

Begrijpend leesonderwijs in de middenbouw

Student: Marieke Bosmans

Studentnummer: 3132099

Studiebegeleiders: Anja van Zon en Klaas-Jan Kuper

Lesplaats: Eindhoven

Inleverdatum: 4 mei 2018

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
1. Probleemanalyse	6
1.1 Aanleiding.....	6
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Doel van het onderzoek	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Begrijpend lezen, factoren die hierop invloed hebben	8
2.2 Onderwijsbehoeften tijdens begrijpend leesonderwijs	9
2.3 Instructie begrijpend lezen.....	9
2.3.1. Strategieën	10
2.3.2. Taxonomie	10
2.3.3. De pijlers van het interactief taalonderwijs (Het Expertisecentrum Nederlands, 1999): ...	11
2.3.4. Pijlers lezen met begrip	11
2.3.5. Modellen	11
2.3.6. Lesfasen	11
2.3.7. Leerkrachtvaardigheden.....	12
2.4 Definitieve onderzoeksvraag.....	12
2.5 Deelvragen.....	12
3. Onderzoeksstrategie en methoden.....	13
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Betrokkenen / respondenten	14
3.3 Onderzoeksmethoden	14
3.4 Werkplan	17
3.5 Kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	17
3.6 Ethische aspecten.....	17
4. Data-analyses en resultaten	19
4.1 Deelvraag 1.....	19
4.1.1. Lezerskenmerken	19
4.1.2. Interventies en resultaten	21
4.2 Deelvraag 2.....	23
4.2.1. Onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart brengen	23
4.2.2. Interventies en resultaten	25

4.3 Deelvraag 3.....	25
4.3.1. Leerkrachtvaardigheden van de middenbouwleerkrachten van SBO P.....	25
4.3.2. Interventies en resultaten	26
5. Conclusies en discussie.....	29
5.1 Deelvraag 1.....	29
5.2 Deelvraag 2.....	30
5.3 Deelvraag 3.....	30
5.4 Conclusie onderzoeksvraag	31
5.5 Aanbevelingen.....	32
5.6 Discussie	33
Literatuurlijst	35
Bijlagen	38
Bijlage 1: Leerkrachtvaardigheden	38
Bijlage 2: Onderzoeklogboek.....	40
Bijlage 3: Kijkwijzer ‘Interventies praktijk gericht onderzoek (PGO)’	48
3.1: Voorbeeld kijkwijzer interventies (PGO)	48
3.2: Analyse kijkwijzer interventies PGO	54
Bijlagen 4: Observatie ‘Vloeiend en expressief lezen’ (Van de Mortel & Förrer, 2013)	60
4.1: Voorbeeld observatieformulier Vloeiend lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013)	60
4.2: Voorbeeld observatieformulier Expressief lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013)	61
4.3: Analyse observatieformulieren Vloeiend en expressief lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013)	62
Bijlage 5: Observatielijst ‘Kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal’	63
5.1: lege observatielijst Kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal	63
5.2: Ingevulde observatielijst: Kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal.....	64
Bijlage 6: Vragenlijst ‘Leeservaring’	68
6.1: Voorbeeld vragenlijst Leeservaring	68
6.2: Analyse vragenlijst Leeservaring	69
Bijlage 7: Vragenlijst ‘De leesinteresselijst’ (Förrer & Van de Mortel, 2010).....	70
7.1: Voorbeeld vragenlijst De leesinteresselijst (Förrer & Van de Mortel, 2010)	70
7.2: Analyse vragenlijst De leesinteresselijst van (Förrer & Van de Mortel, 2010).....	71
Bijlage 8: Vragenlijst ‘Wat vind ik interessant?’ (Steven Layne, z.d.).....	74
8.1: Voorbeeld vragenlijst Wat vind ik interessant? (Steven Layne, z.d.)	74
8.2: Analyse vragenlijst Wat vind ik interessant? (Steven Layne, z.d.)	75
Bijlage 9: Vragenlijst ‘Wat vind ik van begrijpend lezen?’	76
9.1: Voorbeeld vragenlijst Wat vind ik van begrijpend lezen?.....	76

9.2: Analyse vragenlijst Wat vind ik van begrijpend lezen?	78
Bijlage 10: Observatie lesbezoeken.....	82
10.1: Voorbeeld observatieformulier lesbezoek (Förrer & Van de Mortel, 2013).....	82
10.2: Analyse observaties (Förrer & Van de Mortel, 2013) en interviews	83
Bijlage 11: Zelfobservatieformulier begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2013)	88
11.1: Voorbeeld zelfobservatieformulier begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2013)	88
11.2: Data zelfobservatieformulier begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2013)	91
Bijlage 12: Evaluatievragenlijst leerlingen.....	96
12.1: Voorbeeld evaluatievragenlijst leerlingen	96
12.2: Analyse evaluatievragenlijst leerlingen.....	97
Bijlage 13: Evaluatie klassengesprek met leerlingen.....	100
13.1: Invulschema antwoorden van de leerlingen door de onderzoeker	100
13.2 Analyse evaluatie klassengesprek met leerlingen.....	101
Bijlage 14: Werkplan	102
Bijlagen 15: Intelligentiegegevens.....	103
Bijlage 16: Interventielogboek	105
16.1 Interventies bij deelvraag 1	105
16.2 Interventies bij deelvraag 2	108
16.3: Interventies bij deelvraag 3	110
Bijlage 17: Stroomdiagram Cito 3.0 (Krom, van Berkel & Jongen, 2014)	114
17.1: Stroomdiagram Cito 3.0 (Krom, van Berkel & Jongen, 2014).....	114
17.2: Analyse van het stroomdiagram uit Cito 3.0 (Krom, van Berkel & Jongen, 2014)	114

Samenvatting

Begrijpend lezen is een onmisbare vaardigheid om mee te kunnen doen in de maatschappij (Förrer & van de Mortel, 2014), het is de basis voor vrijwel alle schoolvakken (van de Mortel, 2010). Het baart de onderzoeker dan ook zorgen dat de motivatie en de begrijpend leesresultaten van de middenbouwleerlingen van speciaal basis onderwijs (SBO) P. dalen/stagneren. Hier moet iets aan te doen zijn!

Hoe goed de leerlingen begrijpend kunnen lezen is afhankelijk van verschillende lezerskenmerken (Förrer & van de Mortel, 2014). Iedere leerling is uniek waardoor deze lezerskenmerken en de onderwijsbehoeften per leerling verschillen en om een eigen aanpak vragen (Hollenberg & Jongen, 2014). Hier moet de leerkracht op in spelen en dit vraagt om goede leerkrachtvaardigheden. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Op welke wijze kunnen de middenbouwleerkrachten van SBO P. het begrijpend leesonderwijs afstemmen op de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften van de leerlingen?*

De onderzoeksvraag wordt d.m.v. een actieonderzoek onderzocht (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). De methoden documentonderzoek, vragenlijst, literatuuronderzoek, interview, (video-) observatie en logboek zijn ingezet voor het verzamelen van data. Interventies daar uit voortkomend, waren gericht op het begrijpend leesonderwijs, leerkrachtvaardigheden, het rekening houdend met de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften.

Conclusie van het onderzoek is dat wanneer de leerkracht de juiste leerkrachtvaardigheden inzet, rekening houdt met de lezerskenmerken en de onderwijsbehoeften van de leerlingen en hierop het begrijpend leesonderwijs afstemt, de motivatie van de leerlingen en de effectiviteit van de instructie stijgen. Wanneer een lezer gemotiveerd is om te lezen, zal hij intensiever en beter de tekst lezen en ontstaat er meer tekstbegrip (Robbe, 2011). Hierdoor stijgen de begrijpend leesresultaten van de leerlingen.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding

Onmisbare vaardigheden om mee te kunnen doen in de maatschappij zijn lezen en begrijpen wat je leest. De wereld ontmoet je door te lezen (Förre & van de Mortel, 2014). Het taalbeleidsplan van SBO P., een school voor leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen, sluit aan bij deze visie. Daarin staat het volgende geschreven:

Taal is functioneel en een middel om te communiceren met anderen, ook schriftelijk. Met het taalaanbod willen we onze leerlingen middelen bieden die zo passend mogelijk zijn voor hen. Daarnaast wordt veel aandacht geschonken aan technisch lezen, woordenschatonderwijs en begrijpend lezen. Deze drie onderdelen zijn belangrijk voor het succes in het vervolgonderwijs (Kleinheerenbrink, 2016).

Voor het vak begrijpend lezen wordt er les gegeven vanuit de methode Nieuwsbegrip. In deze methode lezen de leerlingen teksten die gaan over een actueel onderwerp. Hieraan zijn leesbegrip- en woordenschatoefeningen verbonden. Het doel hiervan is dat de leerlingen actief en strategisch leren lezen (CEDgroep, z.d.). De groep 4 leerlingen van de onderzoeker laten aan het begin van de les, bij het kijken van het jeugdjournaal filmpje, een actieve houding zien. Wanneer gestart wordt met het lezen van de tekst, verandert deze houding. Leerlingen gaan hangen op tafel of beginnen te zuchten.

Toen de onderzoeker zelf nog op de basisschool zat, was zij geïnteresseerd in het vak begrijpend lezen en was dit één van haar betere vakken. De onderzoeker vindt het daarom moeilijk om te zien dat haar leerlingen niet gemotiveerd lijken voor begrijpend lezen. Daarnaast voelt zij zich handelingsverlegen met betrekking tot de moeilijkheden die leerlingen ervaren op het gebied van begrijpend lezen, omdat zij het zelf niet lastig vindt.

Tevens blijkt uit de Cito resultaten van SBO P. dat er sprake is van dalingen en/of stagnaties op begrijpend lezen in de middenbouwgroepen. Dit komt overeen met het internationale niveau van Nederland op het gebied van begrijpend lezen. In 2001 stond Nederland op de 2^{de} plek, in 2006 op de 9^e plek en momenteel op de 13^e plek. Nederland daalt op de ranglijst (TIMMS-2011).

Begrijpend lezen is een onmisbare vaardigheid om mee te kunnen doen in de maatschappij (Förre & van de Mortel, 2014), het is de basis voor vrijwel alle schoolvakken (van de Mortel, 2010). Doordat de onderzoeker de motivatie en resultaten in de middenbouw van SBO P., op het gebied van begrijpend lezen, zie dalen of stagneren, vraagt dit probleem voor de onderzoeker om verbetering.

1.2 Probleemstelling

Dat de begrijpend leesresultaten en de motivatie van de leerlingen tijdens het begrijpend lezen dalen/stagneren, is een probleem voor zowel de leerkrachten als de leerlingen. Begrijpend lezen is de basis voor bijna alle schoolvakken (Mortel, 2010) en het is de vaardigheid voor de 21^e eeuw (Snow, 2017).

Om de resultaten en de motivatie van de leerlingen te verbeteren, kunnen de leerkrachten het verschil maken (Hattie, 2003; Scheerens, 2005 & Manzano, 2003). Ze verbinden kennis met nieuwe inzichten, weten leerlingen te boeien en sluiten aan bij de behoeften van de leerlingen (Hattie, 2003).

De onderwijsbehoeften van de leerlingen in de middenbouw op SBO P. liggen ver uit elkaar. De leerlingen worden op grond van leer- en/of sociaal-emotionele problemen op SBO P. geplaatst. De groepen worden allereerst ingedeeld op leeftijd. Daardoor komt het voor dat er leerlingen met

verschillende niveaus in één klas zitten. Kijkend naar het functioneringsniveau van de leerlingen, wijkt dit af van hun didactische leeftijd. Meer dan 80% scoort een DLE <10.

Begrijpend lezen wordt op SBO P. als een apart vak onderwezen. Terwijl een voorwaarde voor goed begrijpend leesonderwijs is dat er een goede samenhang is tussen de leesdimensies technisch lezen, woordenschat, kennis van de wereld en aandacht voor leesstrategieën (Förster & van de Mortel, 2014; Vernooy, 2007).

Op SBO P. is momenteel tussen de leesdimensies geen samenhang aanwezig, waardoor de onderwerpen niet op elkaar aansluiten.

Op grond van bovengenoemde onderzoeksresultaten en de huidige situatie op SBO P. komt de onderzoeker tot de volgende probleemstelling: kijkend naar de resultaten en motivatie van de leerlingen in de middenbouw op het gebied van begrijpend lezen, vraagt de onderzoeker zich af of leerkrachten op SBO P, inclusief de onderzoeker zelf, de instructie aanpassen aan de behoeften van de leerlingen. Geven wij de goede instructie op het gebied van begrijpend lezen en is er voldoende samenhang tussen de leesdimensies?

1.3 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is dat de middenbouwleerkrachten van SBO P. de instructie van het begrijpend leesonderwijs kunnen aanpassen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zodat de resultaten en motivatie verbeteren.

Dit onderzoek richt zich vooral op de leerkrachten. Wat kunnen de middenbouwleerkrachten op SBO P. aanpassen in hun instructies, zodat dit passender is voor de leerlingen? Hiervoor moeten ze weten welke kenmerken van lezers (lezerskenmerken) invloed hebben op het begrijpend leesproces. Vanuit daar kunnen de onderwijsbehoeften van de leerlingen beschreven worden.

Voorlopige onderzoeksvraag:

Op welke wijze kunnen de middenbouwleerkrachten van SBO P. de begrijpend leesinstructie afstemmen op de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften van de leerlingen?

In het volgende hoofdstuk wordt theorie beschreven met betrekking tot de kernbegrippen: begrijpend lezen, lezerskenmerken, onderwijsbehoeften, leerkrachtvaardigheden en instructie in begrijpend lezen. De probleemanalyse en het theoretisch kader leiden samen tot een definitieve onderzoeksvraag.

2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk bevat het literatuuronderzoek. Hier wordt ingegaan op de kernbegrippen: begrijpend lezen, lezerskenmerken, onderwijsbehoeften, leerkrachtvaardigheden en instructie in begrijpend lezen. Daarna wordt de definitieve onderzoeksvraag met de deelvragen beschreven.

2.1 Begrijpend lezen, factoren die hierop invloed hebben

Begrijpend lezen is begrijpen wat er in een tekst staat (Vernooy, 2015). Nederland is een van de weinige landen waar begrijpend lezen een apart vak is. Van de Mortel & Ballering (2014); Janson (2014); Berends (2015) & Evers (2017) zijn van mening dat begrijpend lezen geen vak is maar een houding. Wanneer begrijpend lezen apart op het programma staat, geef je aan dat je ook kunt lezen zonder begrip (Janson, 2014). Er moet transfer plaatsvinden. Telkens wanneer leerlingen een tekst lezen, moet er aandacht zijn voor het begrijpen van de tekst.

Het is belangrijk dat begrijpend lezen geïntegreerd wordt in het technisch lezen, taal, leesplezier en de zaakvakken (Rasinski, 2005 & Berends, 2015). Filipiak (2017) geeft aan dat er in de groepen 3 en 4 geen ruimte is voor een methode en een toets voor begrijpend lezen. In deze groepen moet de aandacht liggen op het technisch lezen, met als eindniveau AVI E4 of hoger. Dit moet vloeiend, vlot, correct, op tempo en met begrip beheerst worden. Een vloeiende lezer kan zijn aandacht dan richten op begrip van de tekst. Wanneer een lezer nog veel aandacht moet schenken aan het decoderen, blijft er weinig aandacht over voor het begrijpen van de inhoud van de tekst (Laberge & Samuels, 1974). De correlatie (samenhang) tussen het begrijpend en vloeiend lezen is .83. Een correlatie boven de .60 is hoog (Jankins, Fuch, Espin, Van de Broek en Deno, 2003). Applegate en Modla (2009) tonen in hun onderzoek aan dat het een misvatting is dat alle sterke lezers ook goed zijn in begrijpend lezen. Eén derde van de sterke (technische) lezers, scoort zwak op tekstbegrip. Alleen op basis van de scores van de leerlingen op snelheid en accuratesse, kan niet gezegd worden of zij ook goed zijn in begrijpend lezen.

Naast het vloeiend lezen zijn er nog meer lezerskenmerken die invloed hebben op het tekstbegrip van de lezer:

- Kennis van de wereld en woordenschat

De kennis van de wereld en de woordenschat zijn nauw met elkaar verbonden (Hirsch, 2006). Er is een correlatie van .80 tussen de hoeveelheid achtergrondkennis die de lezer over het onderwerp heeft en het begrijpen van de tekst (Fisher & Frey, 2009). De achtergrondkennis bepaalt hoe de lezer de tekst interpreteert (Pearson & Hamm, 2005; Van den Broek, 2010). Daarnaast moet de lezer 95% van de woorden in de tekst kennen wat betreft betekenis, voordat hij de tekst kan begrijpen (With, 2013).

- Kennis van taal

De grammaticale voorkennis en de kennis van de talige afspraken helpen de lezer de tekst beter te begrijpen (Robbe, 2011). Pilgreen (2010) vindt het belangrijk dat leerkrachten taalverschijnselen en begrippen bij de naam noemen. Hierdoor leren leerlingen het jargon.

- Leeservaringen

Door leeservaringen met verschillende tekstsoorten weet een lezer hoe een tekst opgebouwd is (Förre & Van de Mortel, 2014).

- Leesmotivatie

Wanneer een leerling gemotiveerd is om te lezen, zal hij intensiever en beter de tekst lezen en ontstaat er meer tekstbegrip (Robbe, 2011). De leesmotivatie kan onder andere gestimuleerd worden door leerlingen teksten aan te reiken die hen interesseren, voldoende tijd in te plannen om ongestoord te kunnen lezen en te praten over hetgeen wat leerlingen hebben gelezen (Fiori & Richters, 2010).

- Intelligentie

De intelligentie speelt (in de orde van .80 - .90) bij begrijpend lezen een rol omdat het een denkactiviteit is (Förre & Van de Mortel, 2014).

Naast de lezer hebben ook de tekst en het leesdoel een belangrijke rol tijdens het begrijpend lezen. De tekst moet passen bij de lezer, het moet aansluiten bij zijn belevingswereld en de lezer moet de tekst kunnen begrijpen. Hiervoor zijn de vormgeving, structuur en samenhang van de tekst belangrijk (Fisher, Frey & Lapp, 2009).

De manier van lezen wordt beïnvloed door het leesdoel. Wanneer de lezer vooraf weet wat zijn leesdoel is, wordt het tekstbegrip bevorderd. Motivatie speelt hierbij een grote rol. Is de lezer gemotiveerd voor zijn leesdoel, dan zal hij doelgerichter gaan lezen (Förre & Van de Mortel, 2014). Op SBO P. wordt dit terug gezien doordat gemotiveerde lezers, beter willen leren lezen en daardoor meer en doelgerichter lezen dan de ongemotiveerde lezers. Zij willen liever niet lezen.

2.2 Onderwijsbehoeften tijdens begrijpend leesonderwijs

Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om de onderwijsdoelen te bereiken. De leerkracht vraagt zich bij iedere leerling af, wat de leerling nodig heeft in begeleiding, instructie en leerkrachtvaardigheden (Clijsen, 2014).

Iedere leerling is uniek, waardoor elke leerling om een eigen aanpak vraagt (Hollenberg & Jongen, 2014). Om als leerkracht te weten welke onderwijsbehoeften de leerling heeft op het gebied van begrijpend lezen, is het belangrijk om de lezerskenmerken per leerling helder te hebben (Roelfsema, 2015). Van der Sluis (2014) onderscheidt vijf typen ondersteuning om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften bij het begrijpend lezen:

1. Leestechniek
2. Taal en woordenschat
3. Kennis van de wereld of het onderwerp van de tekst
4. Het toepassen van leesstrategieën
5. Motivatie- en/of concentratieproblemen

Tijdens de instructie moet aangesloten worden bij de onderwijsbehoeften door middel van doelgerichte differentiatie. Leerlingen die ondersteuning nodigen hebben bij de eerste drie ondersteuningstypes van Van der Sluis (2014), leestechniek, taal en woordenschat of kennis van de wereld/onderwerp, hebben meer baat bij pre-teaching activiteiten dan bij verlengde instructie. Leerlingen met ondersteuning type vier, het toepassen van leesstrategieën, hebben baat bij de ondersteuning van de leerkracht tijdens en na het lezen van de tekst. Leerlingen met ondersteuning type vijf, motivatie- en/of concentratieproblemen, hebben baat bij de ondersteuning door de leerkracht doordat die motiverende teksten en betekenisvolle opdrachten inzet. Door middel van doelgerichte differentiatie krijgen leerlingen zo de ondersteuning die zij nodig hebben, dit zorgt voor motivatie en effectiviteit (Van der Sluis, 2014).

2.3 Instructie begrijpend lezen

Voorheen waren de instructies van begrijpend lezen gericht op het lezen van verschillende soorten teksten waarna er open en/of gesloten vragen gesteld werden. Sinds de jaren 90, door het proefschrift van C.A.J. Aarnoutse (1982), wordt er tijdens instructies meer nadruk gelegd op het strategisch leesonderwijs (Buhrs, 2017). Uit onderzoek van Van Bergh, Rijkers en Zwartz (2000) blijkt dat door strategisch leesonderwijs de leerlingen geen betere resultaten behalen dan wanneer er geen expliciete aandacht aan leesstrategieën besteed wordt. Andere onderzoeken van o.a. PPON (2007) en Overmaat, Roeleveld en Ledoux (2003) bevestigen dit.

Leesstrategieën, als doel stellen van het begrijpend leesonderwijs, zorgen niet voor betere begrijpend leesresultaten (Smits & van Koeven, 2015). Dit wil niet zeggen dat er tijdens de instructie geen ruimte dient te zijn voor de leesstrategieën. Integendeel, leesstrategieën zijn ter ondersteuning

om de tekst te begrijpen (Hirsch, 2016). De leesstrategieën fungeren als hulpmiddel (Van de Mortel & Förrer, 2013). Hieronder wordt toegelicht wat onder leesstrategieën wordt verstaan.

2.3.1. Strategieën

Leerlingen leren in het begrijpend leesonderwijs hun eigen leesproces te sturen. De termen 'metacognitie' en 'monitoring' worden in de literatuur gebruikt om dit aan te duiden (Harvey & Goudvis, 2007; Fisher, Frey & Lapp, 2009). Beide begrippen zijn van belang bij het sturen van het eigen denk- of leesproces. Leesstrategieën helpen hierbij. Een strategie is een werkwijze die bewust ingezet wordt om de informatie uit de tekst te verwerken en te begrijpen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Förrer & Van de Mortel (2014) onderscheiden drie soorten strategieën: sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën.

2.3.1.1. Sturingsstrategieën

Sturingsstrategieën zijn strategieën die de lezer inzet om zijn leesproces te sturen: bepalen van het leesdoel, oriëntatie op de tekst, kennis en woordenschat actualiseren, begrip en bereiken leesdoel controleren (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Tijdens het inzetten van de sturingsstrategieën maakt de lezer ook gebruik van de onderliggende strategieën: de leesstrategieën en herstelstrategieën.

2.3.1.2. Leesstrategieën

Leesstrategieën zijn strategieën die de lezer inzet om actief en betrokken te lezen en om betekenis te geven aan de tekst: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden (Fisher, Frey & Lapp, 2009; Förrer & Van de Mortel, 2014).

2.3.1.3. Herstelstrategieën

Herstelstrategieën zijn strategieën die de lezer inzet wanneer hij stukken tekst of woorden niet begrijpt: langzamer lezen, aandachtiger lezen, hardop lezen, een stukje opnieuw of verder lezen, naar de illustraties kijken en hulp vragen (Förrer & Van de Mortel, 2014).

De strategieën moeten op een natuurlijke en motiverende manier ingezet worden (McKeown, Beck en Blake, 2009).

2.3.2. Taxonomie

Naast het aanleren van de leesstrategieën kan de leerkracht met behulp van Bloom's taxonomie voor de 21^e eeuw (Anderson & Kratwohl, 2001) het denkproces van leerlingen stimuleren (zie figuur 1). De cognitieve processen worden in een vorm van een piramide weergegeven. Hoe hoger de vaardigheid in de piramide staat, hoe complexer de vaardigheid is. Eerst moeten de leerlingen de 'lagere' vaardigheden beheersen, voordat zij de 'hogere' complexere vaardigheden kunnen toepassen (Van de Mortel & Förrer, 2013).



Figuur 1:

Blooms taxonomie voor de 21^e eeuw (Anderson & Kratwohl, 2001)

Bron: (Van de Mortel & Förrer, 2013)

2.3.3. De pijlers van het interactief taalonderwijs (Het Expertisecentrum Nederlands, 1999):

Begrijpend lezen leren de leerlingen door taal te gebruiken in interactie met anderen (de schrijver en lezer van de tekst). Dit moet in een krachtige leeromgeving gebeuren waar de pijlers van interactief taalonderwijs centraal staan: sociaal leren, betekenisvol leren en strategisch leren, waarbij rekening gehouden wordt met de verschillen tussen de leerlingen (Robbe, 2011).

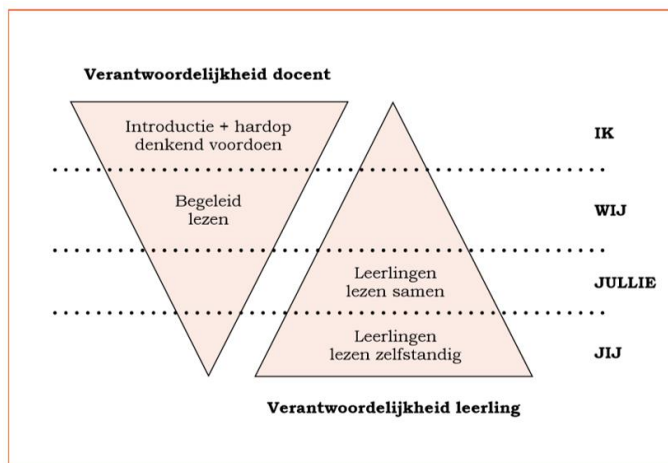
Het leren wordt sociaal wanneer leerlingen in samenspraak en samenwerking leren met anderen. Het leren wordt betekenisvol voor leerlingen wanneer zij leren in situaties die aansluiten bij hun eigen leven en beleavingswereld. Het leren wordt strategisch wanneer leerlingen leren zelf problemen op te lossen en deze oplossing in kunnen zetten in andere situaties en teksten. Leesstrategieën worden ingezet om de tekst beter te begrijpen (Robbe, 2011).

2.3.4. Pijlers lezen met begrip

Het doel van het begrijpend leesonderwijs is om leerlingen actief te leren lezen, weten wat ze moeten doen om de tekst te begrijpen en betekenis kunnen geven aan de tekst. Wanneer scholen aandacht besteden aan de pijlers voor het lezen met begrip: kennis van taal, de wereld en woordenschat en sturing van het leesproces, dan kunnen zij het doel van begrijpend leesonderwijs behalen. De ontwikkeling van het lezen met begrip, gaat verder dan alleen de lessen begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2014).

2.3.5. Modellen

Modellen wordt door Fisher, Frey & Lapp (2008) en Förrer & Van de Mortel (2014) gezien als hét middel om tekstbegrip bij leerlingen te bevorderen. Door modeling krijgen leerlingen te zien hoe een ervaren lezer voortdurend verbanden legt tussen zijn denkproces en tekstbegrip. De leerkracht dient als rolmodel en denkt en doet hardop voor. Hierdoor krijgen de leerlingen handvatten om hun leesbegrip te automatiseren. Fisher, Frey & Lapp (2008) onderscheiden drie fases van het modellen: voordoen, samen doen en zelf doen. In het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983) (zie figuur 2) worden deze fases IK (voordoen), WIJ (samen doen) en JULLIE / JIJ (zelf doen) genoemd. Wanneer leerlingen de strategieën beheersen, is modellen niet meer geschikt.



Figuur 2:
Gradual Release of Responsibility Instruction Model

Bron: (Förrer & Van de Mortel, 2010)

2.3.6. Lesfasen

Een begrijpend lezen les bestaat uit de volgende lesfasen: gezamenlijke start, instructie, begeleide oefening eerste en tweede fase, zelfstandig oefenen/verwerken, gezamenlijke afronding (Förrer & Van de Mortel, 2014). Om de begrijpend leesvaardigheden goed te kunnen monitoren, doorloopt de leerkracht telkens dezelfde lesfasen in een begrijpend leesles. De leerlingen weten wat ze in de les kunnen verwachten en voor de zwakke leerlingen zijn routines belangrijk (Förrer & Van de Mortel, 2014). Voor de leerlingen op SBO P. zijn routines belangrijk, voor velen ten aanzien van gedrag, dit geeft hen houvast en structuur.

2.3.7. Leerkrachtvaardigheden

De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het lezen en begrijpen van een tekst. Hiervoor zijn verschillende leerkrachtvaardigheden nodig. Het begint bij de keuze van de tekst. De leerkracht bepaalt of de leerlingen, aan de hand van de teksten, voldoende kunnen leren en ervaren. Tijdens het lezen van de tekst laat de leerkracht zien hoe zij de tekst begrijpt. Dit gebeurt hardop denkend. Door vragen te stellen en aanwijzingen en suggesties te geven, zet de leerkracht de leerlingen aan het denken over de inhoud van de tekst. Daarnaast kiest de leerkracht betekenisvolle en functionele verwerkingsopdrachten, de leerlingen hebben hierin ruimte om over de tekst te praten en te schrijven. Gedurende de les controleert de leerkracht het leren voortdurend en past de instructie aan waar nodig is.

De leerkracht zorgt voor differentiatie en dat de verantwoordelijkheid van de leerkracht geleidelijk aan verschuift naar de leerlingen. Dit gebeurt aan de hand van het instructiemodel GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983). Hierdoor kan de leerkracht haar instructie afstemmen en maatregelen treffen zodat alle leerlingen kunnen leren. Om de goede begrijpend lezers uit te dagen, kiest de leerkracht teksten en verwerkingsopdrachten uit die aansluiten bij hun niveau. Hierdoor kan de leerkracht met de zwakkere begrijpend lezers meer tijd besteden aan het lezen van de tekst. De leerlingen worden op hun eigen niveau uitgedaagd om over de tekst te praten en te schrijven. Gedurende de les koppelt de leerkracht terug, maakt vervolg stappen en te bereiken leerdoelen zichtbaar (Van de Mortel & Förer, 2013).

Doordat de bovenstaande punten (2.3.1. t/m 2.3.6) apart van elkaar beschreven staan, lijkt het of het losstaande punten zijn. Echter zijn er overeenkomsten zichtbaar.

Het Expertisecentrum Nederlands (1999) geeft aan dat leerlingen begrijpend leren lezen in interactie met elkaar. Dit gebeurt in een sociale, betekenisvolle en strategische omgeving, waarbij rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen (Robbe, 2011). Het sociale aspect en het rekening houden met verschillen tussen de leerlingen, komt terug in de Taxonomie van Bloom (Anderson & Kratwohl, 2001). Hierbij gaat de leerkracht, door middel van mondelinge taal, na of de leerlingen leren en stimuleert zij het denkproces van de leerlingen. Het strategische aspect komt terug tijdens de inzet van de leesstrategieën om de tekst beter te leren begrijpen. Dit sluit weer aan bij de pijlers van lezen met begrip (Förer & Van de Mortel, 2014). Dit alles heeft te maken met de leerkrachtvaardigheden en komt terug in de lesfasen van Förer & Van de Mortel (2014) en het GRRIM model van Pearson & Gallagher (1983). Er wordt gewerkt in een betekenisvolle context van de leerlingen, waarbij de verantwoordelijkheid geleidelijk overgedragen wordt van de leerkracht naar de leerling ([bijlage 1](#)).

