt dichterbij. *JSW*, 93, (1), 6-11.
- Bok, A. & Corjanus, J. (2004). *Tekst verwerken. Groep 5, 6, 7 en 8*. Houten: Noordhoff Uitgevers BAO.
- Brozo, W. G. & Sutton Flynt, E. (2008). Motivating Students to Read in the Content Classroom: Six Evidence-Based Principles. *The Reading Teacher*, 62, (2), 172-174.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S. & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk!. Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Gevonden op 15 december 2010 op http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/functionele_leesvaardigheid/.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Gevonden op 15 maart 2010 op www.slo.nl/downloads/2009/Lezen-in-het-basisonderwijs.pdf/download
- Brouwer, T. & Bosman, J. (2005). Luc Stevens: 'Leerkrachten zijn professionele verleiders'. *JSW*, 89, (4), 6-9.
- Emmelot, Y. & Van Schooten, E. (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Gevonden op 15 februari 2011 op <http://www.straksvoordeklaas.nl/CMS/uploads/20070513180352.pdf>
- Flanigan, K., Scott, C. & Greenwood, S. (2007). Effective content vocabulary instruction in the middle: students, purposes, words and strategies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, (3), 226-238.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen. Leren lezen met leesstrategieën. *JSW*, 89, (6), 12-15.
- Forgarty, R. (2008). *Teach for Metacognitive Reflection*. Palatine: IRI/Sky Light Publishing, Inc. Gevonden op 10 februari 2011 op <http://www.aps.nl/NR/rdonlyres/8C779C45-7A85-400D-8CDB-AED9BBFE09DC/0/FogartyMetacognitieentransfer.PDF>
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. Gevonden op 10 februari 2011 op www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/onderzoek/.../onderzoek%20en%20wetenschap/.../cito_ppon_balans_33.ashx
- Hirsch, E.D. jr. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge – of words en world. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*, voorjaar 2003, 10-29.
- Jager, B. de, Jansen, M. & Reezigt, G. (2005). The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, (2), 179-196.
- Jutten, J. (2004a). *Duurzaam leren in de school. Systeemdenken in de 21^e eeuw*. Gevonden op 15 december 2010 op <http://www.natuurlijkleren.org/upload/pdf%20bestanden/artikelen/artikel%20systeemdenkenconf.pdf>.

- Jutten, J. (2004b). *Hoe levende systemen veranderen. Een oriëntatie op het werk van Margarat J. Wheatley*. Gevonden op 15 december 2010 op http://www.natuurlijkleren.org/upload/pdf%20bestanden/artikelen/nl_Hoelevendesystemenveranderen.pdf.
- Jutten, J. (2004c). *Onderwijs moet niets, behalve boeien*. Gevonden op 15 december 2010 op <http://www.natuurlijkleren.org/upload/pdf%20bestanden/artikelen/OnderwijsMoetNiets.pdf>.
- Jutten, J. (2004d). *Systeemdenken in de klas. Praktische uitwerking voor het werken met "de vijfde discipline"*. Gevonden op 15 december 2010 op <http://www.leraar24.nl/leraar24-portslets/servlet/dossier/attachment?documentId=218>.
- Jutten, J. (2004 e). *Systeemdenken in de klas. Systeemdenken en denkgewoonten*. Gevonden op 15 december 2010 op <http://www.natuurlijkleren.org/upload/pdf%20bestanden/artikelen/sysendenkgewartikel.pdf>.
- Jutten, J. (2004f). *Systeemdenken in de klas. Werken met mindmaps*. Gevonden op 15 december 2010 op <http://www.natuurlijkleren.org/upload/pdf%20bestanden/artikelen/werken%20met%20Mind%20maps.pdf>.
- Jutten, J. (2007). *Natuurlijk leren. Systeemdenken in een lerende school*. Echt:: Jan Jutten training en ontwikkeling.
- Langenberg, Ph. D (2000). *National Reading Panel. Teaching children how to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its implications for Reading Instruction*. Gevonden op 10 maart 2011 op <http://www.nationalreadingpanel.org/publications/summary.htm>
- Laevers, F. (red.) (1993). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters*. LBS-K. Leuven; Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Overmaat, M., Roeleveld J. & Ledoux G. (2002). *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed milieu en onderwijs*. SCO-Kohnstamm Instituut. Gevonden op 15 november 2009 op <http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl/pdf/artikelbegrijpendlezen.pdf>.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2003). *Fluency: the bridge from decoding to reading comprehension*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company. Gevonden op 15 maart 2011 op http://www.eduplace.com/state/author/pik_chard_fluency.pdf.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. Portsmouth: Heinemann.
- Smits, A. & Braams T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- SLO-publicatie Begrijpend lezen (2011). Gevonden op 19 april 2011 op <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding. Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. Gevonden op 2 april 2011 op http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf.
- Stoeldraijer, J & Förer, M. (2008) *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Uitgave Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer. Gevonden 10 november 2009 op <http://schoolaanzet.nl/taalpilots/implementatiekoffer/watdoetoe>.
- The New London Group: Cazden, C. Cope, B.Fairclough, N. Gee, J. Kalantzis, M. Kress, G. Luke, A. Luke, C. Michaels, S. Nakata, M. (1997). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review*. 66, (1), Voorjaar 1997. Gevonden op 15 april 2011 op <http://blog.rogerfrancis.info/files/9/2/2/3/1/121276-113229/LondonGroup.pdf>.
- Verhallen, M., Schoonen, R. & Appel, R. (2001). *Verdiepen van woordkennis: een empirische studie naar de effecten van een trainingsprogramma. Pedagogische Studiën* 2001, (78), 239-255. Gevonden op 15 april 2011 op http://www.vorsite.nl/content/bestanden/verhallen_schoonenappel_2001_04.pdf
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief Leesonderwijs Nader Bekeken. Technisch lezen, Woordenschat en Leesstrategieën in Samenhang*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit voor de

implementatiekoffer van www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl Gevonden op 10 december 2010 op [schoolaanzet.nl/.../090403 Paper effectief leesonderwijs nader bekeken - c.vernooy \(070309\).pdf](http://schoolaanzet.nl/.../090403_Paper_effectief_leesonderwijs_nader_bekeken_-_c.vernooy_(070309).pdf).

Vernooy, K. (2008). *Een Goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan*. Digitale implementatiekoffer Taalbeleid Onderwijsachterstanden. Gevonden op 15 november 2009 op http://www.adviesgroepict-pcou.nl/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=92.

Vernooy, K. (2010). Elk kind een lezer! Gevonden op 10 november 2010 op http://www.kwaponetwerk.nl/Downloads/Vernooy_Kwaliteit_leren_lezen.doc

Walczyk, J. & Griffith-Ross, D. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60 (6), 560-569.