2.4 Definitieve onderzoeksvraag

Op welke wijze kunnen de middenbouwleerkrachten van SBO P. het begrijpend leesonderwijs afstemmen op de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften van de leerlingen?

2.5 Deelvragen

- Welke lezerskenmerken hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen op SBO P.?
- Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen op SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?
- Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens de instructie invloed op de begrijpend leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?

3. Onderzoeksstrategie en methoden

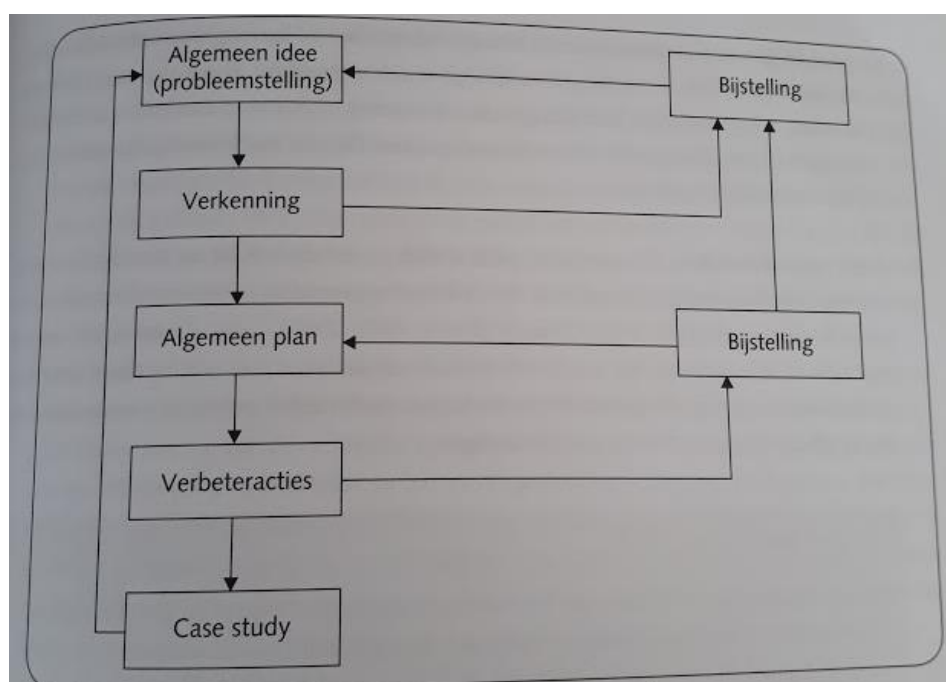
Dit hoofdstuk beschrijft de onderzoeksmethoden die tijdens het onderzoek ingezet worden. De onderzoeksmethoden brengen in kaart hoe de deelvragen in de praktijk terug komen.

3.1 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie betreft een kwalitatief actieonderzoek. Deze strategie leent zich voor dit onderzoek omdat het doel zich richt op het verkrijgen van inzicht en het verbeteren van de eigen beroepspraktijk (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Binnen het actieonderzoek komen de normatieve aspecten van het menselijk handelen naar voren (Ponte, 2006). Dit wordt terug gezien bij de onderzoeker doordat ze zichzelf verantwoordelijk voelt voor de kwaliteit van het dagelijks handelen in de klas en de impact die haar begrijpend leesinstructie en leerkrachtvaardigheden hebben op het leesbegrip van de leerlingen.

Het onderzoek bestaat uit twee delen; een onderzoek- en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel bestaat uit de literatuurstudie, data verzameling en data-analyse. De bevindingen die hieruit komen, worden tijdens het handelingsdeel uitgevoerd in de onderwijspraktijk (De Lange et al., 2011). Om voor een systematische aanpak te zorgen, wordt er gewerkt vanuit het model van Ponte (2006) (figuur 3). Dit model start vanuit de eigen verantwoordelijkheid van docenten, is gericht op het eigen handelen, leerlingen zijn een belangrijke bron van informatie en worden partners in het onderzoeksproces.

Doordat onderwijscontexten van elkaar verschillen, zullen standaardoplossingen niet werken (Evans, 1996). Tijdens het onderzoek zal gekeken worden naar wat er werkt voor deze onderwijspraktijk, professional en doelgroep.



Figuur 3: Pontes schematische model van actieonderzoek.

Bron: (De Lange et al., 2011).

3.2 Betrokkenen / respondenten

De betrokkenen en respondenten van dit onderzoek zijn:

- 1 groep: M2 (groep 4).
- 15 leerlingen.
- 3 groepsleerkrachten, waaronder de onderzoeker zelf.
Om de leerkrachtvaardigheden en manier van instructie geven van de middenbouwleerkrachten van SBO P. helder te krijgen, worden 2 middenbouwleerkrachten bij deelvraag drie meegenomen in het onderzoeksdeel.
- 1 stagiaire.
- Focusgroep: (kennisteam taal) bestaand uit vier leerkrachten, één intern begeleider, één logopediste, één leescoördinator en één onderwijsassistent.
- Directie SBO P.
- Critical friends
- 3 externe (peer debriefing)
- Ouders van de leerlingen
- Werkplek begeleider

3.3 Onderzoeksmethoden

Per deelvraag worden de onderzoeksmethoden beschreven. De methoden video-observatie en focusgroep worden voor elke deelvraag gebruikt. Daarnaast worden alle gezette stappen bijgehouden in een onderzoeklogboek ([bijlage 2](#)). Dit zorgt ervoor dat het langdurige proces van het onderzoek wordt vast gelegd en gevolgd (Ponte, 2002).

Video-observatie

Tijdens de uitvoering van de interventies worden er video-observaties gemaakt, zodat de leden van de focusgroep de kwaliteit van interventies in de beroepspraktijk kunnen controleren. Daarnaast kunnen ze mee praten over de resultaten van het onderzoek (Wels, 2001). Er worden kijkvragen geformuleerd die de leden van de focusgroep richten op de onderzoeksvraag en deelvragen ([bijlage 3.1](#)). De gesloten vragen zijn gericht op de interventies. Zijn ze zichtbaar, deels zichtbaar of niet zichtbaar. Daarnaast is er nog ruimte voor eventuele toelichting. Aan het eind van de kijkvragen worden er vier afsluitende vragen gesteld. Het zijn open vragen die de mening van de leden van de focusgroep meet. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid en de validatie van het onderzoek gewaarborgd.

Focusgroep

De focusgroep is het gehele onderzoek betrokken. De leden verkennen en inventariseren tijdens georganiseerde gesprekken elkaars overtuigingen en opvattingen (Litosseliti, 2003). De onderzoeker bereidt de gesprekken voor. Tijdens deze gesprekken worden de leden van de focusgroep meegenomen in het onderzoeksproces en wordt er gevraagd naar hun overtuigingen en opvattingen. De gesprekken zullen semigestructureerd zijn aan de hand van de uit de door de onderzoeker bestudeerde theoretische concepten.

Behorend bij deelvraag 1 zijn de volgende onderzoeksmethoden ingezet.

Deelvraag 1: Welke lezerskenmerken hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen van SBO P.?

Technisch leesniveau en vloeiend lezen

Documentonderzoek: gestandaardiseerde toetsen

Om te bepalen hoe het technisch leesniveau van de leerlingen is, worden als eerst de gestandaardiseerde AVI toetsen van Cito bekeken.

Participerende, gestructureerde observatie

Naast het document onderzoek worden er twee participerende–gestructureerde observaties afgenomen. Deze twee observaties, observeren het vloeiend en expressief lezen van de leerlingen ([bijlage 4.1](#) en [4.2](#)). Vloeiend en expressief lezen, hangt nauw samen met het lezen met begrip. Beide observatie-instrumenten zijn ontwikkeld door Förrer en Van de Mortel (2013). De leerlingen komen om de beurt bij de leerkracht om een stukje tekst op beheersingsniveau voor te lezen. Dit gebeurt in een aparte ruimte zodat de leerling ongestoord kan lezen. De observaties worden direct vastgelegd op de daarbij ontwikkelde formulieren.

Kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal

Participerende, gestructureerde observatie

Om de onderdelen kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal in kaart te brengen, zal er voor elke les begrijpend lezen een participerende-gestructureerde observatie plaats vinden. Op het observatieformulier ([bijlage 5.1](#)) staan de belangrijke woorden, de deel onderwerpen van de tekst en de talige begrippen die aanbod komen in de les. Deze onderdelen hangen nauw samen met het onderwerp van de tekst en de tekstsoort. Daarom zullen deze onderdelen, door de onderzoeker, vooraf aan elke les in kaart gebracht worden d.m.v. het maken van een woordweb en het activeren van de voorkennis en geregistreerd worden op het observatieformulier.

Leeservaringen

Vragenlijst leeservaring

Aan alle leerlingen van groep 4 wordt de vragenlijst ‘Leeservaring’ ([bijlage 6.1](#)) voorgelegd. Deze vragenlijst heeft de onderzoeker zelf ontworpen met als doel erachter te komen welke leeservaringen de leerlingen hebben. De vragenlijst is opgesteld aan de hand van de verschillende tekstsoorten en voorbeelden van de tekstsoorten die Nieuwsbegrip hanteert. De vragenlijst bestaat uit gesloten ja/nee vragen (De Lange et al., 2011). Deze wordt klassikaal afgenomen. De leerlingen die de vragen zelf kunnen lezen, maken de vragenlijst zelfstandig. De leerlingen die nog moeite hebben met het lezen en invullen van de vragen, maken de vragenlijst samen met de onderzoeker. De vragen worden voorgelezen.

Doordat de vragenlijst klassikaal werd afgenomen, moesten de leerlingen veel op elkaar wachten. Dit zorgde voor onrust. Daarom is ervoor gekozen om de vragenlijsten ‘De leesinteresselijst’ (Förrer & Van de Mortel, 2010), ‘Wat vind ik interessant?’ (Steven Layne, z.d.) en ‘Wat vind ik van begrijpend lezen?’ in groepjes van drie af te nemen.

Leesmotivatie

Vragenlijst: De leesinteresselijst

Aan alle leerlingen van groep 4 wordt de vragenlijst ‘De leesinteresselijst’ ([bijlage 7.1](#)) van Förrer & Van de Mortel (2010) voorgelegd. Omdat motivatie een belangrijke factor is bij het lezen met begrip, is het belangrijk voor de leerkracht om te weten in welke teksten de leerlingen geïnteresseerd zijn. De onderzoeker heeft de lijst aangepast. Op de originele lijst kunnen de leerlingen de stelling waarderen met de cijfers 1 tot en met 4. Omdat de cijfers de leerlingen niets zeggen, zijn de cijfers vervuld voor smileys.

Vragenlijst: Wat vind ik interessant?

Naast ‘De leesinteresse lijst’ van Förrer & Van de Mortel (2013) wordt aan alle leerlingen van groep 4 de vragenlijst ‘Wat vind ik interessant?’ ([bijlage 8.1](#)) van Steven Layne (z.d.) voorgelegd. Deze lijst vraagt, door middel van gesloten vragen, specifiek naar interessante leesonderwerpen. Wanneer duidelijk is wat de leerlingen interessant vinden om te lezen, kan de leerkracht de leesteksten hierop uitkiezen. Dit kan voor meer leesmotivatie zorgen (Fiori & Richters, 2010).

Vragenlijst: Wat vind ik van begrijpend lezen?

Aan alle leerlingen van groep 4 wordt de vragenlijst 'Wat vind ik van begrijpend lezen?' ([bijlage 9.1](#)) voorgelegd. De vragenlijst wordt door onderzoeker zelf gemaakt. Het doel van de vragenlijst is om de motivatie van de leerlingen te peilen op het gebied van begrijpend lezen. De motivatie om aan de begrijpend leesles te beginnen is van grote invloed op het verloop van de les. Daarnaast wordt er in de vragenlijst naar de verschillende onderdelen van de les gevraagd. De leerlingen kunnen aangeven of zij het onderdeel leuk/niet leuk, makkelijk/moeilijk vinden en of zij hierbij goed/niet goed mee doen. Dit geeft de leerkracht inzicht in de mening en de moeilijkheid van de lesonderdelen.

Intelligentie

Documentonderzoek

De intelligentie van de leerlingen wordt in kaart gebracht door middel van het bestuderen van de intelligentie onderzoeken.

Behorend bij deelvraag 2 zijn de volgende onderzoeksmethoden ingezet.

Deelvraag 2: Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen van SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?

De resultaten die uit de onderzoeksmethoden van deelvraag 1 komen, worden ook gebruikt bij deelvraag 2. Uit de lezerskenmerken technisch leesniveau, motivatie, voorkennis en woordenschat komen deels de onderwijsbehoeften van de leerlingen naar voren. Om de onderwijsbehoeften van de leerlingen specifieker in beeld te krijgen, zullen de leerlingen ingedeeld worden in de taalprofielen van Cito 3.0 begrijpend lezen. Voordat de leerlingen hierin ingedeeld kunnen worden, zijn er nog toets gegevens van begrijpend lezen, begrijpend luisteren en woordenschat nodig.

Documentonderzoek - Gestandaardiseerde toetsen

Om te bepalen hoe het begrijpend leesniveau van de leerlingen is, worden de gestandaardiseerde Cito toetsen en de methode gebonden toetsen van Nieuwsbegrip bekeken. Daarnaast worden de woordenschattoetsen van Cito en de methode gebonden toetsen van Staal bekeken om het algemene niveau van woordenschat te bepalen.

Op SBO P. worden de Cito toetsen van begrijpend luisteren niet afgenomen. Cito 3.0 raadt dan aan om uit te gaan van het beeld wat de leerkracht heeft van de leerling.

Stroomdiagram Cito 3.0

Niet alle leerlingen konden ingedeeld worden in een taalprofiel. Dit gaf geen duidelijkheid met betrekking tot de onderwijsbehoeften. Daarom is ervoor gekozen om voor alle leerlingen het stroomdiagram te doorlopen van Cito 3.0 ([bijlage 17](#)). Een stroomdiagram bestaat uit een reeks concrete vragen, die achtereenvolgens beantwoord moeten worden. Uiteindelijk staat er een handvat beschreven dat duidelijk maakt wat de leerling nodig heeft (Krom, van Berkel & Jongen, 2014).

Behorend bij deelvraag 3 zijn de volgende onderzoeksmethoden ingezet.

Deelvraag 3: Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens een instructie effect op de begrijpend leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?

Niet-participerende, gestructureerde observatie

Om de leerkrachtvaardigheden van de middenbouwleerkrachten in kaart te brengen, worden er niet-participerende, gestructureerde observaties uitgevoerd in de groepen: groep 4 (M2), groep 5 (M4) en groep 5 (B1). Door een wisseling van leerkracht in de tweede groep 4 (M3) wordt deze groep niet meegenomen in de observaties i.v.m. onrust in de groep. De middenbouwleerkrachten, waaronder de onderzoeker zelf, worden geobserveerd a.d.h.v. het observatieformulier begrijpend lezen ([bijlage 10.1](#)) van Förer & Van de Mortel (2013).

Vragenlijst

Na de observatie van de les vult de leerkracht de vragenlijst 'Zelfobservatieformulier: begrijpend lezen' ([bijlage 11.1](#)) in. Deze vragenlijst is gebaseerd op het observatieformulier begrijpend lezen ([bijlage 10.1](#)) van Förer & Van de Mortel (2013). De items waar de leerkrachten zichzelf op beoordelen, zijn dezelfde als van het observatieformulier. Dit is bewust gedaan zodat de uitslag van de observatie goed te vergelijken is met de uitslag van de zelfobservatie. Het zelfobservatieformulier helpt de leerkrachten te reflecteren op hun eigen gedrag en de betrokkenheid van de leerlingen in de lessen begrijpend lezen. Hierdoor krijgen zij inzicht in hun eigen handelen.

Interview

Na de observatie van de les en het invullen van de vragenlijst 'Zelfobservatieformulier: begrijpend lezen' zal er een interview plaats vinden tussen de observator en de geobserveerde leerkracht. Het doel van dit interview is om de verschijnselen die de observator tijdens de observatie heeft vastgelegd, te bespreken en te verhelderen in samenspraak met de gesprekspartner, tevens de geobserveerde leerkracht (De Lange et al., 2011).

Nameting

De bovenstaande methoden gaan data opleveren waarna de onderzoeker interventies inzet. Na de gedane interventies wordt de invloed gemeten aan de hand van een nameting. Deze nameting bestaat uit een vragenlijst, gesprek met de leerlingen en de video-observaties met de focusgroep.

Vragenlijst

De leerlingen van groep 4 krijgen een evaluatievragenlijst ([bijlage 12.1](#)) met stellingen. Deze stellingen kunnen zij beantwoorden met ja/nee. De stellingen gaan over de ingezette interventies. Hierdoor kan de onderzoeker nagaan of de interventies positief zijn ervaren en wat ze opgeleverd hebben.

Klassengesprek met de leerlingen

De onderzoeker gaat in gesprek met de leerlingen van groep 4. Het doel van dit gesprek is dat de onderzoeker te weten komt welke interventies opgemerkt zijn door de leerlingen, wat als prettig/niet prettig wordt ervaren en wat de leerlingen nog graag anders zouden zien bij begrijpend lezen. De onderzoeker noteert de uitkomsten in een schema ([bijlage 13.1](#)).

3.4 Werkplan

Het werkplan ([bijlage 14](#)) geeft een overzicht van de onderzoeksmethoden die per deelvraag worden ingezet en wie hierbij betrokken zijn.

3.5 Kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

De kwaliteit van het onderzoek wordt gewaarborgd door het inzetten van verschillende methoden voor dataverzameling; observaties, vragenlijsten, interviews, document analyses en een logboek.

De methoden zijn zo gekozen dat deze bij een herhaalde meting een en hetzelfde resultaat op zullen leveren. Daarnaast zijn er tijdens de literatuurstudie verschillende invalshoeken bestudeerd.

Hierdoor wordt getracht triangulatie te realiseren (De Lange et al., 2011). Leerlingen, collegae en leden van de focusgroep zijn betrokken bij het data-analyseproces en de verslaglegging. Hierdoor tracht de onderzoeker de betrouwbaarheid en validatie van het onderzoek zo hoog mogelijk te houden of te optimaliseren (De Lange et al., 2011).

3.6 Ethische aspecten

Leerlingen, ouders, collegae en directie worden voorafgaand aan het onderzoek op de hoogte gesteld van het doel van het onderzoek en de onderzoeksmethoden, zoals de video-opnames voor intern gebruik. Na afronding van het onderzoek zullen deze verwijderd worden. Tijdens het gehele onderzoek

wordt er getracht om vanuit een veilig klimaat te werken. Observaties, vragenlijsten, interviews worden in de, voor de participanten, bekende en veilige omgeving afgenomen. Participanten mogen hun mening uiten zonder dat hier (ver)oordelend op gereageerd wordt (De Lange et al., 2011). De mening van de leerlingen is juist belangrijk voor dit onderzoek, omdat dit deels de richting van het onderzoek bepaald, denk hierbij bijvoorbeeld aan de leesinteresselijsten. De privacy van alle participanten is gewaarborgd door afkortingen te gebruiken van de namen.

Te allen tijde wordt gestreefd naar een transparantie en openheid. De participanten weten wat er met hun gegevens gebeurt en er worden verschillende gesprekken gevoerd met de focusgroep. Participanten of anderen kunnen met vragen over het onderzoek, altijd bij me terecht.

Aan het eind van het onderzoek worden de conclusies en aanbevelingen gedeeld met het gehele team in een besloten teamvergadering. De leerlingen worden door middel van een klassengesprek op de hoogte gebracht over de gedane interventies.

In het volgende hoofdstuk zullen de gegevens gepresenteerd worden die middels bovenstaande beschreven methoden verzameld zijn, teneinde een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen.

4. Data-analyses en resultaten

Het onderzoek bestaat uit een onderzoeks- en handelingsdeel. Per deelvraag wordt de data-analyse uit het onderzoeksdeel gepresenteerd. De interventies uit het handelingsdeel en resultaten (onderzoeksdeel nameting) die hieruit voortkomen, worden na de data-analyse beschreven.

4.1 Deelvraag 1.

Deelvraag 1: Welke lezerskenmerken hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen van SBO P.?

Vanuit de theorie is duidelijk geworden dat de volgende lezerskenmerken invloed hebben op het begrijpend leesproces: technisch leesniveau/vloeiend lezen, kennis van de wereld, woordenschat en taal, leeservaringen, leesmotivatie en intelligentie (Förner & Van de Mortel, 2014). Hoe deze kenmerken aanwezig zijn bij de leerlingen van groep 4 is, door verschillende methoden, in beeld gebracht. De data-analyses hebben geleid tot interventies. Deze en de nieuwe resultaten zijn te vinden aan het eind van de paragraaf.

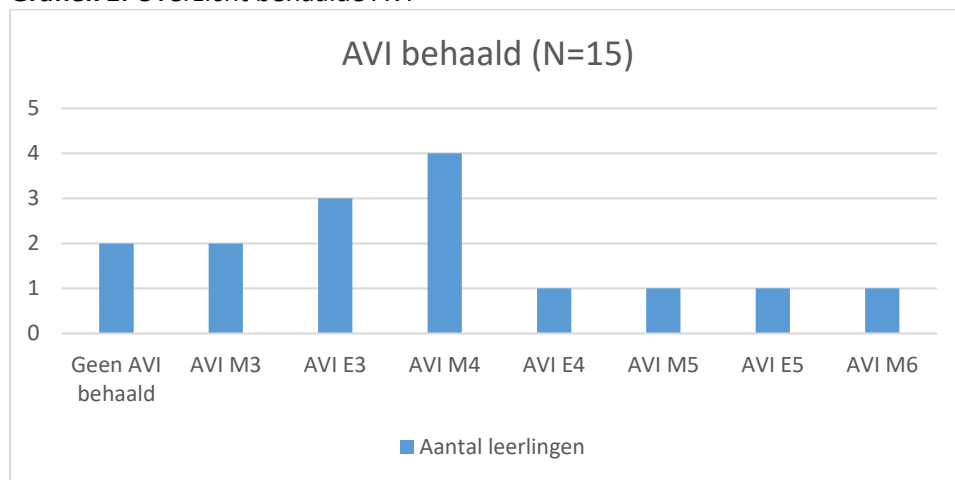
Onderzoeksdeel:

4.1.1. Lezerskenmerken

Technisch leesniveau/vloeiend lezen

Uit de gestandaardiseerde AVI toetsen van Cito komt naar voren dat de AVI niveaus variëren van nog geen AVI behaald tot het behalen van AVI M6 (grafiek 1).

Grafiek 1: Overzicht behaalde AVI



Uit de observaties vloeiend en expressief lezen ([bijlage 4.3](#)) komt naar voren dat de leerlingen met geen AVI niveau of AVI M3, niet vloeiend en expressief kunnen lezen. Kijkend naar AVI E3 kan één leerling niet vloeiend en expressief lezen. De andere tien leerlingen kunnen op het behaalde AVI niveau wel vloeiend en expressief lezen.

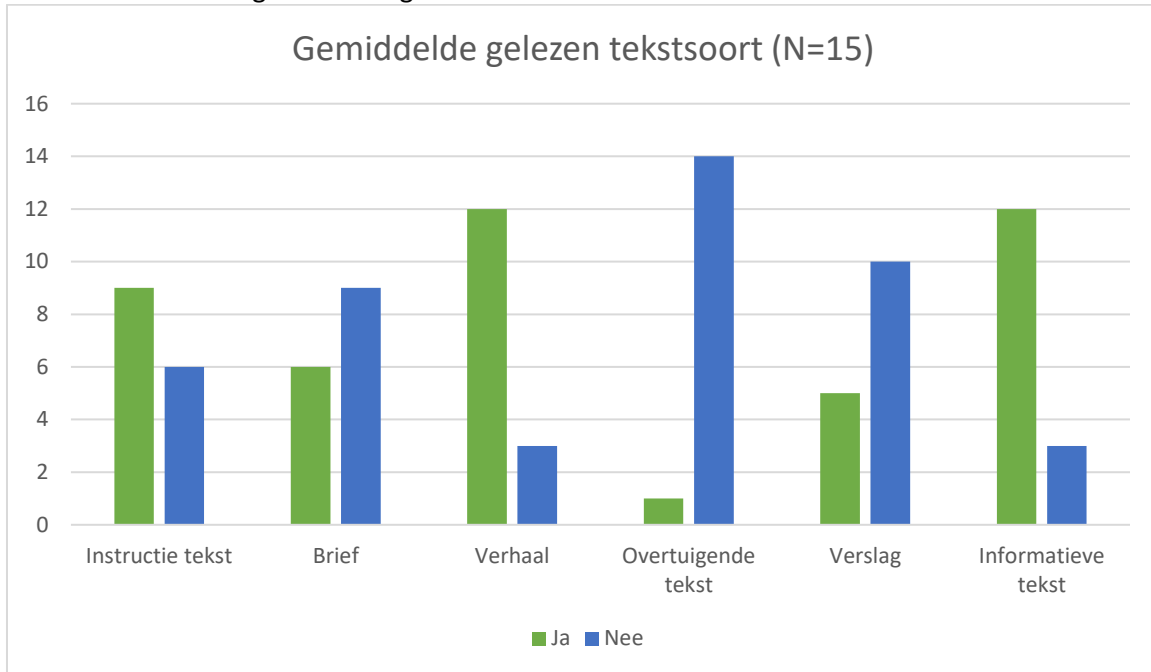
Kennis van de wereld, woordenschat en taal

Voorgaand aan elke les is de kennis van de wereld, woordenschat en taal in kaart gebracht door middel van een woordweb. Dit gebeurde in interactie met de leerlingen. Zie het observatieformulier ([bijlage 5.2](#)) voor de kennis van de wereld, woordenschat en taal per les.

Leeservaring

Uit de vragenlijst 'Leeservaring' ([bijlage 6.2](#)) komt naar voren dat de tekstsoorten: instructietekst, verhaal en informatietekst het meest bekend zijn bij de leerlingen. Hier hebben de leerlingen de meeste leeservaring mee (grafiek 2). In deze grafiek wordt het gemiddelde per tekstsoort schematisch weergegeven.

Grafiek 2: Overzicht gemiddelde gelezen tekstsoort.



Leesmotivatie

Er zijn verschillende vragenlijsten afgenomen. De belangrijkste data worden in de grafieken hieronder weergegeven.

Grafiek 3: Analyse vind jij lezen leuk?



Grafiek 4: Analyse wil jij jouw leesniveau verbeteren?



Grafiek 5: Analyse wat vind je van het vak begrijpend lezen?



Grafiek 6: Analyse ik vind begrijpend lezen Belangrijke / niet belangrijke les



Daarnaast geven drie leerlingen aan alleen te lezen, omdat het moet van school, vier leerlingen geven aan dat een beetje te doen en acht leerlingen geven aan niet alleen maar te lezen omdat dat van school moet. Twaalf leerlingen geven aan hun begrijpend leesresultaten te willen verbeteren en drie leerlingen willen dat niet. Zie voor de gehele analyse van de vragenlijsten [bijlage 9.2](#).

Om te weten wat leerlingen interessant vinden, is de vragenlijst van Steven Layne (z.d.) ([bijlage 8.2](#)) afgenomen.

Intelligentie

Uit het documentenonderzoek ([bijlage 15](#)) van de intelligentie gegevens komt naar voren dat de intelligentie uit een loopt van zwakbegaafd tot boven gemiddeld en disharmonisch profiel.

Handelings- en onderzoeksdeel (nameting):

4.1.2. Interventies en resultaten

In tabel 1 staan de interventies uit het interventielogboek en de resultaten hiervan per lezerskenmerk beschreven. Waar deze resultaten uit zijn gehaald, staat in de laatste kolom beschreven.

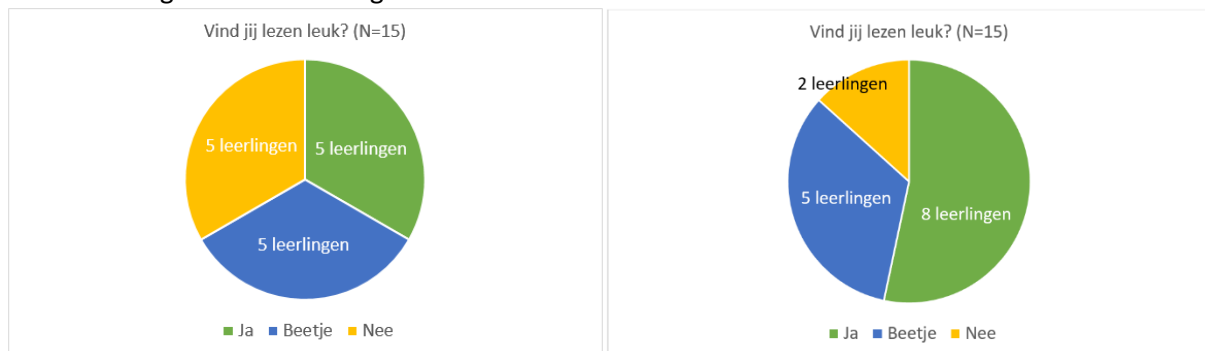
- 1: Video-observaties van de focusgroep ([bijlage 3.2](#))
- 2: Evaluatievragenlijst leerlingen ([bijlage 12.2](#))
- 3: Gesprek met de leerlingen ([bijlage 13.2](#))
- 4: Interventielogboek ([bijlage 16.1](#))

Tabel 1: Overzicht interventies en resultaten

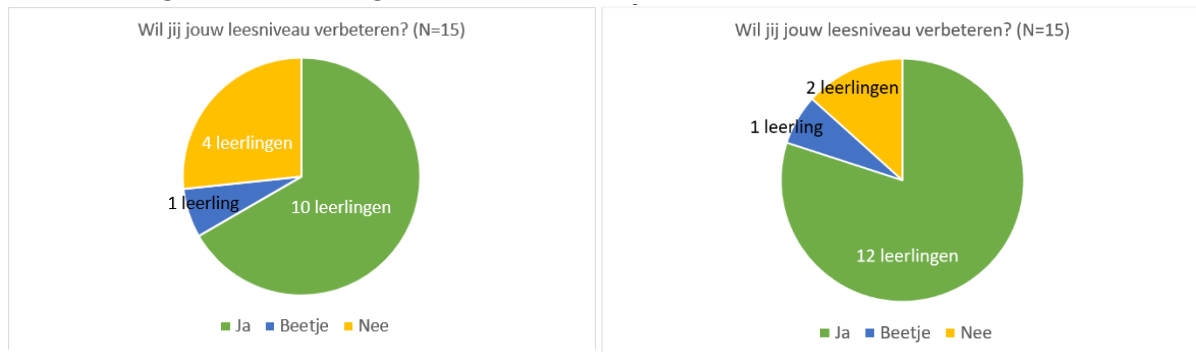
Lezers-kenmerken	Interventie	Resultaat	1	2	3	4
Technisch leesniveau en vloeiend lezen	Tijdens de technisch leesinstructies aandacht besteden aan vloeiend lezen.	Leerlingen zijn zich bewust geworden van het vloeiend lezen. Ze begrijpen het nut van vloeiend lezen.		x	x	
	Met de leerlingen die nog geen voldoende technisch leesniveau beheersen, werken aan het begrijpend luisteren.	Leerlingen komen toe aan leren, de reacties zijn passend bij de vraag.	x			

Lezers-kenmerken	Interventie	Resultaat	1	2	3	4
Kennis van de wereld, woorden-schat en taal	Elke begrijpend leesles starten met een woordweb.	De onderzoeker kreeg zicht op de kennis van de wereld en de kennis van het onderwerp van de leerlingen.	x			x
		Leerlingen konden teksten beter begrijpen.	x	x	x	
	Woorden uit de tekst aanbieden die de leerlingen nog niet kennen.	Leerlingen leerden nieuwe woorden.	x			x
	Taalverschijnselen en begrippen bij de naam noemen.	Leerlingen raken gewend aan het jargon.	x			x
Lees-ervaringen	Verschillende tekstsoorten aanbieden.	Leerlingen maken kennis met verschillende tekstsoorten.	x			x
Lees-motivatie	Teksten aanbieden die bij het thema van de klas passen.	14 leerlingen vinden het fijn dat er teksten aangeboden worden die aansluiten bij het thema van de klas.		x		
	Teksten aanbieden waarin leerlingen geïnteresseerd zijn.	15 leerlingen vinden het fijn dat er teksten aangeboden worden die zij interessant vinden.		x		
	Elke dag 10 minuten stilte en daarna praten over de gelezen teksten.	13 leerlingen vinden het fijn om stil te lezen en daarna te praten over de gelezen teksten.		x		
		Zie grafiek 6 t/m 8 voor meer resultaten.		x		
Intelligen-tie	Er staat in de theorie nergens een ondergrens beschreven, vandaar dat de onderzoeker de intelligentiegegevens in haar achterhoofd houdt maar wel alle leerlingen mee laat doen tijdens de les.					

Grafiek 6: Begin- en eindmeting leesmotivatie



Grafiek 7: Begin- en eindmeting leesniveau verbeteren



Grafiek 8: Begin- en eindmeting begrijpend leesmotivatie



4.2 Deelvraag 2.

Deelvraag 2: Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen van SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?

Vanuit de theorie is duidelijk geworden dat iedere leerling is uniek is, waardoor elke leerling om een eigen aanpak vraagt (Hollenberg & Jongen, 2014). Van der Sluis (2014) onderscheidt vijf typen ondersteuning om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften bij het begrijpend lezen: leesteknik, taal en woordenschat, kennis van de wereld of het onderwerp van de tekst, het toepassen van leesstrategieën en motivatie- en/of concentratieproblemen. Wat de onderwijsbehoeften zijn van de leerlingen uit groep 4 is in kaart gebracht en dat heeft geleid tot interventies. De interventies en de nieuwe resultaten zijn te vinden aan het eind van deze paragraaf.

Onderzoeksdeel:

4.2.1. Onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart brengen

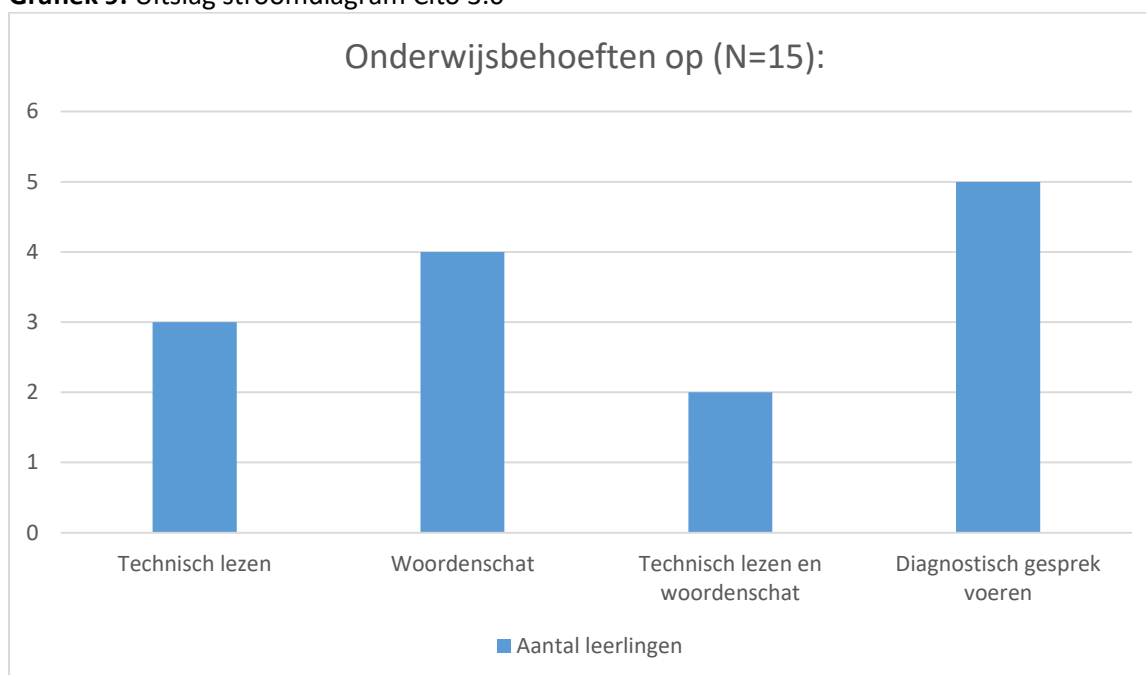
Taalprofielen

In eerste instantie was het de bedoeling om alle leerlingen in te delen in de taalprofielen van Cito 3.0. Niet alle leerlingen konden ingedeeld worden in een taalprofiel. Dit gaf geen duidelijkheid met betrekking tot de onderwijsbehoeften. Daarom is ervoor gekozen om voor alle leerlingen het stroomdiagram te doorlopen van Cito 3.0.

Stroomdiagram

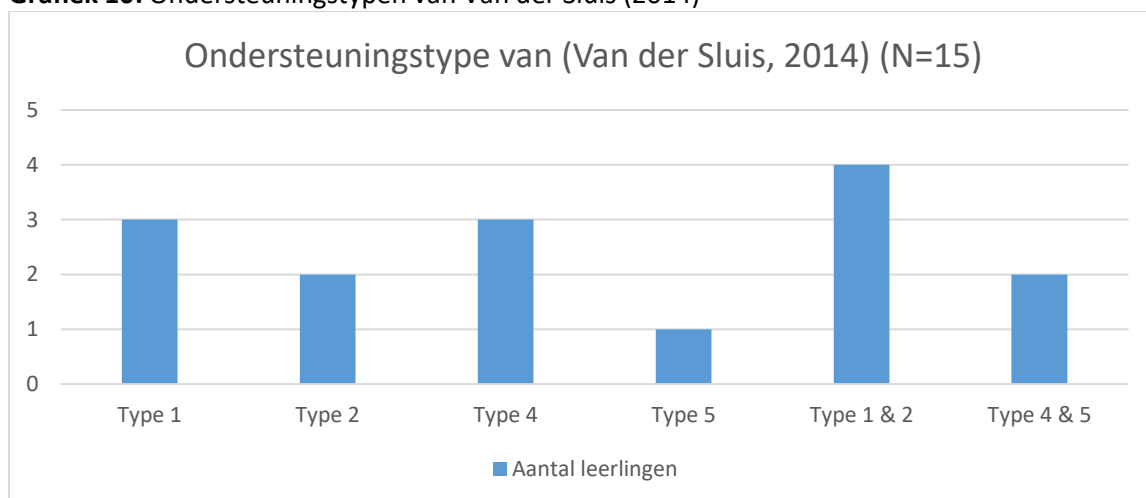
Door de reeks concrete vragen van het stroomdiagram ([bijlage 17](#)) per leerling te beantwoorden, is duidelijk geworden waarop de leerlingen uitvallen en extra hulp nodig hebben. De gegevens die hieruit voortkomen staan in grafiek 9. Daarnaast zijn de ondersteuningstypen van Van der Sluis (2014) in grafiek 10 weergegeven. Ondersteuningstype 3: kennis van de wereld en/of onderwerp van de tekst is weggelaten bij de tabel, omdat deze per les in kaart gebracht moet worden. Door de twee tabellen ontstaat er een totaalbeeld van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Grafiek 9: Uitslag stroomdiagram Cito 3.0



Uit de diagnostische gesprekken komt naar voren dat bij twee leerlingen de onderwijsbehoeften ligt op het toepassen van strategieën, bij één leerling op motivatie/werkhouding en bij twee leerlingen op het toepassen van strategieën en motivatie.

Grafiek 10: Ondersteuningstypen van Van der Sluis (2014)



Type 1: Leestehniek

Type 2: Taal/woordenschat

Type 4: Toepassen van strategieën

Type 5: Motivatie- en/of concentratieproblemen

Handelings- en onderzoeksdeel (nameting):

4.2.2. Interventies en resultaten

In tabel 2 staan de interventies uit het interventielogboek en de resultaten hiervan beschreven. Waar deze resultaten uit zijn gehaald, staat in de laatste kolom beschreven.

1: Video-observaties van de focusgroep ([bijlage 3.2](#))

2: Evaluatievragenlijst leerlingen ([bijlage 12.2](#))

3: Gesprek met de leerlingen ([bijlage 13.2](#))

4: Interventielogboek ([bijlage 16.2](#))

Tabel 2: Overzicht interventies en resultaten

Interventie	Resultaat	1	2	3	4
Doelgericht differentiëren in de les.	De leerlingen weten beter waar ze op moeten letten tijdens begrijpend lezen.			x	
	De leerlingen kunnen beter meedoen met de instructie van begrijpend lezen.	x			
	De leerlingen weten beter hoe ze de leesstrategieën moeten toepassen om de tekst beter te kunnen begrijpen.				x
	Motivatie is toegenomen tijdens begrijpend lezen. Zie hiervoor grafiek 8 bij 4.1.2.	x	x	x	
	De onderzoeker kan gericht instructie geven en aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.			x	x
	De onderzoeker heeft ervaren dat het moeilijk is om goed te kunnen differentiëren wanneer er geen ondersteuning is van een onderwijsassistent.				x
	Leerlingen kunnen beter aan hun eigen leerdoel werken.	x	x	x	x

4.3 Deelvraag 3.

Deelvraag 3: Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens de instructie invloed op de begrijpend leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?

Vanuit de theorie is naar voren gekomen dat er verschillende leerkrachtvaardigheden invloed hebben op de begrijpend leesontwikkeling van de leerlingen. Enkele vaardigheden zijn: modellen, differentiëren, goede leesteksten uitkiezen, betekenisvolle en functionele verwerkingsopdrachten en evalueren met de leerlingen (Van de Mortel & Förre, 2013).

De leerkrachtvaardigheden die ingezet worden door de middenbouwleerkrachten van SBO P. worden hieronder in beeld gebracht. Deze analyse heeft geleid tot interventies en nieuwe resultaten. Deze staan beschreven aan het eind van de paragraaf.

Onderzoeksdeel:

4.3.1. Leerkrachtvaardigheden van de middenbouwleerkrachten van SBO P.

Uit de observaties ([bijlage 10.2](#)), zelfobservatieformulier ([bijlage 11.2](#)) en interviews ([bijlage 10.2](#)) komt naar voren dat de middenbouwleerkrachten het differentiëren tijdens de begrijpend leeslessen lastig vinden, vooral wanneer ze geen ondersteuning hebben van een onderwijsassistent of stagiaire. De leerkrachten geven in het interview aan dat de lees- en begrijpend leesniveaus erg variëren van elkaar.

Het modelen komt wisselend terug in de lessen. Wanneer de leerkrachten de tekst voorlezen, betrekken ze regelmatig de leerlingen erbij. Het modelen van het verbinden van de tekst met de achtergrondkennis de woordenschat wordt door twee leerkrachten nooit gedaan en één leerkracht regelmatig. Het modelen om te laten zien wat ze doen om de tekst te begrijpen wordt door één leerkracht nooit gedaan, één soms en één altijd. Tijdens de observaties wordt het modelen terug gezien zoals de leerkrachten aangeven. Behalve bij één leerkracht. Zij modelt beter dan dat ze had aangegeven in de zelfobservatielijst. Dit doordat ze tijdens de observatie al voorkennis had van de theorie. Het modelen stopt in alle klassen bij de wij-fase (Pearson & Gallagher, 1983).

Nieuwsbegrip wordt door de leerkrachten als positief ervaren. Het filmpje vooraf aan de tekst zorgt voor hoge betrokkenheid bij de leerlingen. Ze hebben echter wel als aanmerking dat de onderwerpen van de teksten niet altijd aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en de opdrachten als lastig ervaren worden voor de leerlingen. Alle drie de leerkrachten geven aan dat de gezamenlijke afsluiting van de les er vaak bij inschiet. Deze wordt dan niet gedaan of even snel. De motivatie van de leerlingen is bij dit deel van de les laag.

Handelings- en onderzoeksdeel (nameting):

4.3.2. Interventies en resultaten

De stellingen van het zelfobservatieformulier (Förre & Van de Mortel, 2013) zijn tevens de interventies die door de onderzoeker ingezet zijn, zie tabel 3. De resultaten zijn gehaald uit de video-observaties van de focusgroep ([bijlage 3.2](#)), het zelfobservatieformulier en observaties vanuit het interventielogboek ([bijlage 16.3](#)).

Beoordeling zelfobservatie:

- 1: Nooit
- 2: Soms
- 3: Regelmatig
- 4: Altijd

Tabel 3: Resultaten leerkrachtvaardigheden

X = voor de interventies

X = na de interventies

Lesfase: gezamenlijke start					
					Betrokkenheid leerlingen
1.	1	2	3	4	
a. Leerkracht geeft aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst.		x		x	Filmpje nieuwsbegrip = hoge betrokkenheid.
b. Leerkracht geeft aan, aan welke criteria het leren moet voldoen.	x		x		
c. Leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enz.				xx	Thema tekst belangrijk voor betrokkenheid.
d. Leerkracht haalt de nodige (schoolde) voorkennis op.		x		x	
e. Leerkracht gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrondkennis en ervaringen).		x		x	Leerlingen vinden het moeilijk om samen te werken.
f. Leerkracht biedt aanvullende informatie aan over de inhoud/het onderwerp.		x		x	
g. Leerkracht visualiseert.			x	x	

h. Leerkracht besteedt aandacht aan 2-3 onbekende begrippen.		x		x	Dit oefenen we in andere lessen.
i. Leerkracht past coöperatieve werkvormen toe.	x	x			
j. Leerkracht geeft een lesoverzicht.	x			x	Betrokkenheid is hoog.

Lesfase: Instructie					
					Betrokkenheid leerlingen
2.	1	2	3	4	Betrokkenheid is bij het lezen van de tekst laag.
a. Leerkracht leest een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat zij doet om de tekst te begrijpen. (inclusief woordleerstrategieën en hulpstrategieën).	x			x	
b. Tijdens het lezen verbindt de leerkracht hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat.	x			x	Betrokkenheid is hoog. Leerlingen lezen en denken mee.
c. Tijdens het lezen betreft de leerkracht de leerlingen bij de tekst.			x	x	

Lesfase: Begeleide oefening					
					Betrokkenheid leerlingen
3.	1	2	3	4	Betrokkenheid is laag. Leerlingen hebben geen zin in de opdrachten.
a. Leerkracht geeft de leerlingen/duo's een betekenisvolle opdracht bij een/enkele tekstfragment(en).		x		x	
b. De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven over de tekst. De opdracht biedt gelegenheid tot leren, bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen.	x			x	Wanneer de leerlingen de opdrachten samen met de leerkracht kunnen maken, zijn ze betrokken.
c. Leerkracht bespreekt de opdracht en coach de leerlingen bij het hardop denken, bijvoorbeeld door een vraag te stellen, een hint te geven of een aanwijzing te geven.		x		x	
d. Leerkracht varieert in vraagstelling (type vraag, niveau van de vraag; pas beurtwisseling toe).		x		x	
e. Leerkracht gaat na of de leerlingen leren.		x		x	
f. Leerkracht vertelt de leerlingen hoe zij het doet, verwijst naar betekenisvolle leerdoelen en vertelt hoe de leerlingen verder gaan (feedback, feedup en feedforward).		x		x	

Lesfase: Zelfstandig verwerken / verlengde instructie					
					Betrokkenheid leerlingen
4. Zelfstandig verwerken	1	2	3	4	Alle leerlingen worden meegenomen in de verlengde instructie. Dit is niet voor alle
a. Leerlingen maken betekenisvolle verwerkingsopdrachten bij de tekst.		x	x		
b. Leerlingen werken bij voorkeur samen.	x	x			
c. Het is duidelijk voor de leerlingen wat een ieders aandeel aan de opdracht moet zijn.	x	x			

d. Het is duidelijk voor de leerling wat de criteria zijn waaraan het resultaat moet voldoen.		x	x		leerlingen nodig, waardoor bij hen de betrokkenheid daalt. Er wordt in 2 groepen gewerkt (differentiatie). De betrokkenheid is hoog. De leerlingen hebben nog niet altijd zin om de opdrachten te maken, het praten over de tekst vinden ze leuker.
4. Verlengde instructie					
e. Leerkracht stemt af op de leerbehoeften van de leerlingen.		x		x	
f. Leerkracht herhaalt de achtergrondkennis en woordenschat.	x			x	
g. Leerkracht praat en denkt met de leerlingen over de tekst.			x	x	
h. Leerkracht varieert van vraagstelling.		x		x	
i. Leerkracht gaat na of de leerlingen leren.		x		x	
j. Leerkracht maakt notities over de leerlingenprestaties.	x			x	

Lesfase: gezamenlijke afsluiting					
					Betrokkenheid leerlingen
5.	1	2	3	4	Hier is niet altijd tijd voor. De leerlingen zijn hier ook minder gemotiveerd voor.
a. Leerkracht herhaalt het les- en leesdoel.		x		x	
b. Leerkracht nodigt enkele leerlingen uit te vertellen wat zij hebben geleerd.		x	x		
c. Leerkracht geeft feedback op resultaat en lesverloop.		x		x	Er wordt op de tijd gelet en sluit de leerkracht af met de gezamenlijke afsluiting. Doordat de leerlingen meer in het proces meegenomen zijn, zijn zij meer betrokken.
d. Leerkracht informeert de leerlingen over de resultaten, verwijst naar het leerdoel (van de les of vorige lessen) en vertel over de vervolgstappen (feedback, feedup en feedforward).		x		x	
e. Leerkracht benoemt de nieuwe verworven kennis van de leerlingen.		x		x	

5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek gegeven aan de hand van het beantwoorden van de deelvragen en de onderzoeksvraag. Er is onderzocht welke lezerskenmerken en onderwijsbehoeften de middenbouwleerlingen van SBO P. hebben en welke invloed hebben op het begrijpend leesproces. Deze kenmerken en behoeften hebben invloed op de leerkrachtvaardigheden van de middenbouwleerkrachten. De conclusies van de deelvragen hebben geleid tot de conclusie van de onderzoeksvraag.

5.1 Deelvraag 1

Welke lezerskenmerken hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen van SBO P.?

De volgende lezerskenmerken hebben invloed op het begrijpend leesproces van de leerlingen: technisch leesniveau, vloeiend lezen, kennis van de wereld, woordenschat en taal, leeservaringen, motivatie en intelligentie (Förrer & Van de Mortel, 2014). Uit de document analyse en de observatie 'Vloeiend lezen' van Van de Mortel en Förrer (2013) kwam naar voren dat enkele leerlingen niet vloeiend konden lezen. Wanneer een lezer nog veel aandacht moet schenken aan het decoderen, blijft er weinig aandacht over voor het begrijpen van de inhoud van de tekst (Laberge & Samuels, 1974). Dit wordt terug gezien tijdens het begrijpend lezen en het technisch lezen. De leerlingen zijn trots op het feit dat ze de tekst gelezen hebben, maar wanneer er vragen gesteld worden over de tekst, kunnen ze hier geen antwoord op geven.

Uit de observaties, om de voorkennis van de leerlingen over het onderwerp en de woordenschat van de tekst in kaart te brengen, is gebleken dat wanneer leerlingen voldoende kennis over het onderwerp van de tekst hadden en voldoende woorden kenden, zij de tekst beter konden begrijpen. Ze konden hun eigen kennis koppelen aan de tekst. De achtergrondkennis bepaalt hoe de lezer de tekst interpreteert (Pearson & Hamm, 2005; Van den Broek, 2010). Daarnaast moet de lezer 95% van de woorden in de tekst kennen wat betreft betekenis, voordat hij de tekst kan begrijpen (With, 2013).

Om inzicht te krijgen in de opbouw van verschillende soorten teksten, moeten leerlingen in aanraking komen met verschillende tekstsoorten (Förrer & Van de Mortel, 2014). De analyse van de vragenlijst 'Leeservaringen' laat zien dat de tekstsoorten brief, verslag en een overtuigende tekst het minst bekend waren bij de leerlingen. Om die reden wisten de leerlingen niet hoe deze teksten opgebouwd waren en konden zij de tekst minder goed begrijpen.

Vanuit de vragenlijst 'Wat vind ik interessant?' van Steven Layne (z.d.) kreeg de onderzoeker helder welke onderwerpen leerlingen interessant vonden. Het interventielogboek laat zien dat wanneer de onderzoeker de teksten uitkiest naar aanleiding van de interesselijst en teksten die aansluiten bij het thema, dat de begrijpend lees en lees motivatie stijgt. Daardoor lazen de leerlingen de tekst intensiever en ontstond er meer tekstbegrip (Robbe, 2011).

Ten slotte heeft de intelligentie van een leerling invloed op zijn begrijpend leesproces (Förrer & Van de Mortel, 2014). De document analyse van de intelligentiegegevens laat zien dat de intelligentie van de leerlingen in groep 4 uit een loopt van zwakbegaafd tot boven gemiddeld en disharmonisch profiel. Alle leerlingen zijn wel meegenomen in de begrijpend leesactiviteiten. Uit het interventielogboek komt naar voren dat de leerlingen met een zwak of minder begaafde intelligentie het moeilijker vinden om te praten en denken over de tekst. Wanneer de leerkracht de lezerskenmerken goed in beeld heeft, kan zij hier haar onderwijs aan aanpassen en is er een begin gemaakt met het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften.

5.2 Deelvraag 2

Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen van SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?

Aan de hand van de lezerskenmerken en het stroomdiagram van Cito 3.0 zijn de onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart gebracht. Hieruit blijkt dat de onderwijsbehoeften van de leerlingen liggen op het gebied van technisch lezen, woordenschat, het toepassen van strategieën, werkhouding en motivatie.

De leerlingen met onderwijsbehoeften op het gebied van technisch lezen, hebben deze behoeften omdat zij een onvoldoende niveau van technisch lezen hebben. Zij moeten nog te veel aandacht schenken aan het decoderen, waardoor er weinig aandacht overblijft voor het begrijpen van de inhoud van de tekst (Laberge & Samuels, 1974).

De leerlingen met onderwijsbehoeften op het gebied van woordenschat, hebben deze behoeften doordat zij in het algemeen een te lage woordenschat hebben. Wanneer leerlingen 95% van de woorden in een tekst niet kennen, kunnen zij de tekst niet begrijpen (With, 2013).

De leerlingen met onderwijsbehoeften op het gebied van toepassen van strategieën, hebben deze behoeften omdat zij de strategieën nog niet bewust inzetten. Wanneer de leerlingen de strategieën inzetten als hulpmiddel, leren zij de tekst beter te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2014).

De leerlingen met onderwijsbehoeften op het gebied van werkhouding en motivatie hebben deze behoeften omdat zij niet gemotiveerd zijn in begrijpend lezen. Zij willen uitgedaagd worden en sneller aan de slag.

In het interventielogboek is te lezen dat de leerkracht tijdens de instructie door middel van doelgerichte differentiatie de leerlingen ondersteuning biedt op de specifieke onderwijsbehoeften. Dit heeft tot meer motivatie en effectiviteit geleid (Van der Sluis, 2014). Het doelgericht differentiëren, de motivatie en de effectiviteit werd terug gezien door de focusgroep tijdens de video-observaties. Daarbij werd duidelijk dat het differentiëren tijdens een begrijpend leesles, met onze leerlingen, moeilijk is wanneer er geen ondersteuning is van een onderwijsassistent. De leerlingen zijn nog weinig zelfstandig. De leerlingen gaven in het evaluatie gesprek met de leerkracht aan dat ze opmerkten dat ze onderling verschillende opdrachten kregen. Dit vonden zij prettig. De leerlingen gaven aan nu beter te weten waar zij moeite mee hebben. De leerlingen met de onderwijsbehoeften op motivatie en werkhouding vonden het niet altijd prettig om hierop aangesproken te worden, maar ze begrepen waarom dat nodig was.

5.3 Deelvraag 3

Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens de instructie invloed op de begrijpend leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?

De vorige vragen hebben vanuit de theorie en de verzamelde data antwoorden gegeven op wat de leerlingen nodig hebben. Deelvraag 3 geeft antwoord op wat dit voor de leerkracht betekent en welke leerkrachtvaardigheden ingezet moeten worden, zodat de leerlingen zich kunnen ontwikkelen in hun begrijpend leesproces.

Als eerste hebben de leerlingen een leerkracht nodig die de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld heeft en hierop zijn onderwijs aanpast. De leerkracht houdt rekening met de verschillen tussen de leerlingen (Robbe, 2011). In het interventielogboek, het evaluerend gesprek met de leerlingen en de video-observatie van de focusgroep is terug te lezen dat de leerkracht differentieert naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hierdoor geeft de leerkracht effectief instructie en dat helpt de leerlingen verder in hun begrijpend leesproces en dit zorgt voor motivatie (Van der Sluis, 2014). Wanneer de onderwijsbehoeften helder zijn, kiest de leerkracht teksten uit voor de leerlingen. De leerkracht vraagt zich af of de leerlingen voldoende kunnen leren en ervaren van de tekst (Van de Mortel & Förrer, 2013). Uit het interventielogboek komt naar voren dat de leerkracht, gedurende het onderzoek, teksten uit heeft gekozen die passen bij de interesses van de leerlingen en het thema van de klas. De leerlingen gaven in de evaluatievragenlijst aan dat zij dit prettig vonden. Mede daardoor

zijn de leerlingen gemotiveerder geraakt om te lezen, waardoor ze intensiever de tekst zijn gaan lezen en er zo meer tekstbegrip ontstaat (Robbe, 2011).

De leerlingen hebben baat bij een leerkracht die het doel van de les aangeeft. Daarbij worden de leesstrategieën ingezet als hulpmiddel (Hirsch, 2016). Doordat de leerkracht een vaste structuur heeft ingebouwd in de lessen begrijpend lezen, weten de leerlingen wat zij kunnen verwachten. Dit hebben de leerlingen als prettig ervaren. Voor de zwakke leerling zijn deze routines belangrijk (Förre & Van de Mortel, 2014). Ook de rest van de leerlingen hebben hier baat bij. De leerlingen van groep 4 vinden structuur fijn en kunnen hierdoor beter meedoen in de les. De structuur in de lessen wordt geboden door de fases van het lesfasen model van Förre & Van de Mortel (2014) en het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983). Doordat de leerkracht modelt, weten de leerlingen hoe zij moeten denken over de tekst. Ze weten nu beter waar zij op moeten letten. Tijdens de instructie is het belangrijk dat de leerkracht zijn vaardigheid inzet om leerlingen in gesprek te laten komen met elkaar en de leerkracht over de tekst. Begrijpend lezen leren de leerlingen door taal te gebruiken in interactie met anderen (Robbe, 2011). Door het inzetten van de Taxonomie van Bloom voor de 21^e eeuw (Anderson & Kratwohl, 2001) heeft de leerkracht, gedurende het onderzoek, de leerlingen uitgedaagd om op eigen niveau na te denken over de tekst. Tijdens de interactie met elkaar waren de leerlingen meer geboeid en gemotiveerd om na te denken over de tekst dan tijdens de verwerkingsopdrachten.

De bovenstaande interventies hebben invloed gehad op het begrijpend leesproces van de leerlingen. In de evaluatievragenlijst en het gesprek gaven de leerlingen aan nu beter te weten wat het doel is van begrijpend lezen, weten ze waarom begrijpend lezen zo belangrijk is, weten de leerlingen waarop zij moeten letten, worden leesstrategieën ingezet om de tekst te begrijpen en wordt het differentiëren en de uitleg/modellen als prettig ervaren.

5.4 Conclusie onderzoeksvraag

Op welke wijze kunnen de middenbouwleerkrachten van SBO P. het begrijpend leesonderwijs afstemmen op de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften van de leerlingen?

Om het begrijpend leesonderwijs af te stemmen op de lezerskenmerken en de onderwijsbehoeften van de leerlingen is het belangrijk dat deze als eerst goed in kaart gebracht worden. Daarna kan de leerkracht het begrijpend leesonderwijs gaan organiseren. Doelgerichte differentiatie is een belangrijk uitgangspunt hierbij (Van der Sluis, 2014). Tijdens het onderzoek werd duidelijk indien dit goed wil gaan op SBO P. er twee personen nodig zijn. De onderwijsbehoeften en niveaus van de leerlingen liggen ver uit elkaar. Wanneer de leerkracht de les alleen moet geven, kan er niet voor iedere leerling de ondersteuning geboden worden die nodig is. Dit kwam sterk naar voren uit het zelfobservatieformulier van de leerkrachten en de video-observatie van de focusgroep.

Door het volgen van de lesfasen van Förre en Van de Mortel (2014) en het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983) kan de leerkracht doelgericht differentiëren. De les begrijpend lezen start gezamenlijk met het bespreken van het doel en het in kaart brengen van de voorkennis van het onderwerp, woordenschat en taal. Dit hangt nauw samen met het onderwerp van de tekst, vandaar dat hier elke les mee gestart moet worden. Wanneer dit in kaart gebracht is, begint de leerkracht met het modellen van de tekst. Voor de leerlingen van groep 4 was het belangrijk dat het modellen ook visueel gemaakt werd. Omdat begrijpend lezen een denkactiviteit is (Förre & Van de Mortel, 2014), is het moeilijk om dit visueel te maken. De leerkracht sprak met de leerlingen een gebaar af waaraan zij konden zien wanneer de leerkracht haar denkproces aan het modellen was. De leerlingen ervaarden dit als prettig. De lessen begrijpend lezen zijn gedurende het onderzoek in twee lessen opgesplitst. De leerlingen werden aangesproken op hun metacognitieve vaardigheden en dit vergde veel energie en concentratie van ze. Door de les in tweeën te splitsen konden de leerlingen beter hun aandacht erbij houden en werd er effectiever instructie gegeven en gewerkt. Les één werd tevens

ingezet als de pre-teaching voor de leerlingen met de onderwijsbehoeften op leestechiek, kennis van het onderwerp, woordenschat of taal (Van der Sluis, 2014). Deze leerlingen kregen de tekst al een keer te horen, kennis van het onderwerp werd uitgebreid en de leerkracht bood de woorden en de talige afspraken aan die zij nog niet kenden. In les twee kon de leerkracht hierop verder bouwen. De leerlingen die als onderwijsbehoeften hadden het toepassen van leesstrategieën en werkhouding kregen leerkrachtnabijheid en sturing in les twee. Voor deze aanpak is het belangrijk dat de leerkracht ondersteund wordt door een onderwijsassistent.

De lezerskenmerken richten zich niet alleen op de begrijpend leesinstructie. Dit betekent dat er ook buiten de begrijpend leesinstructie aandacht geschonken moet worden aan deze kenmerken. Voor het begrijpend leesonderwijs geldt di ook. Het begrijpend leesonderwijs gaat verder dan alleen de begrijpend leesinstructie. Telkens wanneer er een tekst wordt gelezen, moet er aandacht zijn voor het begrijpen van de tekst (Vernooy, 2015). Uit het interventielogboek blijkt dat het de leerlingen helpt wanneer de leerkracht expliciet aangeeft wanneer het begrijpend lezen buiten de begrijpend leesles plaats vindt. In het begin maken de leerlingen deze verbinding nog niet zelf, maar gedurende het onderzoek legden de leerlingen zelf de koppeling tussen begrijpend lezen en de andere vakken. Ze werden zich bewust van het feit dat begrijpend lezen overal in terug komt.

5.5 Aanbevelingen

Aanbeveling 1: alle middenbouwleerkrachten brengen aan het begin van het schooljaar de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften, op het gebied van begrijpend lezen, van de leerlingen in kaart. Gedurende het onderzoek is gebleken dat daardoor het begrijpend leesonderwijs beter af te stemmen is op de leerlingen (Van der Sluis, 2014). De leerkracht krijgt helder waar de leerlingen extra hulp bij nodig hebben.

Aanbeveling 2: verdiepen in de theorie van begrijpend lezen. Gedurende het onderzoek heeft de onderzoeker meer kennis gekregen over begrijpend lezen, welke kenmerken hier invloed op hebben en wat dit voor haar als leerkracht betekende. Hierdoor kon de onderzoeker bewuster keuzes maken en het begrijpend lezen onderwijs effectiever inrichten voor de leerlingen. Een eye-opener voor de onderzoeker was dat in alle vakken begrijpend lezen terug komt en het meer een houding is dan alleen maar één vak (Van de Mortel & Ballering, 2014; Janson, 2014; Berends, 2015; Evers, 2017). Het advies is om alle middenbouwleerkrachten deze kennis op te laten doen, zodat het begrijpend leesonderwijs in alle vakken terug komt en het afgestemd wordt op de leerlingen.

Aanbeveling 3: het optimaliseren van de begrijpend leesinstructies. Gedurende het onderzoek zijn de instructies van begrijpend lezen veranderd. De instructies werden in twee delen gegeven, er werd doelgericht gedifferentieerd (Van der Sluis, 2014) en het doel van de les was het begrijpend van de tekst (Vernooy, 2015). De leesstrategieën fungeerde als hulpmiddel om de tekst beter te begrijpen (Van de Mortel & Förer, 2013), zij waren niet langer het doel van de les. Dit vraagt om bewustwording van de leerkrachten en een andere aanpak. Het advies is dat de middenbouwleerkrachten samen de lessen gaan voorbereiden en klassen consultaties inzetten om samen beter te worden in de begrijpend leesinstructies.

Om de begrijpend leesresultaten te optimaliseren is het belangrijk dat er in de onderbouw groepen aandacht geschonken wordt aan het begrijpend luisteren. Hoe hier een doorgaande lijn in opgebouwd kan worden, zou een goed vervolg onderzoek kunnen zijn.

5.6 Discussie

Het onderzoek heeft bijgedragen aan de kennisontwikkeling van de onderzoeker. Waar voorheen handelen vanuit gevoel de insteek was, is er nu gehandeld vanuit theoretische onderbouwing. Mede hierdoor is de praktijk veranderd. Door het onderzoek is het begrijpend leesonderwijs in groep 4 verbeterd. De lessen worden aangepast aan de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leerlingen van groep 4 zijn hierdoor meer gemotiveerd geraakt in het begrijpend lezen.

De resultaten zijn interessant voor alle middenbouwleerkrachten. De resultaten laten zien hoe het begrijpend leesonderwijs ingericht kan worden voor de middenbouwleerlingen. Per groep zullen de lezerskenmerken en onderwijsbehoeften verschillen, maar de leerkrachtvaardigheden blijven voor een groot deel hetzelfde.

Aan het begin van het onderzoek is de onderzoeker aan de slag gegaan met het verzamelen van data. Samen met de theorie heeft dit geleid tot de ingezette interventies. Doordat de onderzoeker interventies vanuit de theorie heeft ingezet en niet van te voren voldoende gekeken heeft of deze interventies ook door de methoden gemeten konden worden, heeft dit geleid tot enkele niet nameetbare verschillen. De leerlingen konden hun mening hierover wel geven, maar het was niet te meten of het vooruitgegaan was. Denk hierbij aan de interventie: leerlingen bewust maken van het feit dat begrijpend lezen ook in andere vakken terug komt. Op voorhand is niet gemeten of de leerlingen zich hiervan bewust waren, maar in de nameting gaven de leerlingen aan dat ze zich ervan bewust te zijn. Het was daarom lastig om de conclusies scherp neer te zetten. Echter is hier wel sprake van een persoonlijke groei van de onderzoeker. Zij handelde voorheen regelmatig uit gevoel en nu is haar handelen voortgekomen uit de bestudeerde literatuur. Dit was één van haar doelen die zij wilde behalen bij het afronden van dit onderzoek.

Tijdens het onderzoek zijn er enkele dingen aangepast. De onderzoeksvraag en deelvragen zijn gedurende het onderzoek aangescherpt en de omvang van het onderzoek is verkleind. Aan het begin van het onderzoek wilde de onderzoeker alle middenbouwgroepen meenemen in het onderzoeks- en handelingsdeel van het onderzoek. Enthousiast werd in alle middenbouwgroepen geobserveerd, geïnterviewd, werd het zelfobservatieformulier ingevuld en vragenlijsten werden afgenomen bij leerlingen. Gedurende het onderzoek, met behulp van gesprekken de mentor, is het onderzoeks- en handelingsdeel van deelvraag één en twee alleen toegespitst op de groep van de onderzoeker zelf. De verkregen data van de observaties, interviews en zelfobservatieformulier zijn wel meegenomen in het onderzoeksdeel van deelvraag drie maar niet in het handelingsdeel hiervan. De data van de onderzoeker zelf, bij deelvraag 3 is wel meegenomen. De volgende keer is het belangrijk dat de onderzoeker deze punten op voorhand duidelijk heeft, waardoor er ook geen valse verwachtingen kunnen ontstaan. Nu hadden de middenbouwleerkrachten er geen moeite mee, maar voor de onderzoeker voelde het niet professioneel.

Kijkend naar het zelfobservatieformulier van de leerkrachten, was dit een bruikbare methode. Door het zelfobservatieformulier kon de onderzoeker goed in beeld brengen wat het verschil was van voor en na de interventies. De observatie van de onderzoeker zelf was minder betrouwbaar doordat zij al voorkennis had van het theoretisch kader, waardoor er niet echt een nulmeting plaats vond. De volgende keer moet de observatie eerder gepland worden, zodat de onderzoeker zichzelf niet al heeft verdiept in de theorie.

Dat de leerlingen deelgenoot werden van het onderzoek is een sterk punt. Doordat er naar meningen van leerlingen werd gevraagd en hier ook naar gehandeld werd, werden de leerlingen enthousiast voor het onderzoek. Ze dachten mee, werkten mee en wilden graag helpen. Zonder de bijdrage van de leerlingen had het onderzoek niet geleid tot goede resultaten en verandering in de praktijk. Daarnaast is de bijdrage van de focusgroep ook een sterk punt van het onderzoek. De leden

verschilde per functie en daardoor werd er vanuit verschillende invalshoeken gekeken en meningen gegeven. Hierdoor werd geprobeerd de betrouwbaarheid en validatie van het onderzoek zo hoog mogelijk te houden en te optimaliseren (De Lange et al., 2011). Door het samenwerken met de focusgroep heeft de onderzoeker een persoonlijke groei doorgemaakt. Waar zij voorheen de touwtjes graag in handen had en het alleen wilde doen, heeft zij nu ook de touwtjes in handen gehad maar wel in samenwerking met de focusgroep. De leden werden betrokken bij het onderzoek en hierdoor heeft de onderzoeker eigenaarschap ontwikkeld.

In de onderwijspraktijk zijn er veranderingen zichtbaar die theoretisch ondersteund worden, dat is positief. Deze veranderingen worden ook gezien door de focusgroep. Het zou fijn zijn als alle middenbouwgroepen volgend schooljaar deze veranderingen in hun klas teweeg brengen, daarvoor is het belangrijk dat de veranderingen gedeeld worden met het team. Hierdoor kan de kennisontwikkeling van de onderzoeker gedeeld worden en het begrijpend leesonderwijs meer afgestemd worden op de middenbouwleerlingen.

De onderzoeker heeft aan de directie aangegeven, dat zij volgend schooljaar nog een jaar in een middenbouwgroep wil blijven lesgeven, zodat zij haar opgedane kennis en ervaringen verder kan uitbreiden en eigen kan maken. Ze gelooft in dit onderzoek en de conclusies.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (2003). *Interventieonderzoek op het gebied van begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 14 januari 2018 van <http://pedagogischestudien.nl>
- Ahlers, L. & Mortel, K. van de (2009). *Begrijpend lezen een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Beek, T van de (2017). *Begrijpend lezen - geen vak maar een houding*. Geraadpleegd op 14 januari 2018 van <http://wij-leren.nl>
- Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerlingen in je kielzog. *Special Begrijpend lezen. Didaktief*, 40(8), 3-6.
- Bouwman, A. (2016). *Leer ze gerust af luisteren: het werkt! Leerlingen hebben baat bij modellen*. Geraadpleegd op 16 januari 2018 van <https://www.cps.nl>
- Bouwman, A. & Mortel, K. van de (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten. Begin bij begrijpend luisteren. *HJK*, 42 (11).
- Bouwman, A. & Mortel, K. van de (2016). *Waarom kinderen te weinig leren van de methode begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 16 januari 2018 van <https://www.cps.nl/>
- Bouwers, H. & Goor, H. van (1998). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: Uitgeverij Intro.
- Breugel, K. van & Marreveld, M. (2010). Denken als een kind leidt tot beter lezen. *Special Begrijpend lezen. Didaktief*, 40(8), 10-13.
- Broek, P. van den (2010). *Waarom lezen soms mislukt*. Geraadpleegd op 12 november 2017 van <https://connect.fontys.nl>
- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A. & Ven, A. van de (2011). *Bronnenboek Onderzoekstrategieën*. Geraadpleegd op 12 december 2017 van <https://connect.fontys.nl>
- Buhrs, H. (2017). Effectief begrijpend leesonderwijs. *JSW*, 10 (6), 12-15
- CEDgroep. (z.d.). *Inhoud & didaktiek Nieuwsbegrip*. Geraadpleegd op 8 juni 2017 van www.nieuwsbegrip.nl
- Clijsen, A. (2014). *Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen*. Geraadpleegd op 20 januari 2018, van <https://wij-leren.nl>
- Clijsen, A., Gijzen, W., Spaans, G. & Lange, S. de (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. Geraadpleegd op 16 januari 2018 van <https://www.schoolaanzet.nl/>
- Het Expertisecentrum Nederlands. (1999). *Interactief taalonderwijs: een vorm van taalonderwijs*. Geraadpleegd op 20 januari 2018 van <http://www.expertisecentrumnederlands.nl>
- Filipiak, P. (2017). *Is onderscheid tussen technisch, begrijpend en studerend lezen zinvol?* Geraadpleegd op 28 december 2017 van <https://wij-leren.nl/>

- Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading State of Mind. Brain Research, Teacher Modelling and Comprehension Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Fontys Kenniscentrum Taal. (2015). *Hoera! Lezen*. Geraadpleegd op 28 november 2017 van <https://connect.fontys.nl>
- Förrer, M. (2010). Actief lezen met leesstrategieën. *Special Begrijpend lezen. Didaktief*, 40(8), 3-6.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2011). *Werkmap Begrijpend lezen. Teksten begrijpen in groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2014). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Heylen, L. (2016). *De leerkracht maakt het verschil*. Geraadpleegd op 14 januari 2018 van <https://vorming.cego.be/>
- Hollenberg, J. & Jongen, I. (2014). *Werken met de taalprofielen uit Begrijpend lezen 3.0 van Cito*. Geraadpleegd op 17 november 2017 van <https://connect.fontys.nl>
- Janson, D. (2014). *Denkend lezen*. Geraadpleegd op 14 januari 2018 van <https://wij-leren.nl>
- Krom, R. Berkel, S. van & Jongen, I. (2014). *Begrijpend lezen 3.0 groep 4*. Arnhem: Cito B.V.
- Kleinheerenbrink, A. (2016). *Taalbeleidsplan SBO P*. Geraadpleegd op 18 september 2017 van <https://kempenkind.sharepoint.com>
- Koekebacker, E. (2010). Eerst begrijpen, dan doen! *Special Begrijpend lezen. Didaktief*, 40(8), 9-12.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn / Antwerpen: Garant
- Langeberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven taal. Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling
- McKeown, M.G., Beck, I.L. & Blake, R.G.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*. 44(3), 218-253.
- Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 18 januari 2018 van <http://www.cito.nl>
- Mortel, K. van de (2010). Begrijpend lezen is een kwestie van denken. *Special Begrijpend lezen. Didaktief*, 40(8), 2-4.
- Mortel, K. van de (2012). *Lees zoals je praat*. Geraadpleegd op 6 januari 2018 van www.cps.nl
- Mortel, K. van de (2014). *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 6 januari 2018 van <https://connect.fontys.nl>

- Mortel, K. van de & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Motel, K. van de & Förner, M. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkelingen en advies.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Robbe, R. (2011). *Begrijpend lezen*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Roelfsema, J. (2015). *Onderwijsbehoeften bij begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 9 januari 2018 van <http://www.leerkracht.nu>
- Rosier, W. (2014). *De boom van Bloom*. Geraadpleegd op 10 november 2017 van <https://connect.fontys.nl>
- Schuppert, L. & Bergh, H. van den (2017). Leesstrategieën: Evidence-based of Nieuw Nederlands? *Levende Talen Tijdschrift*, 18(1), 14-23.
- Sluis, P. van der (2014). Gerichter aan de slag met begrijpend lezen. *MeerTaal*, 4(1), 21-23
- Smits, A. & Koeven, E. van (2015). *John Hattie over leesstrategieën*. Geraadpleegd op 18 januari 2018 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl>
- Smits, A. & Koeven, E. van (2016). *Denken over leren*. Geraadpleegd op 8 januari 2018 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl>
- Steven Layne, L. (z.d.). *Wat vind ik interessant? Interesselijst*. Geraadpleegd op 7 januari 2018 van <https://connect.fontys.nl>
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken, Technisch lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. Geraadpleegd op 15 januari 2018 van <http://masterplandyslexie.nl>
- Wentink, M., Goudswaard, M. & Scheltinga, F. (2012). *Kwaliteitskaart 'Tijd voor lezen in het S(B)O*. Geraadpleegd op 8 januari 2018 van <http://www.schoolaanzet.nl>
- With, T. de (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO*. Geraadpleegd op 10 november 2017 van www.CPS.nl

Bijlagen

Bijlage 1: Leerkrachtvaardigheden

Tijdens een les begrijpend lezen zet de leerkracht veel vaardigheden in. De leerkrachtvaardigheden die in [2.3.7](#) staan beschreven, zijn in onderstaande tabel bij elkaar gezet.

Het doel van het begrijpend leesonderwijs is om leerlingen actief te leren lezen, weten wat ze moeten doen om de tekst te begrijpen en betekenis kunnen geven aan de tekst (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Lesfases (Förrer & Van de Mortel, 2014)	GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983)
	Voor de les In deze fase staat het inventariseren van de achtergrondkennis centraal. De fase sluit aan bij de pijlers van lezen met begrip (Förrer & Van de Mortel, 2014)
De gezamenlijke start In deze fase staat de introductie van de les (doel en lesverloop benoemen) en het activeren van de voorkennis centraal. De fase sluit aan bij de pijlers van lezen met begrip (Förrer & Van de Mortel, 2014)	IK fase 1 Deze fase is leerkracht-gestuurd.
De gezamenlijke start In deze fase staat het aanbieden van de achtergrondkennis en de woordenschat centraal. Belangrijk is dat de leerkracht verbindingen maakt met reeds bestaande kennis. Hierdoor worden de leerlingen niet overspoelt met de nieuwe kennis en blijft de motivatie hoog (Zwiers, 2010). De fase sluit aan bij de pijlers van lezen met begrip (Förrer & Van de Mortel, 2014)	IK fase 2 Deze fase is leerkracht-gestuurd.
De instructiefase In deze fase staat het lezen van de tekst door de leerkracht centraal.	IK fase 3 Deze fase is leerkracht-gestuurd. In deze fase staat modeling centraal. De leerkracht leest de tekst hardop voor en denkt daarbij hardop (Fisher & Frey, 2010; Zwiers, 2010).
De begeleide oefening: de eerste fase In deze fase staat de begeleide inoefening centraal.	WIJ fase Deze fase is nog leerkracht-gestuurd, maar de leerlingen doen actief mee. De leerlingen

De fase sluit aan bij de pijlers van lezen met begrip (Förrer & Van de Mortel, 2014)	nemen het hardop-denkend-voordoen over van de leerkracht. De leerkracht geeft aanwijzingen, feedback, hints en stelt vragen aan de leerlingen om het denken te versterken. Inzet Taxonomie van Bloom (Anderson & Kratwohl, 2001). Merkt de leerkracht dat dit niet werkt, dan wordt er een fase teruggegaan.
De begeleide oefening: de tweede fase In deze fase staat het samen lezen (leerling-leerling) van de tekst centraal. De tweetallen kunnen samengesteld worden op licht heterogeen of homogeen niveau. Inzet sociaal aspect (Het Expertisecentrum Nederlands, 1999). In deze fase kunnen de leerlingen ook mondelinge of schriftelijke opdrachten maken bij de tekst.	JULLIE fase In deze fase werken de leerlingen samen (JULLIE) en de leerkracht ondersteunt waar nodig.
De zelfstandige oefening en zelfstandige verwerking In deze fase staat het zelfstandig lezen van de tekst of zelfstandig een opdracht verwerken centraal. <i>In deze fase is er plek voor de verlengde instructie. Rekening houden met verschillen tussen leerlingen (Robbe, 2011).</i>	JII fase In deze fase werkt de leerling zelfstandig (JII) en controleert en stuurt de leerkracht bij waar nodig.
De afronding In deze fase staat de plenaire afronding centraal. De leerkracht sluit d.m.v. interactie de les af en blikken gezamenlijk terug op de les.	IK fase Deze fase is leerkracht-gestuurd.

In de gehele les komen de volgende aspecten terug:

- **De pijlers van het interactief taalonderwijs (Het Expertisecentrum Nederlands, 1999)**

Sociaal: Begrijpend lezen leren de leerlingen door taal te gebruiken in interactie met anderen. Tijdens de gehele les zijn de leerlingen in interactie met de tekst, de leerkracht en/of klasgenootjes.

Strategisch: Strategieën worden ingezet om de tekst beter te leren begrijpen.

Betekenisvol: De tekst wordt uitgekozen naar aanleiding van de interesses van de leerlingen en behandelde thema's in de klas.

Terug naar [2.3.7](#)

Bijlage 2: Onderzoeklogboek

Datum	Stappen actieonderzoek (Ponte, 2006)	Hoe	Resultaat	Reflectie
	<i>Algemeen idee (probleemstelling)</i>			
Juni 2017	PGO onderwerpen verkennen.	- Zelfreflectie: waar loop ik tegen aan? - Gesprek IB (lid kernteam).	- Begrijpend lezen in de middenbouw. - Stagnerende toets resultaten op het gebied van begrijpend lezen. - Niveau begrijpend lezen bij de schoolverlaters is voldoende. - Onderwerp moet dicht bij de interesses van de onderzoeker zelf liggen.	Volgend schooljaar studeren er twee leerkrachten af aan de master EN en één stagiaire aan de PABO. Hierdoor krijgt de school drie afstudeeronderzoeken. Het PGO gaat zich richten op het begrijpend lezen onderwijs. Dit komt voort uit de eigen interesse van de onderzoeker en de behoefte die zij op school ziet. De onderzoeker merkt in haar klas weerstand tegen begrijpend lezen, daarbij ziet zij ook de resultaten op dit gebied stagneren of dalen. Begrijpend lezen vindt de onderzoeker zelf heel leuk. Ze vraagt zich af waar de weerstand en de stagnerende/dalende resultaten vandaan komen.
	<i>Verkenning</i>			
	Taalbeleid bestuderen	- Taalbeleidsplan bestuderen. - Wat wordt er nagestreefd op SBO P.? - Waar ligt de focus?	- Binnen het team zijn er veel wisselingen. Borging vraagt om extra aandacht. - Voor begrijpend lezen wordt er alleen gekeken naar het eindniveau van de schoolverlaters. - Het aanbod moet passend zijn voor de leerlingen.	In het taalbeleidsplan van SBO P. staat dat het aanbod passend moet zijn voor de leerlingen. De onderzoeker vraagt zich af of dat voor begrijpend lezen op dit moment, voor de middenbouwgroepen, zo is.

			- Veel aandacht aan technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen. Dit zorgt voor succes in het vervolgonderwijs.	
	Methode bestuderen (Nieuwsbegrip)	- Hoe is de opbouw van de methode?	- Inzicht gekregen in de opbouw van Nieuwsbegrip.	Vorig jaar heeft de duo-partner van de onderzoeker de begrijpend leeslessen gegeven. Hierdoor was het goed dat de onderzoeker de methode Nieuwsbegrip bestudeerde. Wat opviel was dat elke les één strategie als doel gesteld wordt, elke week komt er een nieuwe tekst met opdrachten op de site die betrekking heeft op een actueel onderwerp, verschillende niveaus van teksten en opdrachten, tools voor op het digibord, Nieuwsbegrip filmpje voor de achtergrond informatie, er zijn verschillende toetsen aanwezig. De onderzoeker heeft wel haar bedenkingen bij de actuele onderwerpen, sluiten deze altijd aan bij de belevingswereld van de middenbouwleerlingen? De onderwerpen moeten aansluiten bij de boven- en middenbouwleerlingen. De belevingswereld van deze twee groepen liggen uit elkaar.
Juli 2017	PGO onderwerp besproken door directie.	- Tijdens kernteam overleg is mijn PGO onderwerp ingebracht.	- Goed keuring door kernteam.	
	Kennisteam taal (focusgroep) op de hoogte gebracht van PGO.	- In gesprek gegaan met het kennisteam taal.	- Goed keuring door het kennisteam taal.	- Zij waren blij dat begrijpend lezen weer eens goed onderzocht wordt en aandacht krijgt. Een aantal jaar geleden heeft begrijpend lezen centraal gestaan als aandachtspunt van SBO P. Door de vele wisselingen van leerkrachten de laatste jaren, is de opgedane kennis van toen verloren gegaan.

September 2017	Situatie in andere middenbouwgroepen helder krijgen.	In gesprek gegaan met middenbouwleerkrachten.	- Zicht gekregen op de probleemstelling in de andere middenbouwgroepen.	De bevindingen van de onderzoeker in haar klas komen overeen met de bevindingen van de andere middenbouwleerkrachten. Betrokkenheid tijdens filmpjes Nieuwsbegrip is hoog. Wanneer de tekst gelezen moet worden, neemt de betrokkenheid af. De niveau verschillen zijn in elke groep groot, waardoor het moeilijk is om één goede begrijpend lezen les te geven.
	Overleg focusgroep.	- In gesprek gegaan met het kennisteam taal.	- Bevindingen middenbouwleerkrachten gedeeld, waarop de logopediste aanvulling gaf.	De bevindingen van de middenbouwleerkrachten zijn besproken met de focusgroep. De logopediste gaf hier nog bij aan dat zij vooral de woordenschat tijdens het begrijpend lezen mist en dat ze het jammer vindt dat begrijpend lezen niet aan een thema gekoppeld wordt.
Oktober 2018	Module LTAA4 volgen.		- Theoretische kennis opgedaan.	Belangrijke punten uit de module: - NL is het enige land dat begrijpend lezen als vak op het lesrooster heeft staan. - Woordenschat en kennis van de wereld heel belangrijk voor begrijpend lezen. - Verschillende visies over begrijpend lezen: strategieën gebruiken, beleven van een tekst, bewustwording van de tekst (Aarnoutse, Vernooy & Berends) - Motivatie. - Begrijpend lezen toepassen in wereld oriënterende vakken.
	Hoofdstuk 1 PGO schrijven: probleemanalyse.		- Onderzoeksvraag samen met studiebegeleider A. van Zon opgesteld.	Feedback critical friends: - Er staat al te veel theorie in, focus je op de praktijk. - De koppeling van het internationaal onderzoek naar SPO P. wordt niet gezien. - Persoonlijke kant van de triade wordt gemist. - Probleem komt nog niet sterk naar voren. <i>Feedback is aangepast.</i>

	Algemeen plan			
November 2017	Kwaliteitskaart begrijpend lezen beoordelen.	- Kwaliteitskaart (die op het moment gebruikt wordt op SBO P.) besproken met docent van den Heuvel.	- Nieuwe kwaliteitskaart opstellen a.d.h.v. het observatieformulier begrijpend lezen van Van de Mortel & Förrer (2013).	De kwaliteitskaart van SBO P. was verouderd. Belangrijke elementen als modellen, feedback geven en betrokkenheid leerlingen miste hierin. Docent F. van den Heuvel raadde aan om een nieuwe kwaliteitskaart op te stellen a.d.h.v. het observatieformulier begrijpend lezen van Van de Mortel & Förrer (2013).
December 2017	Nieuwe kwaliteitskaart introduceren bij de focusgroep	- Kwaliteitskaart aangeleverd en besproken.	- Het kennisteam taal vond de nieuwe kwaliteitskaart goed. - Duo's gevormd om in klassen te gaan observeren, a.d.h.v. de kwaliteitskaart. - Werkwijze observatie vastgelegd. - Tussen bijeenkomsten vastgelegd.	Kennisteam taal stond achter de nieuwe kwaliteitskaart. Dit was prettig om te weten, zo weet de onderzoeker dat alle neuzen dezelfde richting in staan. <i>Bijstelling: In eerste instantie was het de bedoeling om in alle klassen te gaan observeren om de beginsituatie vast te stellen. Na overleg met studiebegeleider is mijn probleemstelling al helder geformuleerd a.d.h.v. de gesprekken die gevoerd zijn met de middenbouwleerkrachten. Observaties worden voor het beantwoorden van een deelvraag ingezet.</i>
Januari t/m februari 2018	Hoofdstuk 2 PGO schrijven: theoretisch kader.	- Selectie bruikbare bronnen. - Internationale bronnen geselecteerd. - Bronnen uit de module LTAA4	- Een theoretisch onderbouwt kader dat past bij de onderzoeksvraag en deelvragen.	Feedback critical friends: - Wat is correlatie? Voor de onbekende lezer is dit niet duidelijk? - Letten op verbandingen. - Bronvermeldingen soms verkeerd neergezet. - Koppelen aan praktijk. - Figuren uitleggen. - Horen de losse kopjes niet bij elkaar? <i>Feedback is aangepast.</i>
	<i>Bijstelling</i>			
	Onderzoeksvraag bijstellen.		Onderzoeksvraag en deelvragen samen met studiebegeleider A. van Zon opgesteld.	Nadat de onderzoeker het theoretisch kader had opgesteld, concludeerde ze dat het begrijpend leesonderwijs verder gaat dan alleen de instructie en de verwerking van de les. Het begrijpend leesonderwijs komt overal in terug. Om een goed antwoord te krijgen op de

				onderzoeksvraag, moet de vraag breder getrokken worden dan alleen de begrijpend leesinstructie. De begrijpend leesinstructie wordt aangepast naar begrijpend leesonderwijs.
	<i>Algemeen plan</i>			
	Hoofdstuk 3 PGO schrijven: onderzoeksstrategieën en methoden.		- Het is duidelijk hoe het onderzoek opgebouwd is en wie erbij betrokken zijn.	Feedback critical friends: - Maak een keuze of je ik of de onderzoeker gebruikt. Nu worden ze door elkaar gebruikt. - Sommige methoden vroegen om meer uitleg. - Bronnen bij methoden zetten. - Aangeven waarop de zelfgemaakte vragenlijsten gebaseerd zijn. - Figuren uitleggen in lopende tekst. - Let erop, hoofdstuk 3 schrijf je wat je nog gaat doen. Nu lijkt het bij sommige methoden of je het al gedaan hebt. <i>Feedback is aangepast.</i>
	Overleg focusgroep	- In gesprek gegaan met kennisteam taal.	- Duo's gevormd om in klassen te gaan observeren, a.d.h.v. de kwaliteitskaart. - Werkwijze observatie vastgelegd.	De focusgroep wilde graag meehelpen met de observaties in de klassen. Er zijn duo's gemaakt, duo's omdat twee leden altijd meer zien dan één. Daarnaast zijn de duo's samengesteld op functie. Twee verschillende functies bij elkaar, bijvoorbeeld leerkracht en logopediste. Beiden kijken met een ander perspectief. Zo wordt de betrouwbaarheid gewaarborgd.
	<i>Bijstelling</i>			
	Gesprek met studiebegeleider A. van Zon.	- Probleemstelling en aanpak onderzoek besproken.	- Onderzoeks- en handelingsdeel voor deelvraag 1 en 2 aangepast. - Onderzoeksdeel voor deelvraag 1 worden wel twee andere leerkrachten bij betrokken.	In eerste instantie wilde de onderzoeker alle middenbouwgroepen bij haar onderzoek trekken. In alle groepen wilde ze data gaan verzamelen en ook de interventies uit voeren. Studiebegeleider raadde haar dit af i.v.m. de omvang van het onderzoek. Advies om het in de eigen groep (groep 4) te houden. De leerkrachtvaardigheden in kaart brengen, kan wel samen met de twee andere middenbouwleerkrachten.

	Overleg focusgroep	- In gesprek gegaan met kennisteam taal.	- Verandering van het onderzoeksproces besproken.	De focusgroep vond het jammer, maar begreep de keuze wel. De focusgroep stelde voor om aan het eind van het onderzoek samen te kijken naar hoe de resultaten gepresenteerd konden worden.
	<i>Algemeen plan</i>			
	Opstellen van ouderbrief en verspreiden.			Ouders reageerde positief en wenste de onderzoeker succes met haar PGO.
Januari t/m februari 2018	Observeren in de klassen M2 (groep 4)-M3 (groep 4)-M4 (groep 5)-B1 (groep 5).	Observatie a.d.h.v. de kwaliteitskaart.	- De leerkrachtvaardigheden zijn in beeld gebracht. - De betrokkenheid van de leerlingen is in beeld gebracht.	In M3 (groep 4) niet geobserveerd i.v.m. plotselinge uitval leerkracht. Kort samengevat: - Tijdens het filmpje zijn de leerlingen erg betrokken. - Betrokkenheid hangt samen met het onderwerp van de les. - In alle geobserveerde groepen staat een strategie centraal en dit is ook het doel van de les. - Tijdens de verwerking verzwakt de betrokkenheid af van de leerlingen. - Leerlingen zijn niet in staat de opdrachten zelfstandig te verwerken. - Observatie die bij de onderzoeker in de klas is gedaan is geen 0 meting. De onderzoeker had al voorkennis doordat zij het theoretisch kader had geschreven.
	Nagesprekken voeren n.a.v. de klassen observaties.	Nagesprek a.d.h.v. de observatie en de kwaliteitskaart.	- Het beeld dat tijdens de observatie geschetst was, klopte in alle klassen.	Leerkrachten waren het eens met de observatie.

	Overleg focusgroep	Uitkomsten observaties en nagesprekken bespreken met het kennisteam taal.		Helaas zijn twee van de drie observaties uitgevoerd door één persoon. De afspraken en duo's zijn door verschillende omstandigheden niet door gegaan. De uitkomsten observaties komen overeen met elkaar.
	Vragenlijsten afnemen bij de leerlingen.			Doordat de vragenlijst Leeservaring klassikaal werd afgenomen, moesten de leerlingen veel op elkaar wachten. Dit zorgde voor onrust. Daarom is ervoor gekozen om de vragenlijsten 'De leesinteresselijst' (Förner & Van de Mortel, 2010), 'Wat vind ik interessant?' (Steven Layne, z.d.) en 'Wat vind ik van begrijpend lezen?' in groepjes van drie af te nemen.
	Observaties afgenomen bij de leerlingen.			De observaties vloeiend en expressief lezen van Van de Mortel en Förner (2013) zijn in een rustige ruimte en individueel afgenomen. De onderzoeker had voor iedere leerling een tekst op het beheerste AVI niveau uitgeprint. De observaties zijn opgenomen, zodat de onderzoeker thuis de geluidopnames kon beluisteren.
	Document analyses.			
	Data-analyseren.			Zie voor alle analyses hoofdstuk 4 en de bijlagen.
	Hoofdstuk 4 PGO schrijven: Data-analyses.		- Alle data zijn omgezet naar analyses.	Dit hoofdstuk vond de onderzoeker moeilijk om te schrijven. Omdat er op verschillende soorten manieren data is verzameld, vond ze het lastig om deze goed te verwerken.
	<i>Verbeteracties</i>			
Maart t/m april 2018	Interventies inzetten.	Zie interventielogboek	Zie interventielogboek	In het interventielogboek staan alle interventies en bijstellingen hiervan beschreven.
	<i>Case study</i>			
	Nameting doen.	- Vragenlijst leerlingen - Klassengesprek voeren met leerlingen.	- Resultaten werden duidelijk.	De vragenlijst van de leerlingen was bewust opgesteld met gesloten vragen. Zo konden de resultaten beter in beeld gebracht worden, daarnaast brengen open vragen en vragen waarbij de leerlingen uit meer dan twee

		- Video-observaties tonen en laten beoordelen door de focusgroep.	- Niet bij alle interventies kon een nameting plaats vinden. - Zie voor alle resultaten hoofdstuk 4.	antwoorden mogen kiezen voor verwarring. Dit is bij de eerste vragenlijsten gebleken. In het klassengesprek is er open en eerlijk gesproken over het onderzoek. De leerlingen werden telkens bij het onderzoek betrokken. Hierdoor konden zij ook hun eigen mening laten horen. De video beelden tonen aan de focusgroep vond de onderzoeker spannend. Wel was ze heel trots op het geen wat ze kon laten zien. Dit viel de leden op en ze gaven haar terug dat ze heel enthousiast is en dat ze dat uitstraalde.
April t/m mei 2018	Hoofdstuk 4 PGO schrijven: Resultaten.		- Resultaten zijn samengevoegd met de data-analyses.	Feedback critical friends: - Zet de data en resultaten die bij elkaar horen, bij elkaar. - Zorg dat de lezer de resultaten snel kan zien. - Schrijf alleen op wat er echt toe doet. - Uitleggen waar de resultaten uit komen. <i>Feedback is aangepast.</i>
	Hoofdstuk 5 PGO schrijven: conclusie en discussie		- Duidelijke en heldere conclusies zijn gepresenteerd.	Feedback critical friends: - Alles wat je beschrijft is waar en belangrijk. Probeer het in te korten. Ik merk dat ik als lezer de focus verlies. - Let op de woorden hierdoor, ook en naar voren komen. - Schrijf in je discussie nog meer een reflectie op je interpersoonlijke competentie. Dit heeft de onderzoeker niet gedaan om dat haar studiebegeleiders aangaven dat dit terug komt in je PFA. <i>Feedback is aangepast.</i>
Augustus 2018	Uitkomsten onderzoek delen met het team.	Terug naar 3.3		Met de directie is besloten dat de uitkomsten van het onderzoek bij de startvergadering van het nieuwe schooljaar gepresenteerd gaan worden. Op het moment is het team van SBO P. druk bezig met andere beleidvoornemens waar begrijpend lezen niet in terug komt. In augustus zijn alle leden weer fris en fruitig en staan ze open voor nieuwe ideeën en het onderzoek.

Bijlage 3: Kijkwijzer 'Interventies praktijk gericht onderzoek (PGO)'

3.1: Voorbeeld kijkwijzer interventies (PGO)

Kijkwijzer: Interventies PGO

Deelvraag 1: Welke kind factoren hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen van SBO P.?

Vloeiend lezen.

1. De leerkracht geeft aandacht aan het vloeiend lezen tijdens de technisch leesinstructies.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

2. De leerkracht werkt met de leerlingen, die nog geen voldoende technisch leesniveau beheersen, aan het begrijpend luisteren.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting: hoorbaar is vanuit voorkennis (voorspel) naar terug kijken. Passende reacties i. kinderen.

Kennis van de wereld, woordenschat en taal.

3. De leerkracht maakt met de leerlingen aan het begin van de les een woordspin.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting: woordspin, denktijd na startvraag.

4. De leerkracht biedt moeilijke woorden (woordenschat) uit de tekst aan.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting: op papier & mondeling, kinderen geven eerst zelf aan wat moeilijk is.

5. De leerkracht verduidelijkt de talige structuur van de tekst/zinnen.

- ☒ Zichtbaar
- ☒ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting: Talig = structuur tekst
omdat 4 heel breed is & nog beginnend bij kinderen.

Leeservaringen.

6. De leerkracht biedt verschillende soorten teksten aan.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Lekk. Lezen

Eventuele toelichting:

met eigen keuze boek, verhalende tekst, Wikipedië, kranten.

7. De leerkracht laat de leerlingen leeservaringen met elkaar uitwisselen.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Door presentatie v. boek door Milan.

Leesmotivatie.

8. De leerkracht biedt teksten aan die binnen de interesses van de leerlingen ligt.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Boeken toelichten wat kinderen kunnen lezen. (voetbal)
Interesse gepeld, NB aangepast op interesse (uit archief)

9. De leerlingen praten en denken mee over de tekst.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Tijdens instructie / klassengesprek.
bijv. over auto's op zonne-energie

Deelvraag 2: Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen van SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?

Onderwijsbehoeften

10. De leerkracht pre-teacht de leerlingen die moeite hebben met technisch lezen, taal, woordenschat en kennis van het onderwerp in deel 1 van de les.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Samen lezen, klassikaal.

11. De leerkracht laat de leerlingen, waarbij de onderwijsbehoeften op het toepassen van leesstrategieën, in deel 2 van de les werken met de onderwijsassistent of stagiaire. Wanneer zij niet aanwezig zijn, geeft de leerkracht deze leerlingen individuele begeleiding tijdens het lezen en maken van de opdrachten.

- ☐ Zichtbaar
- ☒ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Bij een kind: tijdens + overleren door ander kind.

12. De leerkracht biedt leerlingen, waarbij de onderwijsbehoeften op het toepassen van leesstrategieën en motivatie, extra materiaal aan om dit te oefenen (Nieuwsbegrip op de computer).

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Uitdagen op eigen niveau, + werken op de computer

Deelvraag 3: Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens een instructie effect op de begrip- en leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?

13. De leerkracht heeft als doel van de les: de tekst begrijpen.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Voorafgaand aan de les: doel duidelijk gemaakt.

14. De leerkracht differentieert naar onderwijsbehoeften.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

• TL te laag → bij marieke
• hoog niveau → computer

Pijlers interactief taalonderwijs: Betekenisvol, Sociaal en Strategisch.

15. Betekenisvol: De leerkracht biedt teksten aan die betekenisvol zijn voor de leerlingen.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Zie 8

16. Sociaal: De leerkracht praat samen met de leerlingen over de tekst.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

In alle filmpjes

17. Strategisch: De leerkracht zet leesstrategieën in als hulpmiddel.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Via modellen & bij terugkijken film pje
over spelling (keuken)

Modellen.

18. De leerkracht modelt tijdens de instructie.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Heel vaak & duidelijk, ook in gebaren.

Begrijpend lezen integreren tijdens het technisch lezen, leesplezier, taal en zaakvakken.

19. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens het technisch lezen.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Bij Blink, Lekker lezen, Spelling.

20. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens het leesplezier.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

zie 8

21. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens de taal les.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Spellingsles

22. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens de zaakvakken.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

in blink

Overkoepelde vragen.

23. Leerlingen zijn betrokken tijdens de begrijpend leeslessen.

- ☒ Zichtbaar
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Afsluitende vragen:

24. Zijn de ingezette interventies haalbaar voor onze doelgroep kinderen?

☐ Ja

☐ Nee

Toelichting:

25. Zijn de ingezette interventies haalbaar om in te zetten als leerkracht?

☐ Ja

☐ Nee

Toelichting:

26. Verrijken de ingezette interventies de begrijpend leesinstructies?

☐ Ja

☐ Nee

Toelichting:

27. Zorgen de ingezette interventies voor meer leesbegrip?

☐ Ja

☐ Nee

Toelichting:

* De antwoorden zijn mondeling doorgegeven aan de onderzoeker, zij heeft de antwoorden samen op één pagina genoteerd.

[Terug naar 3.3](#)

3.2: Analyse kijkwijzer interventies PGO

Drie leden van de focusgroep hebben meegekeken naar de gemaakte video beelden. Tijdens deze video-observatie kregen de leden een kijkwijzer met daarop stellingen. Deze stellingen zijn gebaseerd op de interventies. Zijn de interventies zichtbaar, deels zichtbaar of niet zichtbaar. Achter de beoordeling zichtbaar, deels zichtbaar en niet zichtbaar staat met een cijfer aangegeven hoeveel focusgroep leden dat antwoord gegeven hebben.

Deelvraag 1: Welke kind factoren hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen van SBO P.?

Vloeiend lezen.

1. De leerkracht geeft aandacht aan het vloeiend lezen tijdens de technisch leesinstructies.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u>

2. De leerkracht werkt met de leerlingen, die nog geen voldoende technisch leesniveau beheersen, aan het begrijpend luisteren.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Voorspelend lezen, wie/wat vragen. - Vanuit voorkennis (voorspellen) naar terug kijken. Passende reacties van de leerlingen. - Duidelijke opbouw: voorspellen, terug vragen, niveau van vragen.

Kennis van de wereld, woordenschat en taal.

3. De leerkracht maakt met de leerlingen aan het begin van de les een woordspin.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Voorkennis checken + activeren. - Woordspin, denktijd na startvraag.

4. De leerkracht biedt moeilijke woorden (woordenschat) uit de tekst aan.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Soms kost opzoeken wellicht veel tijd, kan dan afleiden van de tekst en het begrip. - Op papier en mondeling. Leerlingen geven ook zelf aan wat moeilijk is. - Je past goed aan op de doelgroep.
5. De leerkracht verduidelijkt de talige structuur van de tekst/zinnen.
○ Zichtbaar 2x

○ Deels zichtbaar 1x ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Woorden als alinea en kopje. - Deels zichtbaar omdat het heel breed is en nog maar beginnend bij de leerlingen.

Leeservaringen.

6. De leerkracht biedt verschillende soorten teksten aan.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Div. leesboekjes tijdens vrij lezen, maar ook Nieuwsbegrip, Kidsweek, methode boekjes en teksten op internet. - Eigen keuze boek, verhalende teksten, Lekker Lezen teksten, Wikipedia, kranten. - Tijdens meerdere momenten.

7. De leerkracht laat de leerlingen leeservaringen met elkaar uitwisselen.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Leerkracht modelt wie-wat-waar. - Leerlingen geven presentaties. - Goede modellering.

Leesmotivatie.

8. De leerkracht biedt teksten aan die binnen de interesses van de leerlingen ligt.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Leerkracht vraagt actief naar de interesses van de leerlingen en sluit daarop aan met teksten uit archief Nieuwsbegrip. - Boekje toelichten wat leerlingen kunnen lezen (voetbal) en interesse gepeild bij de leerlingen, Nieuwsbegrip aangepast op interesse (uit archief). - Koppeling aan thema! Top.

9. De leerlingen praten en denken mee over de tekst.
○ Zichtbaar 3x ○ Deels zichtbaar ○ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Tijdens instructie/klassengesprek bijvoorbeeld over auto's op zonne-energie.

Deelvraag 2: Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen van SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?

Onderwijsbehoeften

10. De leerkracht pre-teacht de leerlingen die moeite hebben met technisch lezen, taal, woordenschat en kennis van het onderwerp in deel 1 van de les.
☒ Zichtbaar 3x ☐ Deels zichtbaar ☐ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - 3 leerlingen krijgen op maandag altijd pre-teaching van de logopediste op begrijpend lezen. - Tekst klassikaal voorbereiden. - Samen de tekst lezen.
11. De leerkracht laat de leerlingen, waarbij de onderwijsbehoeften op het toepassen van leesstrategieën, in deel 2 van de les werken met de onderwijsassistent of stagiaire. Wanneer zij niet aanwezig zijn, geeft de leerkracht deze leerlingen individuele begeleiding tijdens het lezen en maken van de opdrachten.
☒ Zichtbaar 2x ☒ Deels zichtbaar 1x ☐ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Minder zichtbaar wanneer je geen ondersteuning hebt van een onderwijsassistent. - Deels zichtbaar omdat je alleen was en naar één leerling kon terwijl een andere leerling aan het voorlezen was.
12. De leerkracht biedt leerlingen, waarbij de onderwijsbehoeften op het toepassen van leesstrategieën en motivatie, extra materiaal aan om dit te oefenen (Nieuwsbegrip op de computer).
☒ Zichtbaar 3x ☐ Deels zichtbaar ☐ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Door differentiatie. Aanbod op niveau is motiverend voor leerlingen. - Uitdagen op eigen niveau, sommige leerlingen werken op de computer.

Deelvraag 3: Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens een instructie effect op de begrijpend leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?

13. De leerkracht heeft als doel van de les: de tekst begrijpen.
☒ Zichtbaar 3x ☐ Deels zichtbaar ☐ Niet zichtbaar
<u>Eventuele toelichting:</u> - Modelen: "het doel is begrijpen van de tekst" stap 1. - Voorafgaand aan de les: doel duidelijk gemaakt.

14. De leerkracht differentieert naar onderwijsbehoeften.

- Zichtbaar 3x
- Deels zichtbaar
- Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Technisch lezen te laag → verlengde instructie bij leerkracht. Hoog niveau leerlingen werken op de computer.

Pijlers interactief taalonderwijs: Betekenisvol, Sociaal en Strategisch.

15. Betekenisvol: De leerkracht biedt teksten aan die betekenisvol zijn voor de leerlingen.

- Zichtbaar 3x
- Deels zichtbaar
- Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Zie vraag 8.
- Duidelijk aandacht voor interesses van leerling.

16. Sociaal: De leerkracht praat samen met de leerlingen over de tekst.

- Zichtbaar 3x
- Deels zichtbaar
- Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Zichtbaar in alle filmpjes.

17. Strategisch: De leerkracht zet leesstrategieën in als hulpmiddel.

- Zichtbaar 3x
- Deels zichtbaar
- Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Duidelijk modellen met gebaren.
- Via modellen en bij het vak taal (woord ingevuld op lege plek in de zin. Zin nog een keer lezen om te kijken of het woord ook echt past in de zin.

Modellen.

18. De leerkracht modelt tijdens de instructie.

- ☒ Zichtbaar 3x
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

☐

Eventuele toelichting:

- Heel vaak en duidelijk, ook in gebaren.

Begrijpend lezen integreren tijdens het technisch lezen, leesplezier, taal en zaakvakken.

19. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens het technisch lezen.

- ☒ Zichtbaar 3x
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Erg duidelijk, taaltekst → is ook begrijpend lezen.
- Bij Blink, Lekker Lezen en spelling.

20. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens het leesplezier.

- ☒ Zichtbaar 3x
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Sluit aan bij vraag 8.

21. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens de taal les.

- ☒ Zichtbaar 3x
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Taal en spellingles.

22. De leerkracht integreert het begrijpend lezen tijdens de zaakvakken.

- ☒ Zichtbaar 3x
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

- Tijdens Blink.

Overkoepelde vragen.

23. Leerlingen zijn betrokken tijdens de begrijpend leeslessen.

- ☒ Zichtbaar 3x
- ☐ Deels zichtbaar
- ☐ Niet zichtbaar

Eventuele toelichting:

Leerlingen denken mee, praten mee, zoeken mee in de tekst.

De leerlingen wiebelen wel, maar dat mag. Dat is 'normaal'.

Afsluitende vragen:

24. Zijn de ingezette interventies haalbaar voor onze doelgroep kinderen?

0 Ja 3x

0 Nee

- Doordat de leerkracht een duidelijk beeld heeft van de leerlingen, waar de onderwijsbehoeften liggen. Kan de ze interventies afstemmen op de leerlingen, waardoor ze haalbaar zijn voor de leerlingen.
- Er wordt gewerkt vanuit de interesses van de leerlingen en vanuit een vaste structuur. De leerlingen van SBO P. hebben deze structuur nodig.
- De fase jij van het modellen is niet ingezet door de leerkracht. De leerlingen in de groep waren hier nog niet aan toe. Dit werd bevestigd door de focusgroep leden. Maar doordat de leerkracht het modellen wel al aanbiedt, maken de leerlingen er kennis mee, zodat zij hier volgend schooljaar of later kunnen oefenen met de jij fase. Ze zijn het modellen al gewend.

25. Zijn de ingezette interventies haalbaar om in te zetten als leerkracht?

0 Ja 3x

0 Nee

- Voor sommige interventies (differentiëren op didactisch doel en werkhouding) moet je echt met zijn tweeën zijn.
- De interventies zijn uitvoerbaar mits je voldoende tijd hebt om voor te bereiden.

26. Verrijken de ingezette interventies de begrijpend leesinstructies?

0 Ja 3x

0 Nee

27. Zorgen de ingezette interventies voor meer leesbegrip?

0 Ja 3x

0 Nee

- Zie J. "Kunnen de zonne-auto's ook op stroom rijden?"
- Je pakt het begrijpend lezen ook terug in andere lessen, hierdoor worden de leerlingen zich bewust van het begrijpend lees proces.

Ruimte voor opmerkingen, tips etc.

Begrijpend lezen als apart vak op het rooster én integreren in andere vakken. Dus en en. Wel ervoor waken dat begrijpend lezen niet een strategie les wordt.

[Terug naar 3.3.1](#)

[Terug naar 4.1.2](#)

[Terug naar 4.2.2](#)

[Terug naar 4.3.2](#)

Bijlagen 4: Observatie 'Vloeiend en expressief lezen' (Van de Mortel & Förrer, 2013)

4.1: Voorbeeld observatieformulier Vloeiend lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013)

Naam van de leerling:  Naam observant: <u>M. Bosmans</u> Totaal score: ≥ 8 punten / <u>< 8 punten</u> Welke begeleiding is nodig?		Groep: <u>m2 (gr.4)</u> Datum: <u>15-01-2018</u>		
	Verstaan	Verstaan	Snellijd	Expressie
Score >	1 2 3 4	① 2 3 4	① 2 3 4	① 2 3 4
Toelichting bij de scores				
1	Van de vragen is minder dan 60% correct beantwoord. Navertellen: 1 of 2 hoofdideeën. Weinig nauwkeurig, weinig ordening.	90% of minder	Te langzaam. Moeizaam op woordniveau.	Leest monotoon. Nauwelijks sprake van enige vorm van 'lezen zoals je praat'. Past interpunctie niet toe.
2	Van de vragen is 60% tot 74% correct beantwoord. Navertellen van enkele hoofdlijnen lukt, maar nog niet volledig correct en geordend.	91% tot 94%	Snelheid varieert teveel. Aarzelingen. Leest overwegend te langzaam.	Voornamelijk monotoon. Op enkele plaatsen adequate beklemtoning. Interpunctie wordt enigszins toegepast.
3	Van de vragen is 75% tot 89% goed beantwoord. Het navertellen is bijna volledig, correct en ook bijna helemaal goed geordend.	95% tot 98%	Snelheid is voor het grootste deel op conversatieniveau. Tempo wisselt wanneer er lastige woordtypen voorkomen. Snel en langzaam wisselen elkaar af.	Leest met expressie en past interpunctie regelmatig toe. De klemtoon past overwegend goed bij de gelezen tekst.
4	De vragen zijn allemaal goed beantwoord. Het navertellen is compleet, correct en ook goed geordend.	100%	Leest in constant tempo in spreektaal.	Leest met variabel volume en afwisselende expressie, afgestemd op de tekst die wordt gelezen. Past interpunctie goed toe.

4.2: Voorbeeld observatieformulier Expressief lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013)

Naam van de leerling:  Naam observant: M. Bosmans Totaal score: ≥ 8 punten / < 8 punten Welke begeleiding is nodig?		Groep: m2 (gr 4) Datum: 15-01-2018		
	Expressie & volume Met de juiste klemtoon en intonatie, verstaanbaar kunnen lezen	Frasering In betekenisvolle woordgroepen kunnen lezen. Op de zin gericht kunnen lezen	Ononderbroken Zonder onderbrekingen kunnen doorlezen	Snelheid In spreektempo kunnen lezen
Score >	① 2 3 4	① 2 3 4	① 2 3 4	① 2 3 4
1	Leest monotoon, met vrijwel geen expressie. Leest zonder het besef van lezen-zoals-je-praat. Leest overwegend te zacht.	Leest woord voor woord. Er is geen besef van lezen in betekenisvolle woordgroepen.	Pauzeert frequent te lang, aarzelt, maakt valse starts (opnieuw aanzetten), zegt: "eh", hakkelt, herhaalt woorden/zinsdelen.	Leest te langzaam, leest te moeizaam, leest geforceerd, moet hard werken om de tekst te lezen.
2	Enige expressie is hoorbaar. Er is een start van lezen-zoals-je-praat. Leest met ineffektieve intonatie, het einde van de zin is bv. niet hoorbaar. Incorrecte beklemtoning. Leest met nog te zachte stem.	Leest vooral in stukjes van twee- en drie woordgroepen. Het lezen verloopt stotend of springerig.	Lastige woorden/zinsdelen leiden tot langere pauzes en aarzelingen die ontwrichtend werken op het vloeiende doorlezen.	Leest overwegend te langzaam.
3	Leest met redelijke beklemtoning: kan de nadruk leggen op woorden of woorddelen voor het grootste deel van de tekst. Leest verstaanbaar.	Leest in betekenisvolle woordgroepen, afgewisseld met kleine pauzes in het midden van de zinnen (hapje lucht).	Af en toe wordt het vloeiend lezen even onderbroken door haperingen en aarzelingen veroorzaakt door moeilijkheden op woord- of zinsniveau.	Leest in wisselend tempo: snel en langzaam wisselen elkaar af.
4	Leest met adequate klemtoon en enthousiasme gedurende de hele tekst. Klinkt als natuurlijk lezen-zoals-je-praat. Varieert in expressie en volume waardoor de interpretatie van de tekst duidelijk wordt.	Leest over het geheel genomen in betekenisvolle woordgroepen, zinsdelen/passages of zinnen.	Leest hoofdzakelijk ononderbroken. Leesmoeilijkheden op woord- of zinsniveau worden snel hersteld (zelfcorrectie).	Leest in constant tempo in spreesnelheid.

[Terug naar 3.3.4](#)

4.3: Analyse observatieformulieren Vloeiend en expressief lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013)

Normering vloeiend lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013):

≥ 8 punten is voldoende

< 8 punten is onvoldoende

Normering expressief lezen (Van de Mortel & Förrer, 2013):

≥ 8 punten is voldoende

< 8 punten is onvoldoende

Leerling	Niveau behaalde AVI	Vloeiend lezen	Expressief lezen
MAB	Geen AVI behaald	Onvoldoende	Onvoldoende
MIB	M4	Voldoende	Voldoende
LAD	E3	Voldoende	Onvoldoende
LUD	M5	Voldoende	Voldoende
LOD	M4	Voldoende	Voldoende
JAE	E5	Voldoende	Voldoende
MIJ	Geen AVI behaald	Onvoldoende	Onvoldoende
SEKK	E3	Onvoldoende	Onvoldoende
MAK	M6	Voldoende	Voldoende
SHK	E4	Voldoende	Voldoende
JOM	M4	Voldoende	Voldoende
NIN	M3	Onvoldoende	Onvoldoende
TIP	M3	Onvoldoende	Onvoldoende
MES	M4	Voldoende	Voldoende
MIT	E3	Voldoende	Voldoende

[Terug naar 4.1.1.1](#)

Bijlage 5: Observatielijst 'Kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal'

5.1: lege observatielijst Kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal

Vooraf aan elke begrijpend lezen les vult de onderzoeker de eerste 3 kolommen in. Hierin worden de belangrijke deelonderwerpen, woordenschat woorden en begrippen van taal ingezet. Aan het eind van de les vult de onderzoeker in of de leerlingen de deelonderwerpen, woorden en begrippen kenden en wat eruit het woordweb kwam. Hierdoor krijgt de onderzoeker een goed beeld van de voorkennis van de leerlingen.

Tekst:

Datum:

Observator:

Kennis van de wereld/onderwerp (deel onderwerpen tekst)	Kennis van de woordenschat	Kennis van de taal	Woordweb

Werd de tekst goed begrepen door de leerlingen?

[Terug naar 3.3.5](#)

5.2: Inge vulde observatielijst: Kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal

Tekst: Olympische winterspelen 2018 (Nieuwsbegrip week 6-2018)

Datum: 23-02-2018

Observator: M. Bosmans

Kennis van de wereld/onderwerp (deel onderwerpen tekst)	Kennis van de woordenschat	Kennis van de taal	Woordweb
<u>Al heel oud</u> -	<u>Modern:</u> van deze tijd, niet meer zoals het vroeger was. -	<u>Inleiding</u> -	<u>Wedstrijden.</u> <u>Koud.</u> <u>In de winter.</u> <u>Verschillende sporten:</u> skiën, ijshockey, rodelen, bobsleeën en skeleton. <u>Nederlanders doen ook mee.</u> <u>Deelnemers.</u> <u>Je moet heel goed zijn om mee te mogen doen.</u>
<u>Landen en sporten</u> +	<u>Plaatsvinden:</u> waar het zich afspeelt. -	<u>Alinea</u> -	
<u>Vlag</u> +	<u>Sinds:</u> vanaf het moment dat.. -	<u>Verwijswoord</u> -	
<u>Sneeuw maken</u> +	<u>Bovenstaande woorden zijn uitgelegd door de onderzoeker.</u>	<u>Bovenstaande talige begrippen zijn uitgelegd door de onderzoeker.</u>	

Werd de tekst goed begrepen door de leerlingen? +. De leerlingen hadden al het een en ander op televisie gezien van de Olympische winterspelen. Ze hadden al voldoende voorkennis van het onderwerp.

Tekst: WK zonneracen 2017 (Nieuwsbegrip week 41-2017)

Datum: 02-03-2018

Observator: M. Bosmans

Kennis van de wereld/onderwerp (deel onderwerpen tekst)	Kennis van de woordenschat	Kennis van de taal	Woordweb
<u>De race</u> +	<u>De energie:</u> de kracht waardoor iets werkt. -	<u>Inleiding</u> -	<u>Wie:</u> Slimme mensen <u>Wat:</u> Racen met zonne-auto's <u>Waar:</u> ? <u>Wanneer:</u> ? <u>Hoe:</u> De auto's rijden op zonne-energie. <u>Je hoeft met deze auto's niet te tanken.</u>
<u>Teams uit Nederland</u> +	<u>De student:</u> iemand die op een school zit die na de middelbare school komt. -	<u>Alinea</u> -	
<u>Zonne-auto's</u> +	<u>Delft, Twente, Eindhoven:</u> plaatsen in Nederland.	<u>Verwijswoord</u> -	

	-		Er liggen zonnepanelen op het dak van de auto.
<u>Iets voor de toekomst?</u> - Onderzoeker heeft uitgelegd wat toekomst is.	Bovenstaande woorden zijn uitgelegd door de onderzoeker.	Bovenstaande talige begrippen zijn uitgelegd door de onderzoeker.	

Werd de tekst goed begrepen door de leerlingen? +. Doordat dit onderwerp al bij aardrijkskunde (methode Blink) was behandeld, hadden de leerlingen voldoende voorkennis. Bij aardrijkskunde waren de leerlingen al enthousiast over het onderwerp en nu weer.

Tekst: Nationale Week Zonder Vlees (Nieuwsbegrip 10-2018)

Datum: 09-03-2018

Observator: M. Bosmans

Kennis van de wereld/onderwerp (deel onderwerpen tekst)	Kennis van de woordenschat	Kennis van de taal	Woordweb
<u>Isabel Boerdam</u> - De onderzoeker heeft uitgelegd en laten zien wie Isabel Boerdam is.	<u>Het milieu:</u> De natuur. De omgeving waar mensen, dieren en planten leven. -	<u>Inleiding</u> -/+	<u>Wie:</u> vegetarische mensen <u>Wat:</u> geen vlees eten <u>Waar:</u> overal <u>Wanneer:</u> vorige week <u>Hoe:</u> anders eten. Bij ons was er nog wel vlees. Kiezen of je wel/geen vlees eet. Geen vlees meer in de supermarkt. In andere landen doen ze dat ook. Dan ben je vegetarisch als je geen vlees eet.
<u>Beter</u> - De onderzoeker heeft kort uitgelegd waarom het beter is om geen vlees te eten (niet te veel anders hoeft de tekst niet meer gelezen te worden).	<u>De recepten:</u> Stappenplan waarin staat beschreven hoe je een gerecht maakt. +	<u>Alinea</u> -/+	
<u>Lekker eten zonder vlees</u> +	<u>Het gerecht:</u> Een bepaald soort voedsel. -	<u>Verwijswoord</u> -/+	
<u>Af en toe geen vlees</u> +	Woorden door de leerlingen werden aangedragen:	Sommige leerlingen wisten al beter wat de woorden betekende.	
	- Peulvruchten De onderzoeker heeft uitgelegd en laten zien wat peulvruchten zijn.		

Werd de tekst goed begrepen door de leerlingen? +. De leerlingen die tijdens het technisch lezen de tekst: Stella eet geen veel hadden gelezen, konden de tekst beter begrijpen dan de andere leerlingen omdat zij hier al meer voorkennis over hadden. Eén leerling had al over de Nationale Week Zonder Vlees gehoord en kon voordat er gestart werd met het lezen van de tekst al veel vertellen.

Tekst: Paralympische spelen (Nieuwsbegrip week 11-2018)

Datum: 13-03-2018

Observator: M. Bosmans

Kennis van de wereld/onderwerp (deel onderwerpen tekst)	Kennis van de woordenschat	Kennis van de taal	Woordweb
<u>Wat zijn de Paralympische Spelen?</u> -	<u>De beperking:</u> je kunt iets niet wat andere mensen wel kunnen, je kunt bijvoorbeeld niet zien. -	<u>Inleiding</u> -/+	<u>Wie:</u> gehandicapte mensen <u>Wat:</u> Olympische spelen voor gehandicapte mensen. <u>Waar:</u> ? <u>Wanneer:</u> ? <u>Hoe:</u> ? Eén leerling wist beide antwoorden. De andere leerlingen hadden hier nog nooit van gehoord.
<u>Ook in Pyeongchang</u> + leerlingen maakte een verbinding met de Olympische winterspelen.	<u>Aanpassen:</u> veranderen. +	<u>Alinea</u> -/+	
<u>Sporters uit Nederland</u> -	<u>De route:</u> Een weg of een baan doe je moet volgen om bij de finish te komen. -	<u>Verwijswoord</u> -/+	
<u>Aangepaste sporten</u> -	Woorden door de leerlingen werden aangedragen:	Sommige leerlingen wisten al beter wat de woorden betekende.	
<u>Goud en zilver</u> +	- Zuid-Korea - Atleten - Delen van de wereld - Bibian Mentel - Lisa Bos - Chris Vos De onderzoeker heeft de onbekende woorden uitgelegd.		
De onderzoeker heeft de niet bekende onderwerpen uitgelegd. Hierbij lette zij wel op dat ze niet te veel uitlegde, anders hoeft de tekst niet meer gelezen te worden.			

Werd de tekst goed begrepen door de leerlingen? -. Er was veel extra uitleg nodig van de onderzoeker. Veertien leerlingen hadden nog nooit van de paralympische spelen gehoord en vonden het apart om te zien. Ze waren erg nieuwsgierig naar alle aangepaste sporten en naar de sporters.

Tekst: Moestuinen (Nieuwsbegrip week 13-2015)

Datum: 30-03-2018

Observator: M. Bosmans

Kennis van de wereld/onderwerp (deel onderwerpen tekst)	Kennis van de woordenschat	Kennis van de taal	Woordweb
<u>Rage</u> - De onderzoeker heeft rage uitgelegd.	<u>Kweken:</u> Verbouwen, nieuwe plantjes planten en laten groeien. +	<u>Inleiding</u> -/+	<u>Wie:</u> voor iedereen die wil. <u>Wat:</u> een moestuin. <u>Waar:</u> plekje waar je zaadjes kunt zaaien.
<u>Goed en vers</u> +	<u>Kunstmest:</u> Nagemaakte mest (door de fabriek). +	<u>Alinea</u> -/+	<u>Wanneer:</u> als het goed weer is. <u>Hoe:</u> gat maken en zaadjes erin leggen.
<u>Tips</u> +	<u>Rage:</u> Hip, iets wat in de mode is, het doen veel mensen. -	<u>Verwijswoord</u> -/+	Wel mest / geen kunstmest. Water geven. Groenten en fruit. Geen insecten erbij laten. Geen onkruid erbij laten. Niet te veel water geven. Wortelen (nieuwe wortels aanmaken). Onder of boven de grond.
	Woorden door de leerlingen werden aangedragen: - Dienneke Klomp - Oogsten De onderzoeker heeft de onbekende woorden uitgelegd.	Sommige leerlingen wisten al beter wat de woorden betekende.	

Werd de tekst goed begrepen door de leerlingen? +. In de klas (in de zandtafel) hebben de leerlingen en de onderzoeker een moestuin gemaakt. Hierdoor hadden de leerlingen al veel voorkennis.

[Terug naar 4.1.1.2](#)

Bijlage 6: Vragenlijst 'Leeservaring'

6.1: Voorbeeld vragenlijst Leeservaring

Naam: 

Leeservaring

Vul per voorbeeld van een tekstsoort in of je deze als ooit wel (ja) of niet (nee) hebt gelezen.

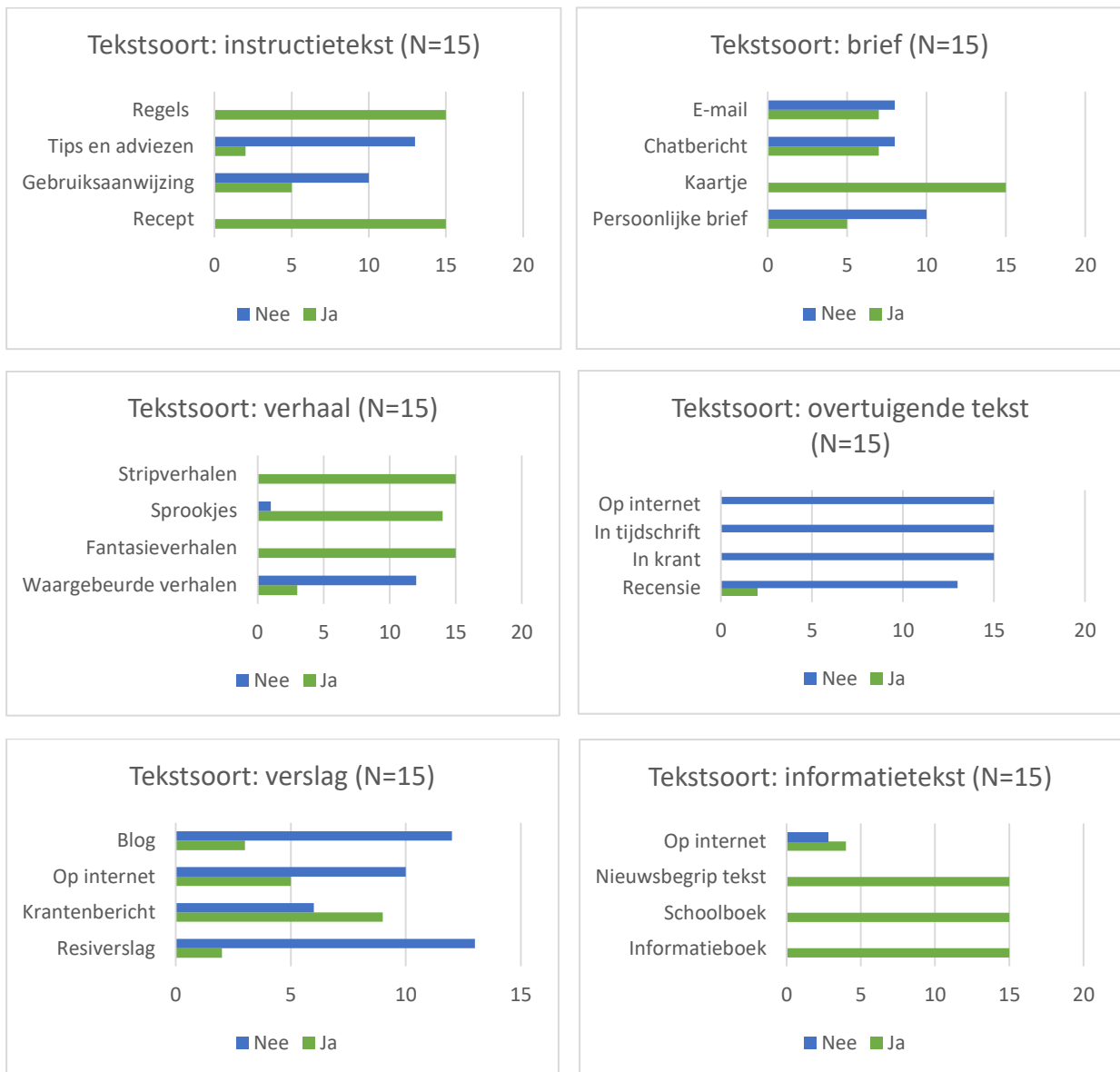
Soort tekst	Bijvoorbeeld:	Ja	Nee
Instructietekst Hierin lees je hoe je iets moet doen of wat je moet doen. Deze teksten worden ook wel een doe-tekst genoemd.	Recept	☒	☐
	Gebruiksaanwijzing	☒	☐
	Tips en adviezen	☐	☒
	Regels	☒	☐
Brief Hierin lees je een bericht dat iemand naar een ander stuurt.	Persoonlijke brief	☒	☐
	Kaartje	☒	☐
	Chatbericht	☐	☒
	E-mail	☐	☒
Verhaal Een verhaal wordt geschreven om jou als lezer te vermaken.	Verhalen die echt gebeurd zijn	☐	☒
	Fantasieverhalen	☒	☐
	Sprookjes	☒	☐
	Stripverhalen	☒	☐
Overtuigende teksten Hierin lees je de mening van de schrijver.	Recensie	☐	☒
	Overtuigende tekst in een krant	☐	☒
	Overtuigende tekst in een tijdschrift	☐	☒
	Overtuigende tekst op internet	☐	☒
Verslag Hierin lees je wat iemand doet of meemaakt. Of je leest wat er ergens gebeurt.	Reisverslag	☒	☐
	Krantenbericht	☐	☒
	Verslag op internet	☐	☒
	Blog	☒	☐
Informatietekst Hierin lees je informatie/nieuwe dingen over één onderwerp. Deze teksten worden ook wel eens een weet-tekst genoemd.	Informatieboek	☒	☐
	Schoolboek	☒	☐
	Nieuwsbegrip tekst	☒	☐
	Informatietekst op internet	☒	☐

Bedankt voor het invullen 😊

[Terug naar 3.3.6](#)

6.2: Analyse vragenlijst Leeservaring

Per tekstsoort worden de antwoorden van de leerlingen schematisch weergegeven.



[Terug naar 4.1.1.3](#)

Bijlage 7: Vragenlijst 'De leesinteresselijst' (Förrer & Van de Mortel, 2010)

7.1: Voorbeeld vragenlijst De leesinteresselijst (Förrer & Van de Mortel, 2010)

Vind jij lezen leuk?	😊	😐	☹️
Ik hou van lezen, ik lees omdat ik wil lezen.			X
Ik lees alleen als het moet voor school.		X	
Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.			X
Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.	X		
Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.			X
Ik lees graag voor.			X
Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.			X
Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.			X
Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.			X

😊 ja
 😐 beetje
 ☹️ nee

Wat lees je graag?	😊	😐	☹️
Ik lees graag verhalen die <u>echt gebeurd</u> kunnen zijn.	X		
Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.			X
Ik lees graag <u>spannende verhalen</u> .	X		
Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.			X
Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.			X
Ik lees graag boeken uit een <u>serie van meer boeken</u> .	X		
Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.			X
Ik lees graag korte verhalen.			X
Ik lees graag gedichten.			X
Ik lees graag strips.			X
Boeken en schrijvers die ik graag lees zijn:			
Ik lees graag informatieve boeken.			X
Ik lees graag tijdschriften.			X
Ik lees graag doe-boeken, zoals kookboeken en knutselboeken.			X
Onderwerpen waarover ik graag lees zijn:			

😊 ja
 😐 beetje
 ☹️ nee

Lezen: makkelijk of moeilijk?	😊	😐	😞
Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen.			X
Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.	X		
Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.	X		
Ik vind het wel leuk als ik over een boek moet nadenken.			X

😊 ja
😐 beetje
😞 nee

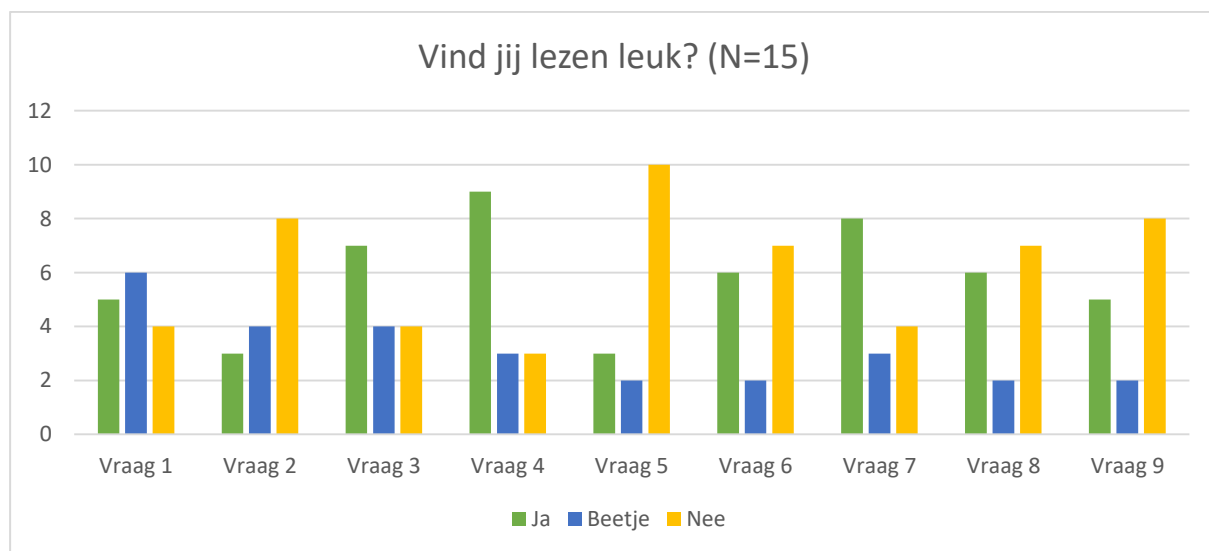
Lezen: steeds beter?	😊	😐	😞
Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.			X
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.			X
Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.			X
Ik wil de leestoetsen graag goed doen.			X
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.			X

😊 ja
😐 beetje
😞 nee

[Terug naar 3.3.7](#)

7.2: Analyse vragenlijst De leesinteresselijst van (Förrer & Van de Mortel, 2010)

Per categorie zijn de antwoorden schematisch weergegeven. Omdat de vragen te lang waren voor in de staafdiagram is ervoor gekozen om de vragen onder het diagram te plaatsen.



Vraag 1. Ik hou van lezen, ik lees omdat ik wil lezen.

Vraag 2. Ik lees alleen als het moet van school.

Vraag 3. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.

Vraag 4. Als mijn juf/meester over een onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.

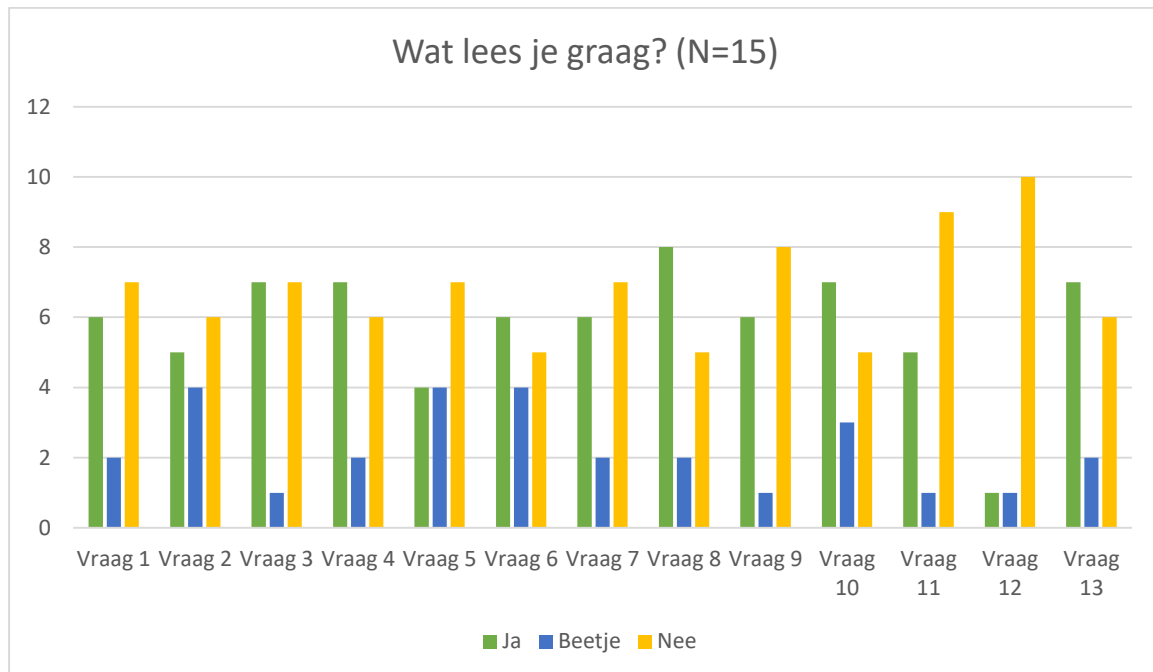
Vraag 5. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.

Vraag 6. Ik lees graag voor.

Vraag 7. Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.

Vraag 8. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden iets te vertellen over wat ik heb gelezen.

Vraag 9. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.



Vraag 1. Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.

Vraag 2. Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.

Vraag 3. Ik lees graag spannende verhalen.

Vraag 4. Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.

Vraag 5. Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.

Vraag 6. Ik lees graag boeken uit één serie van meer boeken.

Vraag 7. Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.

Vraag 8. Ik lees graag korte verhalen.

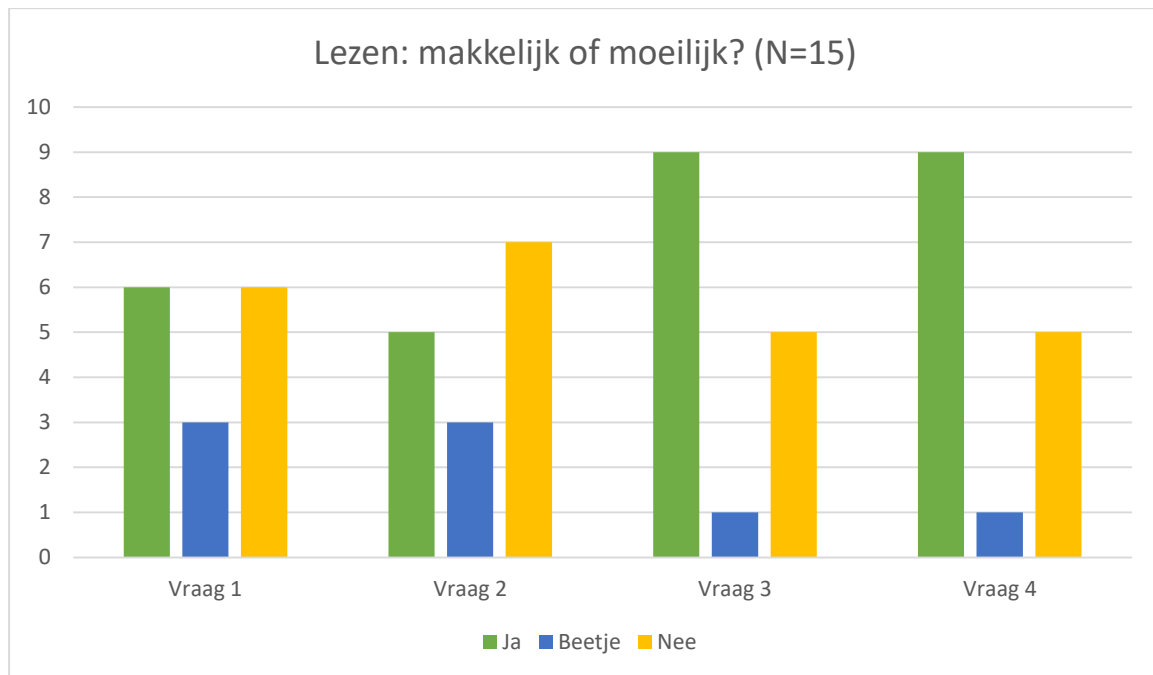
Vraag 9. Ik lees graag gedichten.

Vraag 10. Ik lees graag strips.

Vraag 11. Ik lees graag informatieve boeken.

Vraag 12. Ik lees graag tijdschriften.

Vraag 13. Ik lees graag doe-boeken, zoals kookboeken en knutselboeken.

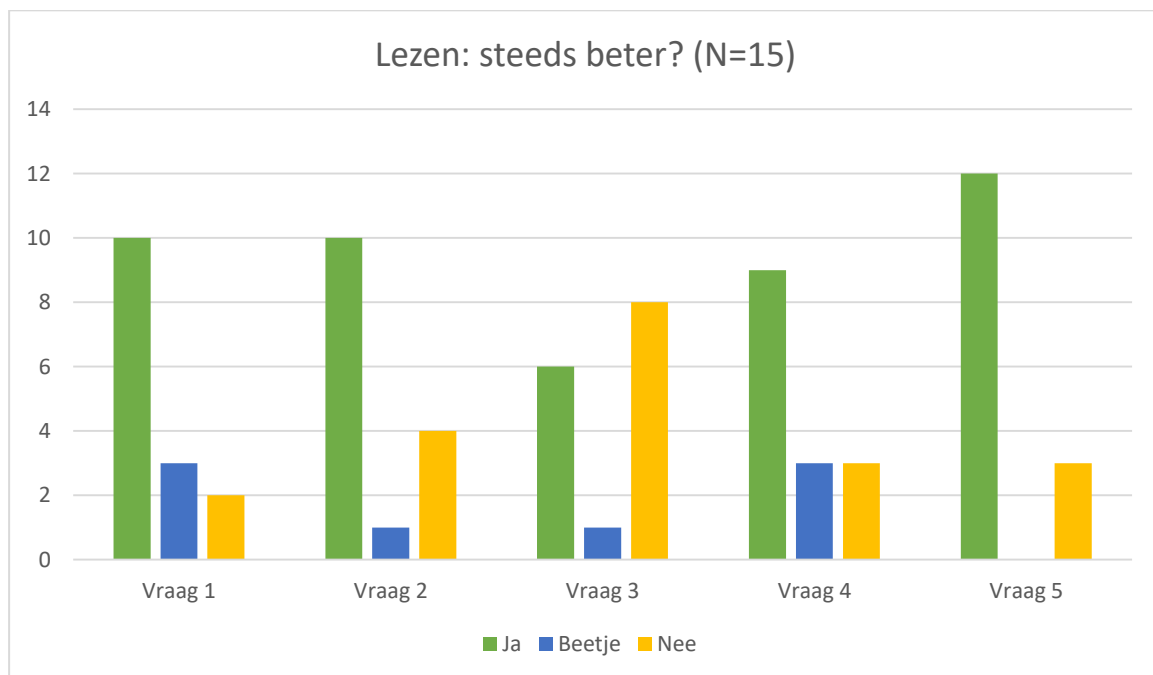


Vraag 1. Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen.

Vraag 2. Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.

Vraag 3. Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.

Vraag 4. Ik vind het wel leuk als ik over een boek moet nadenken.



Vraag 1. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.

Vraag 2. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.

Vraag 3. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.

Vraag 4. Ik wil de leestoetsen graag goed doen.

Vraag 5. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.

Bijlage 8: Vragenlijst 'Wat vind ik interessant?' (Steven Layne, z.d.)

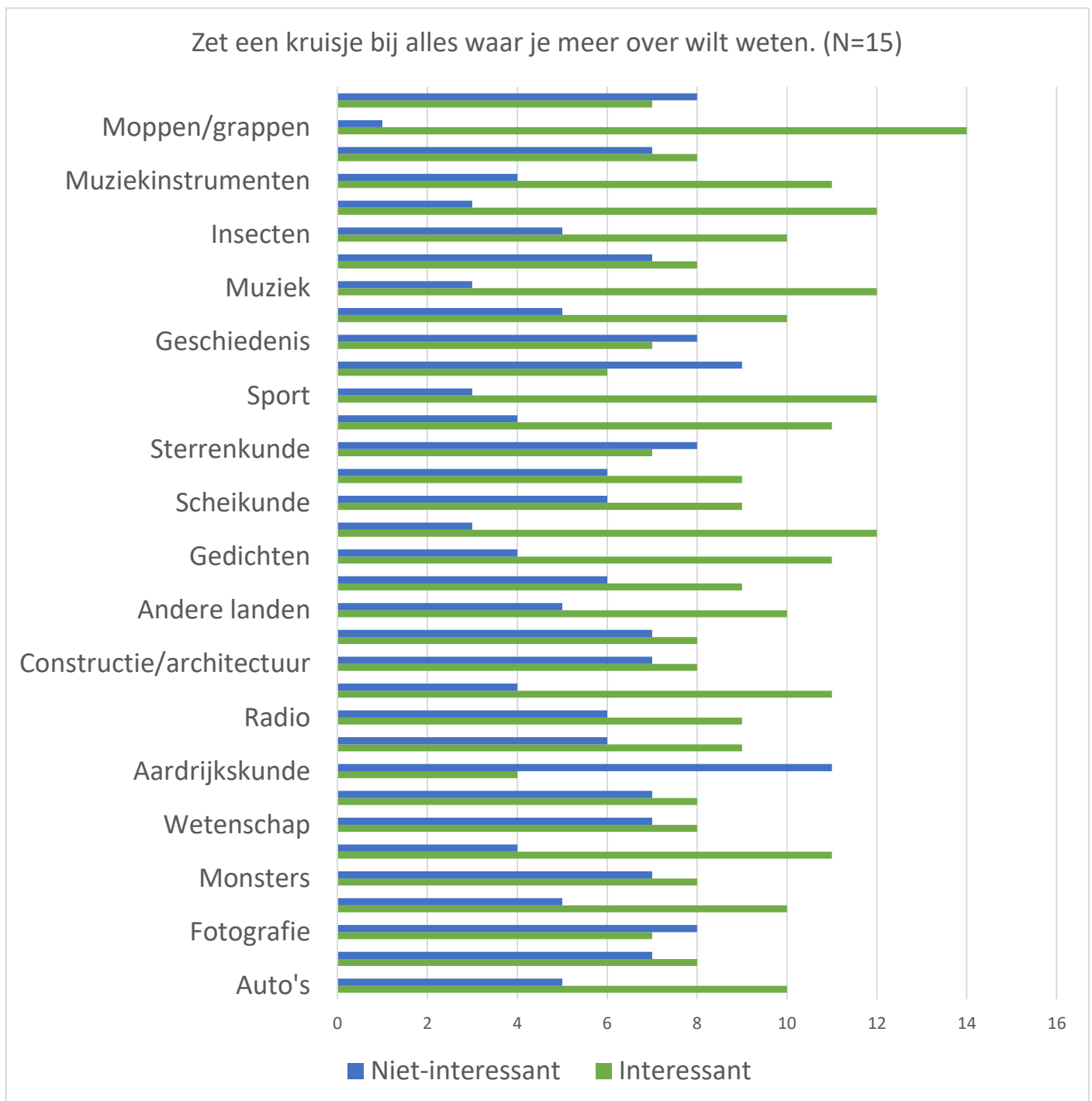
8.1: Voorbeeld vragenlijst Wat vind ik interessant? (Steven Layne, z.d.)

Wat vind ik interessant?		Naam: XXXXXXXXXX
Zet een kruisje bij alles waar je meer over wil weten.		
☒ auto's	☐ constructie/architectuur	☐ elektronica
☒ beroemde mensen	☐ houtbewerking	☒ geschiedenis
☐ fotografie	☒ andere landen	☐ boeken
☒ kunst	☐ circus	☒ muziek
☒ monsters	☒ gedichten	☐ theater
☒ computers	☒ dieren	☐ insecten
☒ wetenschap	☒ scheikunde	☒ natuurkunde
☐ dansen	☐ zingen	☐ muziekinstrumenten
☐ aardrijkskunde	☐ sterrenkunde	☐ heelal
☐ detectives	☐ koken	☐ moppen/grappen
☒ radio	☒ sport	☐ schrijven
☐ trainen	☐ ...	☐ ...

Bron: (Steven Layne, z.d.).

[Terug naar 3.3.8](#)

8.2: Analyse vragenlijst Wat vind ik interessant? (Steven Layne, z.d.)



[Terug naar 4.1.1.4](#)

Bijlage 9: Vragenlijst 'Wat vind ik van begrijpend lezen?'

9.1: Voorbeeld vragenlijst Wat vind ik van begrijpend lezen?

Begrijpend lezen

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

- ☐ Heel erg leuk
- ☐ Leuk
- ☒ Een beetje leuk
- ☐ Niet leuk
- ☐ Helemaal niet leuk

Vraag 2.
~~Als je begrijpend lezen op het dagprogramma ziet hangen, wat denk je dan?~~

- ☐ Yes, leuk
- ☒ Hmm, niet zo leuk
- ☐ Heb ik geen zin in, niet leuk

Vraag 3.
Hieronder zie je een schema met de onderdelen van een les begrijpend lezen. Geef per onderdeel aan of je het leuk vindt ja/nee, moeilijk vindt ja/nee en of je goed mee doet ja/nee.

	Leuk	Niet leuk	Makkelijk	Moelijk	Ik doe goed mee	Ik doe niet goed mee
1. Tekst voorspellen	😊	😞	😞	😞	😊	😞
2. Tekst samen lezen met de juf	😊	😞	😊	😞	😊	😞
3. Moeilijke woorden opzoeken	😊	😞	😊	😞	😞	😞
4. Filmpje bekijken	😞	😞	😞	😞	😞	😞
5. Tekst zelfstandig lezen	😊	😞	😊	😞	😊	😞
6. Opdrachten maken bij de tekst	😊	😞	😊	😞	😊	😞
7. Voorspellingen controleren	😊	😞	😊	😞	😊	😞
8. Evaluatie van de les	😊	😞	😊	😞	😊	😞

Vraag 4:

Ik vind begrijpend lezen een:

- ☒ Belangrijke les
- ☐ Niet belangrijk les

Omdat: _____

Vraag 5:

Als ik fouten maak tijdens het begrijpend lezen, vind ik dit:

- ☐ Vervelend
- ☒ Niet vervelend

Vraag 6:

Ik wil graag mijn begrijpend lees resultaten verbeteren:

- ☒ Ja
- ☐ Nee

Vraag 7:

Tijdens het begrijpend lezen werk ik graag:

- ☒ Langzaam, zodat ik het goed lees en het begrijp
- ☐ Snel, zodat ik eerder klaar ben

Vraag 8:

Als ik iets zou kunnen veranderen aan het vak begrijpend lezen, dan zou ik:

Dank je wel voor het invullen!

[Terug naar 3.3.9](#)

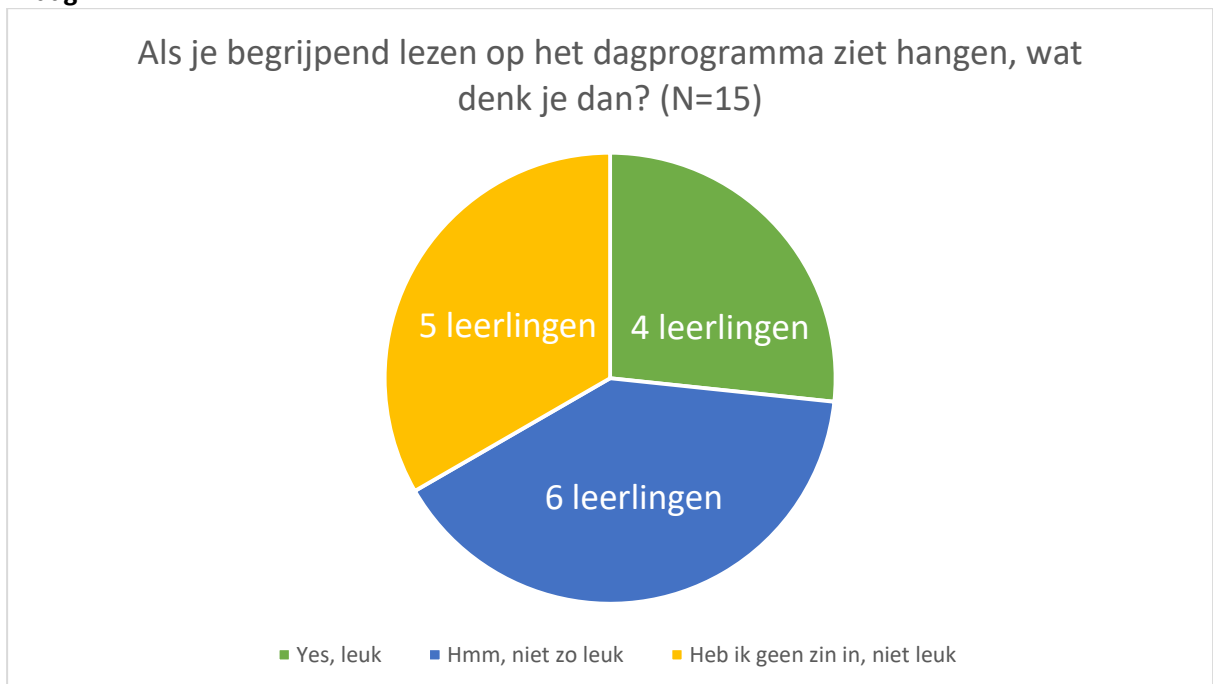
9.2: Analyse vragenlijst Wat vind ik van begrijpend lezen?

De antwoorden van de leerlingen zijn hieronder schematisch weergegeven. Per vraag worden de antwoorden gepresenteerd, dit omdat de keuze van de antwoorden per vraag verschilt.

Vraag 1

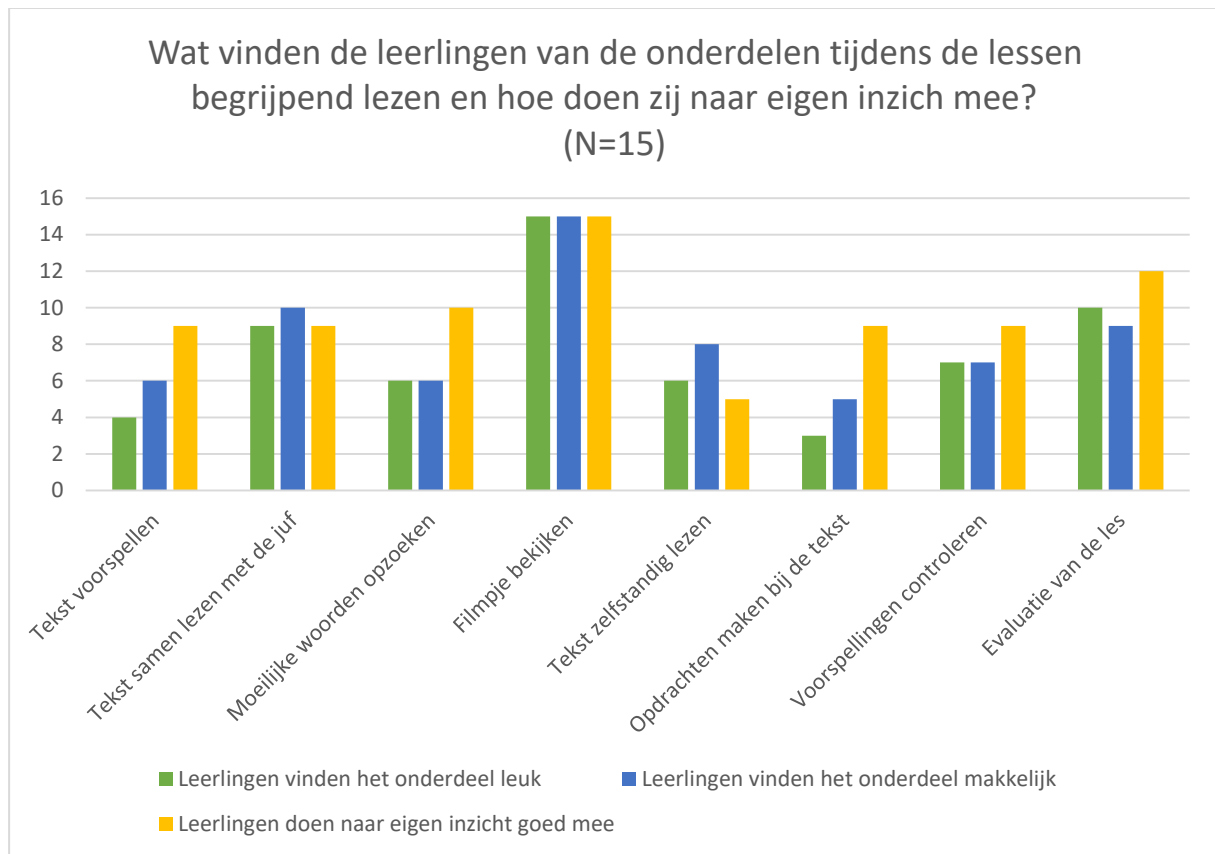


Vraag 2

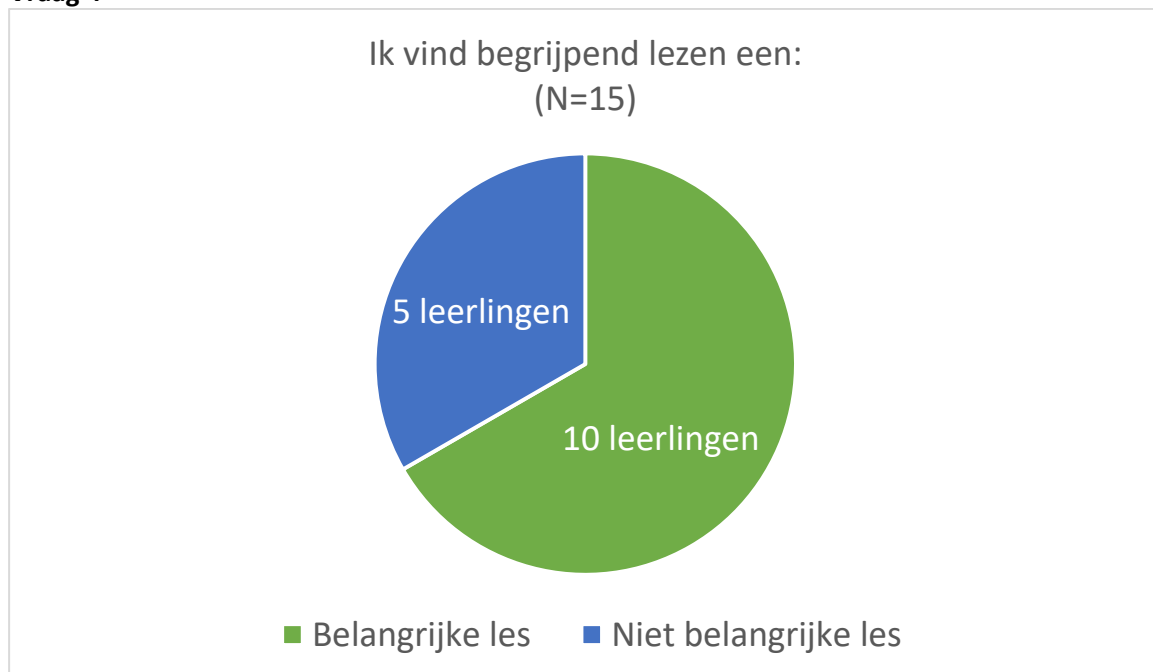


Vraag 3

De leerlingen hebben per lesfase aangegeven of zij het onderdeel leuk/niet leuk vinden, makkelijk/moeilijk vinden en of zij hierbij goed/niet goed mee doen.

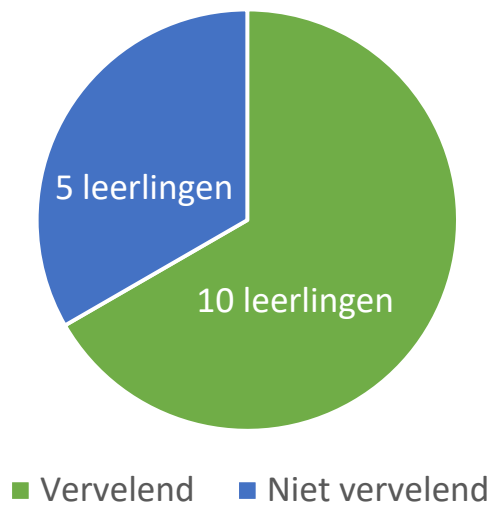


Vraag 4



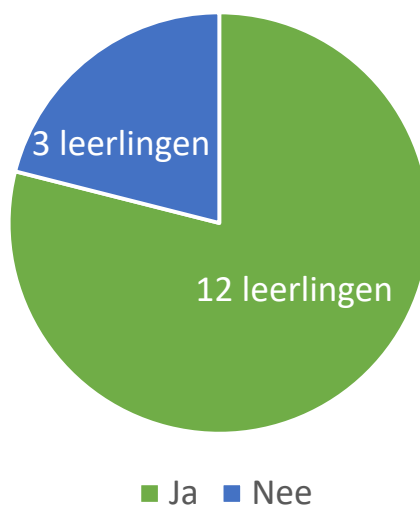
Vraag 5

Als ik fouten maak tijdens het begrijpend lezen, vind ik dit:
(N=15)



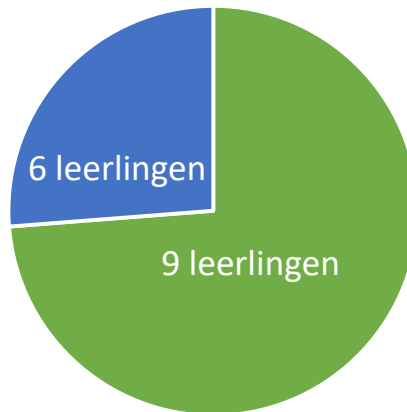
Vraag 6

Ik wil graag mijn begrijpend lees resultaten verbeteren:
(N=15)



Vraag 7

Tijdens het begrijpend lezen, werk ik graag: (N=15)



■ Langzaam, zodat ik het goed lees en het begrijp

■ Snel, zodat ik eerder klaar ben

Vraag 8

Als ik iets zou kunnen veranderen aan begrijpend lezen, dan zou ik:

- Makkelijker maken (1 leerling);
- Van het dagprogramma halen (1 leerling);
- Ondertussen iets anders gaan doen (1 leerling);
- Weet ik niet (12 leerlingen).

[Terug naar 4.1.1.4](#)

Bijlage 10: Observatie lesbezoeken

10.1: Voorbeeld observatieformulier lesbezoek (Förre & Van de Mortel, 2013)

Observatieformulier begrijpend lezen (bijlage 7)

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

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

[Terug naar 3.3.13](#) / [3.3.14](#)

10.2: Analyse observaties (Förre & Van de Mortel, 2013) en interviews

Nadat de leerkracht geobserveerd was door een focusgroep lid, werd aan het eind van de dag het interview gehouden. Het doel van dit interview was om de verschijnselen die de observator tijdens de observatie heeft vastgelegd, te bespreken en te verhelderen in samenspraak met de gesprekspartner, tevens de geobserveerde leerkracht (De Lange et al., 2011). Omdat het interview volgend is op de observatie, worden de twee methoden samen in deze bijlage beschreven.

Verslag observatie lesbezoek begrijpend lezen december 2017, door A. Kleinheerenbrink

1. Lesbezoek M2 (groep 4), leerkracht M. Bosmans.

In de groep

a. **Beschrijving les**

Er wordt een les begrijpend lezen van Nieuwsbegrip aangeboden, over het aanschaffen van een zwerfhond. De les begint met het voorspellen van de tekst, aan de hand van plaatjes en titels. De tekst is deels geblurd en wordt steeds zichtbaarder.

Aan het begin van de les, tijdens de instructie en aan het einde is er veel aandacht voor wat er geleerd wordt en hoe dit gebeurt. M. modelt niet alleen op inhoud maar ook op het proces: ze vraagt zich hardop dingen af en laat zien hoe ze bij het antwoord komt.

De meeste kinderen zijn betrokken, zeker de eerste twintig minuten van de les. Bij de begeleide inoefening neemt de aandacht af bij veel kinderen. Twee kinderen zijn niet betrokken, als er alleen schriftelijk gewerkt wordt (of met tekst op bord), maar bij visuele ondersteuning (filmpje) zijn ze zeer alert. Ze blijken inhoudelijk ook veel te hebben opgepikt.

b. Toelichting observatie o.g.v. formulier bijlage 10.1

1a/b/c/e/g/h/j (vooral te zien): Het voorspellen zit ook al in de methode zelf, de leerkracht breidt dit uit door te modelleren. Er wordt een kijk-vraag gesteld voorafgaand aan het filmpje. De woorden die worden aangeboden: zwerfhond, massaal.

2a/b/c: leerkracht modelt ook hier sterk. Kinderen zijn betrokken (m.u.v. 2). Opvallend: sommige kinderen halen antwoorden echt uit de tekst, anderen uit hun eigen leven. Gebruik van schema van methode, na voordoen wordt er met kinderen geoefend.

3 a t/m/ f: Alle stappen zijn ook hier te zien: van modelling gaan kinderen nu zelf oefenen. Als het niet lukt, laat leerkracht denkstrategie zien en verwijst ze terug naar het schema. De betrokkenheid wordt nu minder. Sommige kinderen lijken moe te worden.

Fase 4 is deze les nog beperkt. Vaak wordt de les in twee delen gegeven, waardoor dit stadium wellicht de volgende keer wordt aangeboden. Vraag is of dit stadium nog moeilijk is voor deze kinderen en daardoor vaak van 3 naar 5 wordt gestapt. 4f is wel duidelijk te zien.

5 a, c, d en e: De leerkracht koppelt terug naar de voorspelling aan het begin van de les (inhoud) en ook naar het proces: wat hebben we gedaan?

c. Interview

De leerkracht geeft aan dat haar les al een beetje beïnvloed is door de theorie die zij over het begrijpend lezen heeft gelezen. Voorheen zou ze minder modellen, gaf ze geen lesoverzicht, ging ze niet na wat de leerlingen al van het onderwerp afwisten en koppelde ze niet terug naar de voorspelling van de tekst. Waar ze vooral tegen aanloopt is de lage motivatie van de leerlingen, teksten die soms helemaal niet aansluiten bij de beleavingswereld van de kinderen en de grote niveau verschillen.

Verslag observatie lesbezoek begrijpend lezen december 2017, door M. Bosmans en N. Maas

1. Lesbezoek B1 (groep 5), leerkracht K. Kroon.

De helft van de groep werkt met de leerkracht, de andere helft van de groep werkt in een andere ruimte met de stagiaire.

a. Beschrijving les

Er wordt een les begrijpend lezen gegeven a.d.h.v. het cito hulpboek. Zinnen in de goede volgorde zetten, is het onderwerp van de les. De leerkracht start niet met een lesoverzicht of het aangeven van het doel van de les. Ze start met een stukje voorlezen uit een AVI boek. Wanneer ze het stukje twee keer heeft voorgelezen (1x in de goede volgorde en 1x niet in de goede volgorde) vraagt ze aan de leerlingen wat het verschil was tussen de twee verschillende manieren van voorlezen. Daarna koppelt ze hier het lesdoel aan.

De leerkracht gaat samen met de leerlingen aan de slag met de opdrachten. Om de beurt komt er een leerling aan de beurt. De leerkracht geeft tips en helpt waar nodig is. Het lijkt alsof 2 leerlingen bij het raam niet opletten, wanneer ik naar de leerlingen liep om te kijken of mijn

interpretatie klopte, zag ik dat het niet klopte. Zij keken wel naar buiten, maar hadden wel alle opdrachten meegemaakt die aanbod waren gekomen.

De opdrachten worden als lastig ervaren door de leerlingen en één leerling achter in de klas, steekt niet 1x zijn vinger op of schrijft mee. De leerkracht is nog niet klaar met haar les, maar de andere groep komt binnen. Dit gebeurt niet in stilte waardoor de leerlingen in de klas opkijken en reageren op de binnen komende kinderen. De les wordt afgesloten met de opmerking: "Jongens en meisjes jullie ruimen je werkboekje op en volgende week gaan we hiermee verder."

b. Toelichting observatie o.g.v. formulier bijlage 10.1

1b/d/f Omdat in deze les geen tekst wordt aangeboden, maar geoefend wordt met de volgorde van zinnen, zijn de andere punten niet te zien. 1b/d/f zijn wel te zien doordat de leerkracht vertelt wat de leerlingen gaan leren (1b), gaat na wat de leerlingen er al van weten (1d) en de leerkracht vult aan (1f).

2a De introductie van de les (het twee keer voorlezen van hetzelfde stukje tekst, maar dan in een andere volgorde) en het tekstje uit het hulpboek doet de leerkracht hard op denkend voor.

3c/f De opdrachten worden klassikaal gemaakt. Tijdens het maken van de opdrachten laat de leerkracht de leerlingen nadenken en geeft tips/adviezen waar nodig is. Daarnaast geeft ze feedback op hetgeen wat de leerlingen laten zien of op de antwoorden die de leerlingen geven.

4. Alle opdrachten worden klassikaal gemaakt waardoor de zelfstandige verwerking en de verlengde instructie niet te zien zijn.

5. De andere groep komt niet stil binnen waardoor de leerlingen in de klas afgeleid raken en de les wordt afgesloten. Een gezamenlijke afsluiting is niet zichtbaar.

c. Interview

De leerkracht geeft aan dat cito hulpboek erg pittig is voor de leerlingen. Daarom kan er geen zelfstandige verwerking plaats vinden. Op dinsdag wordt begrijpend lezen in twee groepen gegeven omdat er dan een stagiaire aanwezig is. Hierdoor kan de leerkracht beter differentiëren. De lees- en begrijpend leesniveaus liggen erg ver uit elkaar.

De leerkracht is daarnaast nog zoekende hoe zij de begrijpend leesles goed in kan richten. Aan het begin van het schooljaar gaf ze begrijpend lezen instructie in circuit vorm, maar omdat het veel vraagt van de zelfstandigheid van de leerlingen, paste deze vorm niet.

De leerkracht ervaart wel betrokkenheid van de leerlingen, mits ze samen met de leerkracht kunnen werken. Voor de gezamenlijke afsluiting is vaak geen tijd omdat de andere groep (die werkt met de stagiaire) eerder binnen komt.

Verslag observatie lesbezoek begrijpend lezen december 2017, door A. Kleinheerenbrink

1. Lesbezoek M4, leerkracht I. Thijs.

In de groep is wat verschoven, om het lesbezoek mogelijk te maken. Dit betekent dat er vandaag niet gewerkt wordt in twee subgroepen maar klassikaal, deels zelfstandig.

a. Beschrijving les

Er wordt een les begrijpend lezen van Nieuwsbegrip aangeboden, over het uitreiken van zwemdiploma's. Er zijn groepen op twee niveaus: A en AA. Deze zitten – vanwege de bijzondere omstandigheid – door elkaar in de klas. Normaal gesproken werkt een groepje in de aula met een stagiaire of onderwijsassistent, na een gezamenlijke start.

De les begint met het bekijken van het filmpje over zwemdiploma's.

De dag er voor zijn al moeilijke woorden besproken: kinderen hebben aangegeven welke woorden moeilijk zijn en deze zijn uitgelegd door de leerkracht. Het stappenplan onbekend woord is niet gebruikt (voor zover ik weet).

De betrokkenheid in de klas is hoog, het onderwerp spreekt aan, met name bij het tonen en nabespreken van het filmpje. Later wordt de betrokkenheid minder. Er zijn drie leerlingen die steeds minder betrokkenheid laten zien, maar waarvan een bij navraag door de juf wel het antwoord op de vragen weet.

Na het filmpje wordt de tekst erbij gepakt, waarover de dag ervoor al instructie is geweest. Er worden nog een paar moeilijke woorden uitgelegd, doordat de juf modelt, en een meisje meedoet. Hierbij wordt het woord besproken en ook uitgebeeld. Ook wordt er in de tekst teruggekeken.

Vervolgens gaan groep A zelfstandig aan het werk met de opdrachten en groep AA onder begeleiding van de juf. Een leerling geeft na een tijdje aan last te hebben van de drukte. Het kost veel tijd voordat iedereen is opgestart. De opdrachten gaan over de woorden, het doel van de les is verbanden/ verwijswaarden begrijpen.

De opdrachten worden door groep AA niet geheel afgerond, omdat het niveau behoorlijk hoog is voor de kinderen, zo geeft de leerkracht later aan.

b. Toelichting observatie o.g.v. formulier bijlage 10.1

1d: leerkracht haalt voorkennis op door een gesprekje over de zwemdiploma's en verwijzen naar gisteren.

1e: de leerkracht heeft de dag er voor me de kinderen gepraat over zwemdiploma's en komt hier nog kort op terug.

1g: de leerkracht visualiseert de woorden die worden uitgelegd door ze uit te beelden.

1h: de leerkracht legt zo twee nieuwe begrippen uit.

2. De instructie is de dag ervoor al geweest, dus nu niet te observeren. Het modellen is daardoor alleen te zien bij de woorden die worden uitgelegd.

2c: tijdens het bekijken van de tekst stelt de leerkracht vragen om leerlingen bij de les te betrekken. Soms zijn dit vragen aan de hele groep, soms met beurten.

3. Vandaag wordt vooral tijd besteed aan begeleide inoefening.

3a: kinderen werken in individueel (A) of onder begeleiding van de juf aan de opdrachten (AA). De opdrachten zijn afkomstig van nieuwsbegrip.

3c/d/e/f: de leerkracht steunt daarbij de leerlingen door hulpvragen of hints te geven.

Kinderen leggen uit wat verwijswaarden zijn. Een meisje weet ze meteen te vinden en kan uitleggen hoe ze deze heeft gevonden (terugkijken).

4. 4a: de leerlingen werken (deels zelfstandig (A)) aan de verwerkingsopdrachten. 4d: het is niet duidelijk of de leerlingen weten waar de opdrachten aan moeten voldoen, wanneer het goed is.

4e/f/g/h: De verlengde instructie vindt plaats bij AA, waarbij de leerkracht steeds met leerlingen in gesprek is over de opdrachten.

De opdrachten worden afgebroken. Er is geen gezamenlijke afsluiting gezien, maar dit kan ook omdat de observatie is gestopt omdat de tijd om was.

c. Interview.

Leerkracht geeft aan dat deze vorm eigenlijk met deze groep niet haalbaar is. Er moet in twee aparte ruimtes gewerkt kunnen worden, om het BL-onderwijs goed te kunnen uitvoeren. Ze werkt graag met Nieuwsbegrip, omdat kinderen er over het algemeen plezier in hebben, de onderwerpen spreken aan. Daarnaast vergroot het ook de algemene kennis van kinderen.

Vragen die zijn besproken:

- Welk AVI-niveau is nodig om leerlingen – gemotiveerd – te kunnen laten oefen met BL?
- Wanneer zetten we Sprint in bij kinderen met dyslexie?
- Zijn de afspraken rondom stappenplannen strategieën nog breed bekend of zijn deze weggezakt door veel wisselingen?

[Terug naar 4.3.1](#)

Bijlage 11: Zelfobservatieformulier begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2013)

11.1: Voorbeeld zelfobservatieformulier begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2013)

Lesfase: gezamenlijke start					
	Zelfobservatie				Betrokkenheid leerlingen
1.	1	2	3	4	
a. Ik geef aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst.		X			bij veel taal haken lln af.
b. Ik geef aan, aan welke criteria het leren moet voldoen.	X				
c. Ik verken in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enz.			X		
d. Ik haal de nodige (schoolde) voorkennis op.			X		
e. Ik ga na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrondkennis en ervaringen).			X		coöperatieve werkvormen werken positief.
f. Ik bied aanvullende informatie aan over de inhoud/het onderwerp.		X	X		
g. Ik visualiseer.				X	filmpje nieuwsbegrip hoge betrokkenheid.
h. Ik besteed aandacht aan 2-3 onbekende begrippen.		X			
i. Ik pas coöperatieve werkvormen toe.					
j. Ik geef een lesoverzicht.	X				

Lesfase: Instructie					
	Zelfobservatie				Betrokkenheid leerlingen
2.	1	2	3	4	
a. Ik lees een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat ik doe om de tekst te begrijpen. (inclusief woordleerstrategieën en hulpstrategieën).		X			Eerst lezen, daarna bespreken anders veel onduidelijkheid over waar we zijn gekomen. ← bijv.
b. Tijdens het lezen verbind ik hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat.	X				
c. Tijdens het lezen betrek ik de leerlingen bij de tekst.			X		

Lesfase: Begeleide oefening						
	Zelfobservatie				Betrokkenheid leerlingen	
	1	2	3	4		
3.					opdrachten op papier worden soms doe-opdrachten. dit vinden de lln heel leuk! → te veel taal.	
a. Ik geef de leerlingen/duo's een betekenisvolle opdracht bij een/enkele tekstfragment(en).		X				
b. De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven over de tekst. De opdracht biedt gelegenheid tot leren, bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen.		X				
c. Ik bespreek de opdracht en coach de leerlingen bij het hardop denken, bijvoorbeeld door een vraag te stellen, een hint te geven of een aanwijzing te geven.			X			
d. Ik varieer in vraagstelling (type vraag, niveau van de vraag; pas beurtwisseling toe).			X			
e. Ik ga na of de leerlingen leren.			X			
f. Ik vertel de leerlingen hoe zij het doem, ik verwijs naar betekenisvolle leerdoelen en vertel hoe de leerlingen verder gaan (feedback, feedup en feedforward).	X					

Lesfase: Zelfstandig verwerken / verlengde instructie						
	Zelfobservatie				Betrokkenheid leerlingen	
	1	2	3	4		
4. Zelfstandig verwerken						
a. Leerlingen maken betekenisvolle verwerkingsopdrachten bij de tekst.			X			
b. Leerlingen werken bij voorkeur samen.		X				
c. Het is duidelijk voor de leerlingen wat een ieders aandeel aan de opdracht moet zijn.	X					
d. Het is duidelijk voor de leerling wat de criteria zijn waaraan het resultaat moet voldoen.		X			leerlingen werken heel graag samen met een juf.	
4. Verlengde instructie			W			
e. Ik stem af op de leerbehoeften van de leerlingen.			X			
f. Ik herhaal de achtergrondkennis en woordenschat.			X			
g. Ik praat en denk met de leerlingen over de tekst.			X			
h. Ik varieer van vraagstelling.			X			
j. Ik ga na of de leerlingen leren.			X			
j. Ik maak notities over de leerlingenprestaties.		X	W			

verlengde instructie is dan meer begeleide verwerking.

Lesfase: gezamenlijke afsluiting					
	Zelfobservatie				Betrokkenheid leerlingen
	1	2	3	4	
5.					
a. Ik herhaal het les- en leesdoel.		X			Vaak neem ik hier de tijd niet voor.
b. Ik nodig enkele leerlingen uit te vertellen wat zij hebben geleerd.		X			
c. Ik geef feedback op resultaat en lesverloop.			X		
d. Ik informeer de leerlingen over de resultaten, ik verwijst naar het leerdoel (van de les of vorige lessen) en vertel over de vervolgstappen (feedback, feedup en feedforward).		X			Betrokkenheid is ook niet heel hoog. werkvorm afhankelijk.
e. Ik benoem de nieuwe verworven kennis van de leerlingen.		X			

Ruimte voor aantekeningen
Ruimte voor extra uitleg bij een punt o.i.d. ↓ doe-activiteit trekt meer aandacht. Wat ervaar jij tijdens de lessen begrijpend lezen? Denk aan niveaus, methode Nieuwsbegrip, motivatie leerlingen, waar loop je tegen aan? Etc. Betrokken tijdens Nieuwsbegrip: filmpje heeft een positieve bijdrage. Motivatie tijdens verwerkingspdr. is minder: wordt als moeilijk ervaren wanneer het een individueel gemaakt wordt. Kan maken dit graag klassikaal. Sommige leerlingen hebben nog geen cvf behaald, hiervoor is het meer begr. luisteren.

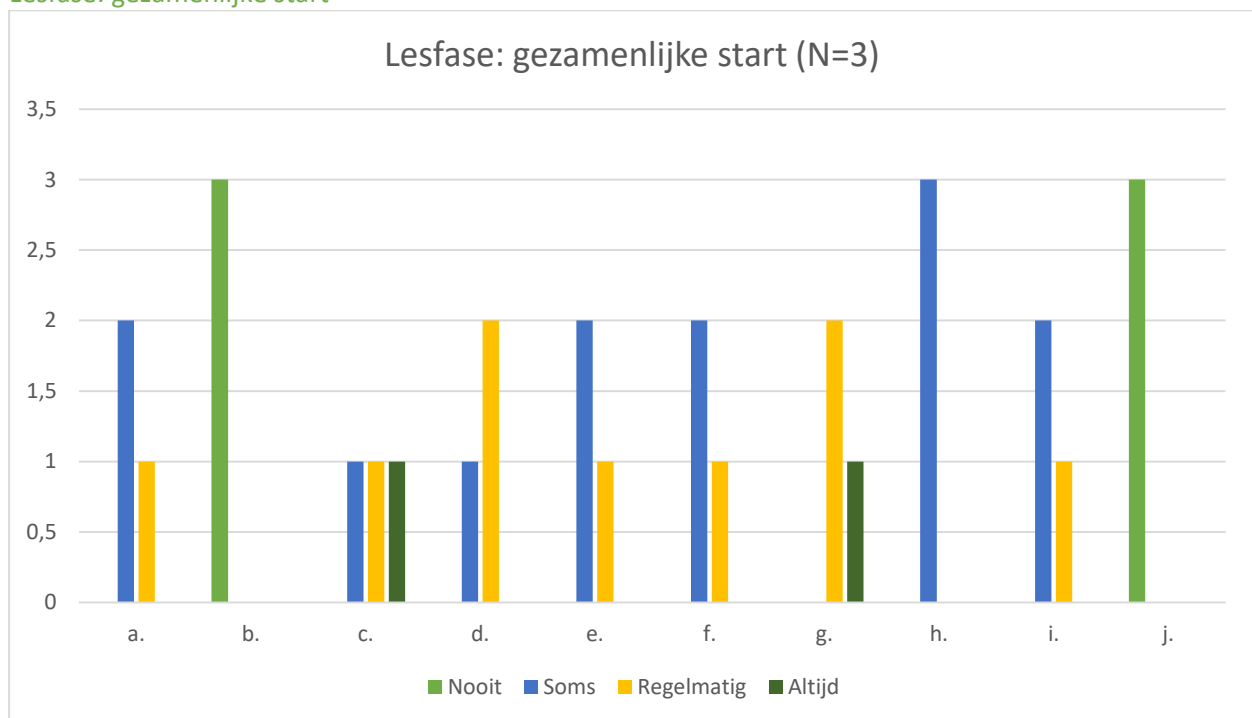
[Terug naar 3.3.14](#)

11.2: Data zelfobservatieformulier begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2013)

Het zelfobservatieformulier: begrijpend lezen is gebaseerd op de zelfobservatieformulier: verdiepend lezen van Van de Mortel & Belling (2014). De onderzoeker heeft nog een kolom voor de betrokkenheid van de leerlingen aan het formulier toegevoegd, hierdoor krijgt de onderzoeker zicht op het handelen van de middenbouwleerkrachten (inclusief die van haarzelf) en de betrokkenheid van de leerlingen.

De antwoorden per lesfase zijn hieronder schematisch weergegeven. De betrokkenheid van de leerlingen en de antwoorden van de leerkrachten op de afsluitende vraag zijn beschrijvend genoteerd.

Lesfase: gezamenlijke start



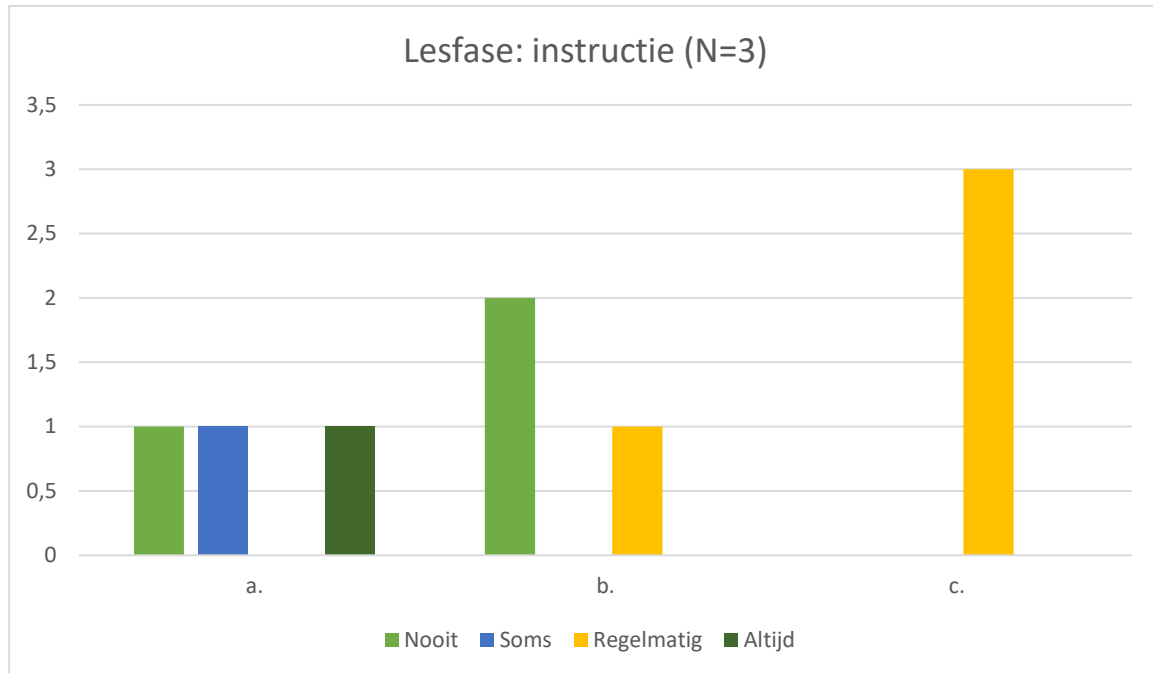
- a. Ik geef aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst.
- b. Ik geef aan, aan welke criteria het leren moet voldoen.
- c. Ik verken in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enz.
- d. Ik haal de nodige (schoolde) voorkennis op.
- e. Ik ga na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrondkennis en ervaringen).
- f. Ik bied aanvullende informatie aan over de inhoud/het onderwerp.
- g. Ik visualiseer.
- h. Ik besteed aandacht aan 2-3 onbekende begrippen.
- i. Ik pas coöperatieve werkvormen toe.
- j. Ik geef een lesoverzicht.

Betrokkenheid leerlingen:

- Merendeel is actief betrokken. Enkele kinderen hebben moeite om zichzelf te motiveren voor het vak 'begrijpend lezen', mede door woordenschat problemen.
- Tijdens het filmpje van Nieuwsbegrip is de betrokkenheid hoog.
- Betrokkenheid is erg tekst afhankelijk.
- Samenwerken is lastig, waardoor er weinig coöperatieve vormen ingezet worden.

- Bij veel taal haken leerlingen af.
- Coöperatieve vormen werken positief.
- Zeer hoog.

Lesfase: instructie

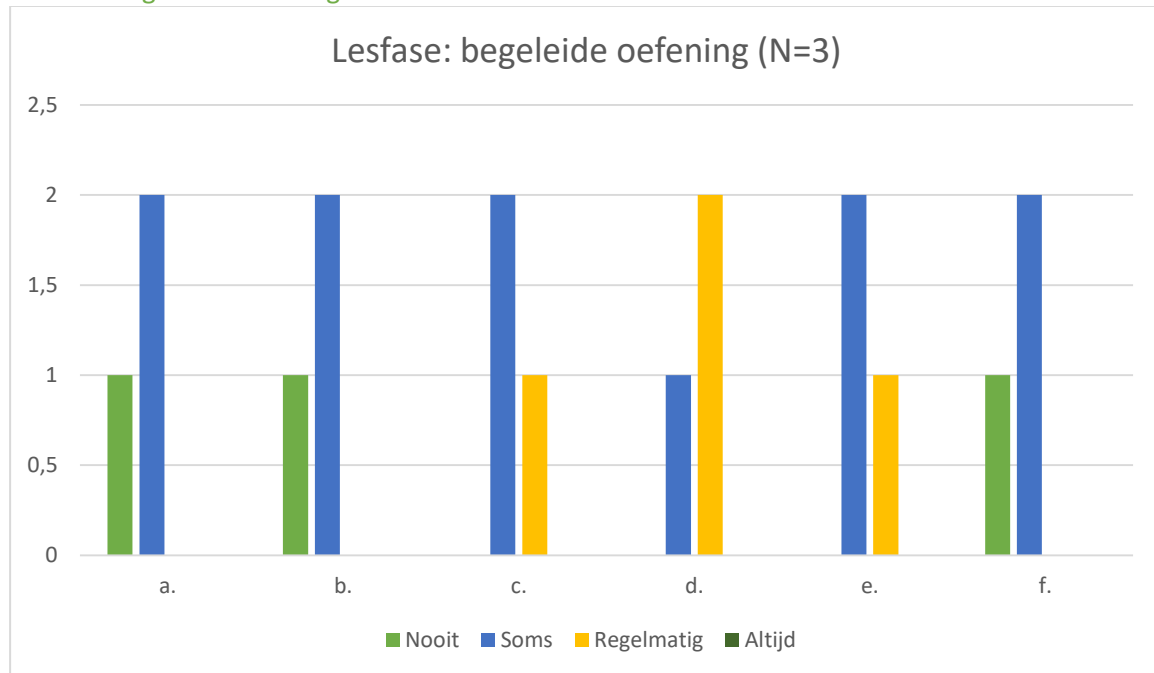


- a. Ik lees een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat ik doe om de tekst te begrijpen. (inclusief woordleerstrategieën en hulpstrategieën).
- b. Tijdens het lezen verbind ik hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat.
- c. Tijdens het lezen betrek ik de leerlingen bij de tekst.

Betrokkenheid leerlingen:

- Als de les het toelaat betrek ik kinderen. Afhankelijk van mijn ondersteuning, soms kan ik de les pas aan het eind van de dag geven, waardoor de aandacht minder is.
- Betrokkenheid tijdens het lezen van de tekst is laag.
- Eerst lezen, daarna bespreken anders veel onduidelijkheid bijvoorbeeld over waar we zijn.
- Zeer hoog.

Lesfase: begeleide oefening

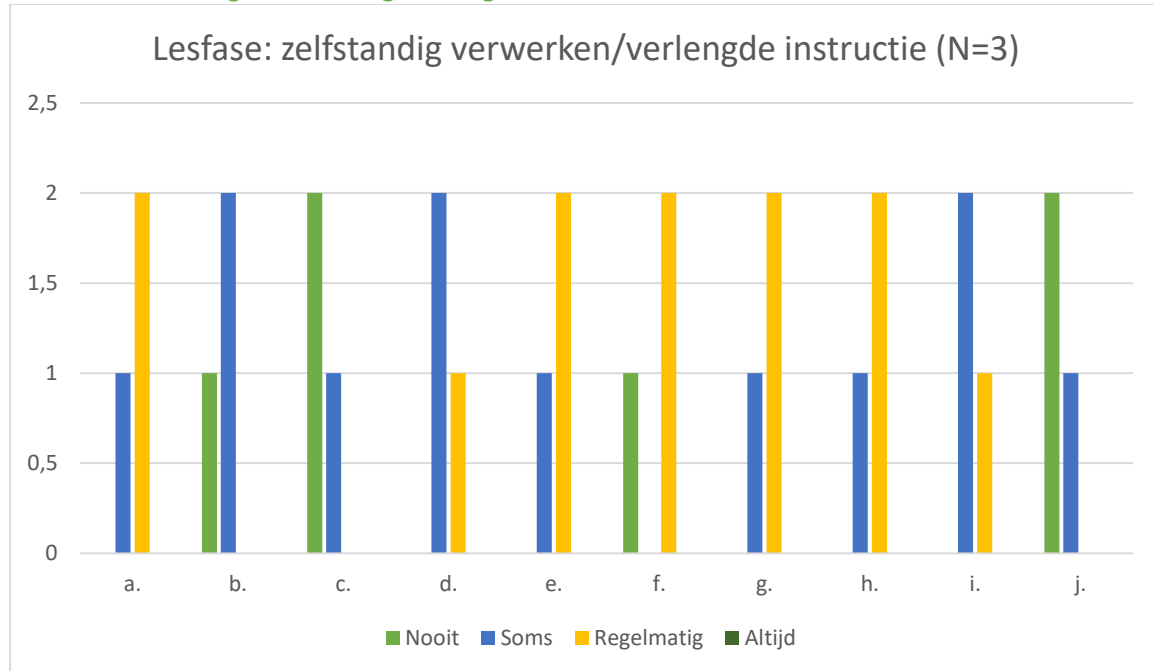


- a. Ik geef de leerlingen/duo's een betekenisvolle opdracht bij een/enkele tekstfragment(en).
- b. De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven over de tekst. De opdracht biedt gelegenheid tot leren, bijvoorbeeld het bedenken van eigen inzichten, oplossingen en meningen.
- c. Ik bespreek de opdracht en coach de leerlingen bij het hardop denken, bijvoorbeeld door een vraag te stellen, een hint te geven of een aanwijzing te geven.
- d. Ik varieer in vraagstelling (type vraag, niveau van de vraag; pas beurtwisseling toe).
- e. Ik ga na of de leerlingen leren.
- f. Ik vertel de leerlingen hoe zij het doen, ik verwijst naar betekenisvolle leerdoelen en vertel hoe de leerlingen verder gaan (feedback, feedup en feedforward).

Betrokkenheid leerlingen:

- Laag, leerlingen hebben geen zin in de opdrachten.
- Opdrachten op papier worden soms doe-opdrachten, dit vinden de leerlingen heel leuk.
- Hoog.

Lesfase: zelfstandige verwerking/verlengde instructie



Zelfstandig verwerken

- Leerlingen maken betekenisvolle verwerkingsopdrachten bij de tekst.
- Leerlingen werken bij voorkeur samen.
- Het is duidelijk voor de leerlingen wat een ieders aandeel aan de opdracht moet zijn.
- Het is duidelijk voor de leerling wat de criteria zijn waaraan het resultaat moet voldoen.

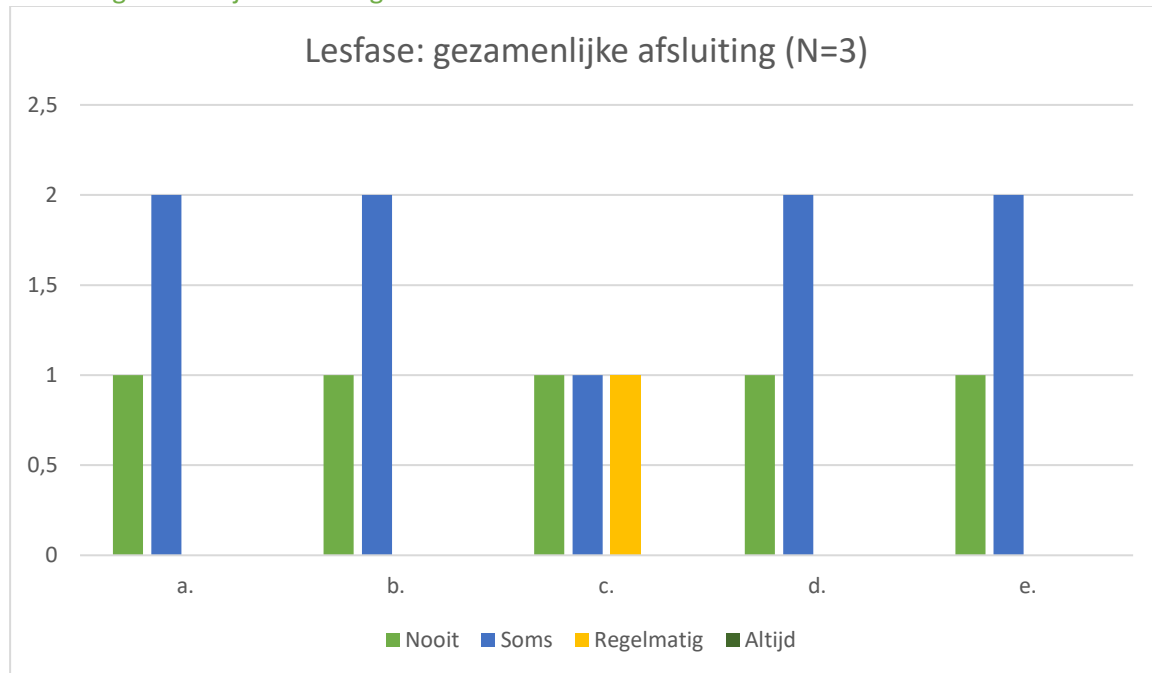
Verlengde instructie

- Ik stem af op de leerbehoeften van de leerlingen.
- Ik herhaal de achtergrondkennis en woordenschat.
- Ik praat en denk met de leerlingen over de tekst.
- Ik varieer van vraagstelling.
- Ik ga na of de leerlingen leren.
- Ik maak notities over de leerlingenprestaties.

Betrokkenheid leerlingen:

- Zelfstandigheid is laag, dit doordat het voor veel kinderen lastig is om de teksten/vragen goed te lezen en te begrijpen. Ze hebben nu vooral baat bij klassikale instructie en modeling.
- Leerlingen werken graag samen met de juf. Verlengde instructie is meer begeleide oefening.
- Alle leerlingen worden meegenomen in de begeleide inoefening. Dit is niet voor iedereen nodig waardoor de betrokkenheid voor deze leerlingen daalt.
- Hoog tot wisselend.

Lesfase: gezamenlijke afsluiting



- Ik herhaal het les- en leesdoel.
- Ik nodig enkele leerlingen uit te vertellen wat zij hebben geleerd.
- Ik geef feedback op resultaat en lesverloop.
- Ik informeer de leerlingen over de resultaten, ik verwijst naar het leerdoel (van de les of vorige lessen) en vertel over de vervolgstappen (feedback, feedup en feedforward).
- Ik benoem de nieuwe verworven kennis van de leerlingen.

Betrokkenheid leerlingen:

- Soms lastig doordat het onderwerp de zelfstandigheid niet toelaat. Pittige onderwerpen.
- Leerlingen zijn hier niet altijd gemotiveerd voor.
- Hier is niet altijd tijd voor, waardoor het dan overgeslagen wordt.
- Vaak is hier geen tijd meer voor.
- Betrokkenheid is ook niet heel hoog. Dit is werkvorm afhankelijk. Doe-activiteiten trekt meer aandacht.
- Geen betrokkenheid.

Wat ervaar jij tijdens de lessen begrijpend lezen? Denk aan niveaus, methode Nieuwsbegrip, motivatie leerlingen, waar loop je tegen aan? Etc.

- Filmpje Nieuwsbegrip heeft een positieve bijdrage aan de betrokkenheid van leerlingen.
- Motivatie tijdens verwerkingsopdrachten is minder. De opdrachten worden vaak als moeilijk ervaren wanneer het individueel gemaakt moet worden. Leerlingen maken dit graag klassikaal.
- Sommige leerlingen hebben nog geen AVI gehaald, hiervoor is het meer begrijpend luisteren.
- Vaak schiet de afsluiting erbij in omdat de andere helft dan eerder terug komt.
- Ik loop vooral tegen het feit aan dat er veel verschil in lees/begrijpend leesniveau is.
- Cito hulpboek is pittig. Dit kan niet zonder instructie gemaakt worden.
- Leerlingen zijn betrokken en aardig gemotiveerd.
- Tijdens de les begrijpend lezen loop ik aan tegen het lage leesniveau van de leerlingen.

[Terug naar 4.3.1](#)

Bijlage 12: Evaluatievragenlijst leerlingen

12.1: Voorbeeld evaluatievragenlijst leerlingen

Naam: 

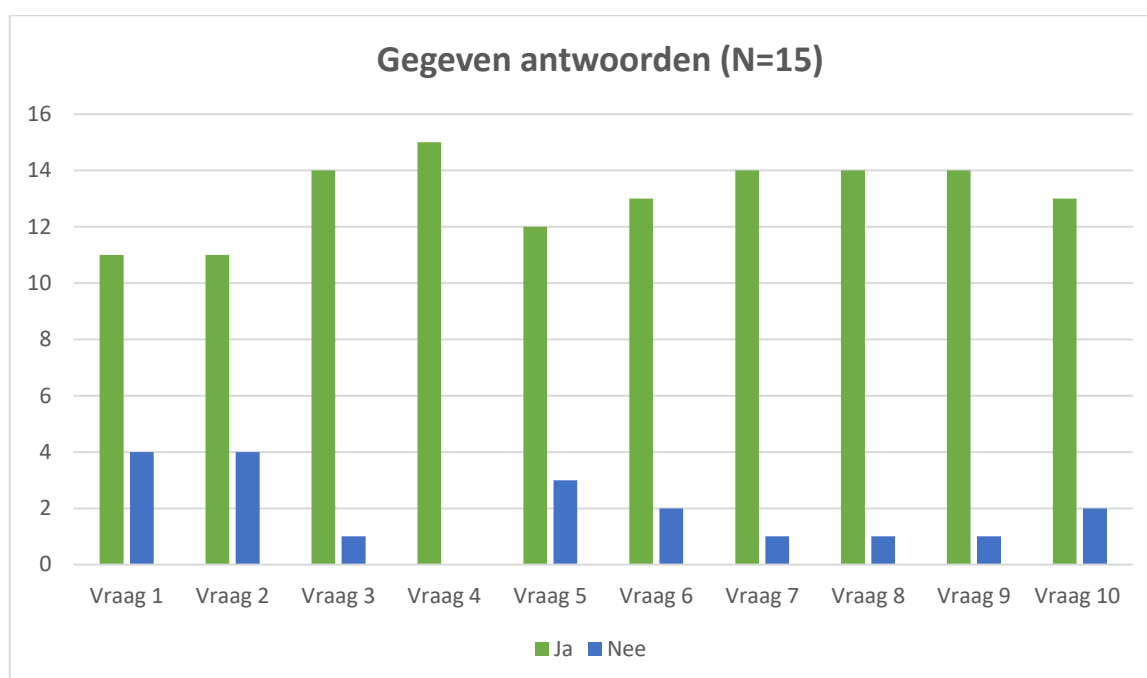
Evaluatievragenlijst leerlingen

1. Ik wil begrijpen wat ik lees.
☐ Ja ☐ Nee
2. Begrijpend lezen komt ook in andere vakken terug.
☐ Ja ☐ Nee
3. Ik vind het fijn als de juf teksten uitzoekt die bij het thema van de klas passen.
☐ Ja ☐ Nee
4. Ik vind het fijn als de juf teksten uitzoekt in een thema dat ik interessant vind.
☐ Ja ☐ Nee
5. Een woordweb maken, helpt mij om na te denken over het onderwerp van de tekst.
☐ Ja ☐ Nee
6. Door te praten over boeken die we hebben gelezen, weet ik beter wat ik wil/kan gaan lezen.
☐ Ja ☐ Nee
7. Doordat we in 2 groepen werken tijdens begrijpend lezen, kan ik beter aan mijn eigen doel werken.
☐ Ja ☐ Nee
8. Ik weet nu beter waar ik op moet letten bij begrijpend lezen.
☐ Ja ☐ Nee
9. Ik weet wat het doel van begrijpend lezen is.
☐ Ja ☐ Nee
10. Doordat de juf voordoet hoe zij denkt tijdens het begrijpend lezen, weet ik beter hoe ik moet denken bij begrijpend lezen.
☐ Ja ☐ Nee
11. Wat vind ik van begrijpend lezen?
☐ Heel erg leuk
☐ Leuk
☐ Een beetje leuk
☐ Niet leuk
☐ Helemaal niet leuk
12. Vind jij lezen leuk?
☐ Ja ☐ Beetje ☐ Nee
13. Wil jij jouw leesniveau verbeteren?
☐ Ja ☐ Beetje ☐ Nee

[Terug naar 3.3.16](#)

12.2: Analyse evaluatievragenlijst leerlingen

De stellingen 1 tot en met 10 kunnen de leerlingen met ja/nee beantwoorden. Bij vraag 11, 12 en 13 is er keuze uit meerdere antwoorden. Dit is gedaan zodat de antwoorden meegenomen kunnen worden in de nameting. Deze drie vragen zijn ook bij de begin meting gesteld.



Vraag 1: Ik wil begrijpen wat ik lees.

Vraag 2: Begrijpend lezen komt ook in andere vakken terug.

Vraag 3: Ik vind het fijn als de juf teksten uitzoekt die bij het thema van de klas passen.

Vraag 4: Ik vind het fijn als de juf teksten uitzoekt in een thema dat ik interessant vind.

Vraag 5: Een woordweb maken, helpt mij om na te denken over het onderwerp van de tekst.

Vraag 6: Door te praten over boeken die we hebben gelezen, weet ik beter wat ik wil/kan gaan lezen.

Vraag 7: Doordat we in 2 groepen werken tijdens begrijpend lezen, kan ik beter aan mijn eigen doel werken.

Vraag 8: Ik weet nu beter waar ik op moet letten bij begrijpend lezen.

Vraag 9: Ik weet wat het doel van begrijpend lezen is.

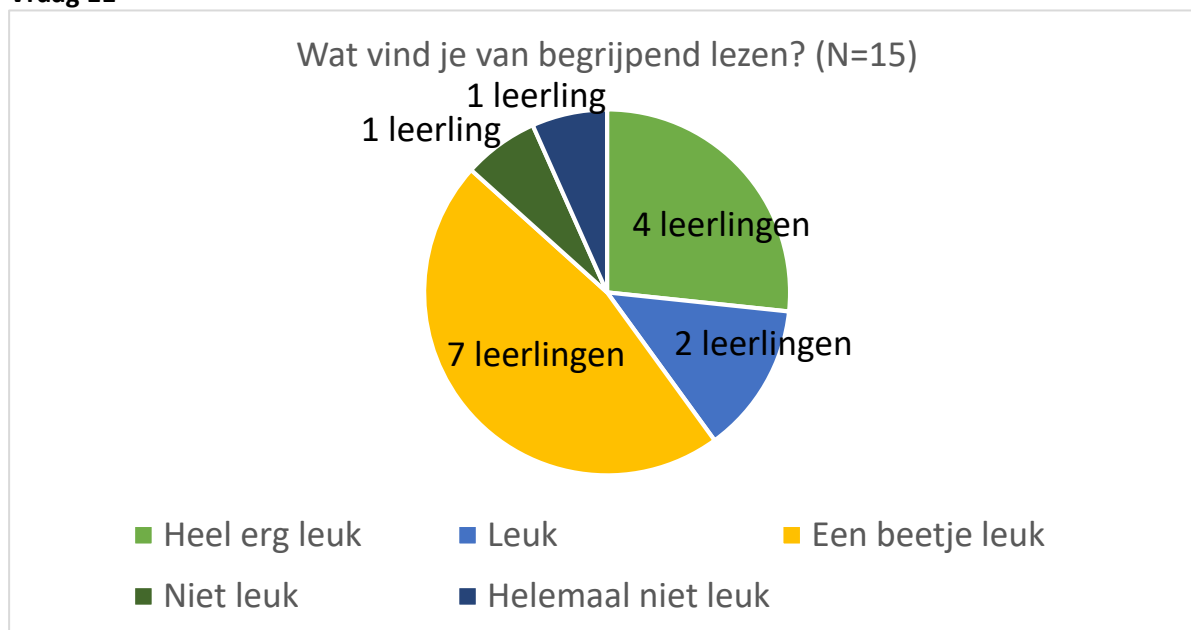
Vraag 10: Doordat de juf voordoet hoe zij denkt tijdens het begrijpend lezen, weet ik beter hoe ik moet denken bij begrijpend lezen.

Wanneer een leerling 'nee' invulde bij een stelling heeft de onderzoeker om verduidelijking gevraagd. Zie hieronder de antwoorden die gegeven werden.

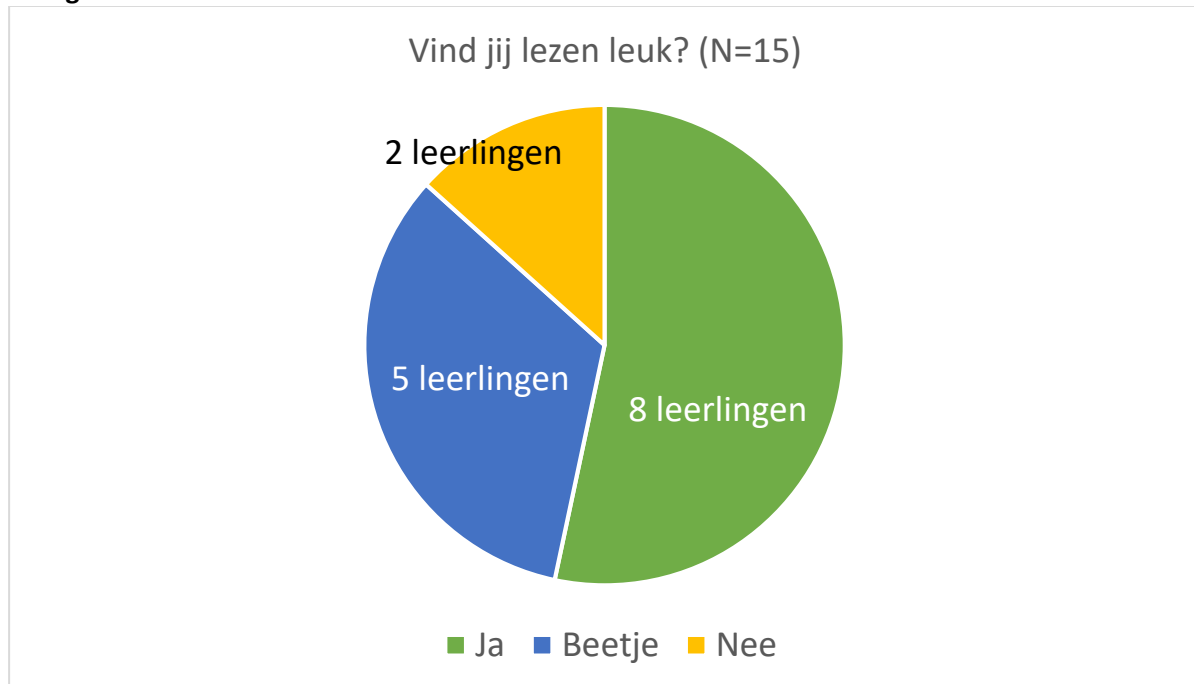
Vraag	Antwoord waarom de leerling 'nee' in heeft gevuld
Vraag 1: Ik wil begrijpen wat ik lees.	- Ik vind het niet leuk. - Ik wil plaatjes kijken. - Ik wil niet altijd nadenken. - Ik heb daar niet altijd zin in.
Vraag 2: Begrijpend lezen komt ook in andere vakken terug.	- Niet alleen in andere vakken, maar je doet het altijd. - Begrijpend lezen is begrijpend lezen. - Bij andere vakken moet je toch iets anders doen.

	- Ik begrijp alleen maar wat ik lees bij begrijpend lezen.
Vraag 3: Ik vind het fijn als de juf teksten uitzoekt die bij het thema van de klas passen.	- Ik wil veel verschillende dingen leren en niet alles in één thema.
Vraag 5: Een woordweb maken, helpt mij om na te denken over het onderwerp van de tekst.	- Ik wil dit zelf doen (2 leerlingen gaven dit antwoord). - De juf moet mij alleen maar uitleg geven.
Vraag 6: Door te praten over boeken die we hebben gelezen, weet ik beter wat ik wil/kan gaan lezen.	- Ik wil andere boeken lezen. - Ik vind het moeilijk om naar mijn klasgenootjes te luisteren.
Vraag 7: Doordat we in 2 groepen werken tijdens begrijpend lezen, kan ik beter aan mijn eigen doel werken.	- Een rustige plek helpt mij.
Vraag 8: Ik weet nu beter waar ik op moet letten bij begrijpend lezen.	- Dat wist ik al.
Vraag 9: Ik weet wat het doel van begrijpend lezen is.	- Deze leerling wist niet wat het woordje doel betekende, na uitleg van de onderzoeker kon hij het doel van begrijpend lezen vertellen.
Vraag 10: Doordat de juf voordoet hoe zij denkt tijdens het begrijpend lezen, weet ik beter hoe ik moet denken bij begrijpend lezen.	- Dat wist ik al.

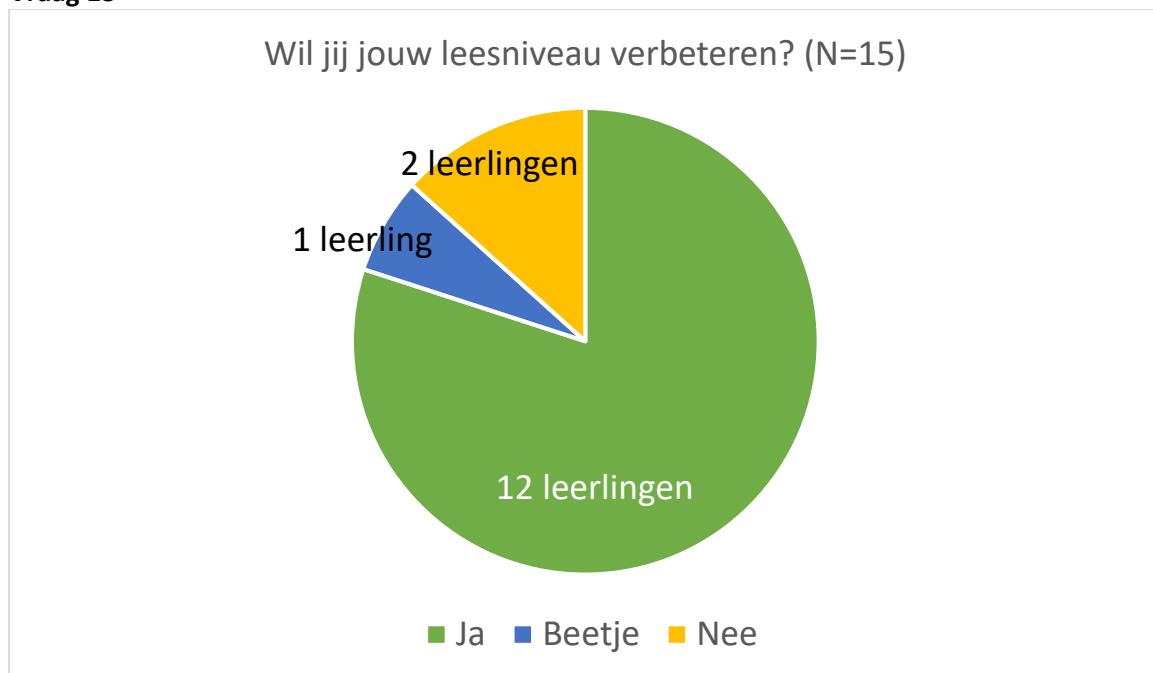
Vraag 11



Vraag 12



Vraag 13



[Terug naar 4.1.2](#)

[Terug naar 4.2.2](#)

Bijlage 13: Evaluatie klassengesprek met leerlingen

13.1: Invulschema antwoorden van de leerlingen door de onderzoeker

Veranderingen die opgemerkt worden door de leerlingen:
Wat wordt als prettig ervaren:
Wat wordt als minder prettig ervaren:
Wat zouden leerlingen graag anders zien:

[Terug naar 3.3.14](#)

13.2 Analyse evaluatie klassengesprek met leerlingen

Veranderingen die opgemerkt worden door de leerlingen:

- De juf geeft meer uitleg.
- De juf vertelt precies wat we gaan doen en moeten doen.
- Kinderen krijgen verschillende opdrachten.
- Bij andere vakken wordt begrijpend lezen aangegeven.
- De teksten waren interessanter.
- De teksten sluiten aan bij het thema van de klas.

Wat wordt als prettig ervaren:

- De uitleg van te voren, aan het begin van de les.
- De veranderingen zijn leuk en fijn.
- Teksten die aansluiten bij de interesses.
- Het is fijner om te lezen.
- Ik kan de tekst beter begrijpen.
- Ik weet beter wat ik lees.
- Ik weet beter nu waar ik op moet letten.

Wat wordt als minder prettig ervaren:

- Als er alleen maar teksten uitgekozen worden die we interessant vinden, weet ik niet wat er die week is gebeurd (1 leerling).

Wat zouden leerlingen graag anders zien:

- Als het lekker weer is, buiten begrijpend lezen.

[Terug naar 4.1.2](#)

[Terug naar 4.2.2](#)

Bijlage 14: Werkplan

Deelvraag	Onderzoeks-Instrumenten	Participanten	Periode
1. Welke kind factoren hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen van SBO P.?	<u>Document analyse:</u> - <i>Gestandaardiseerde toetsen</i>	- Leerlingen groep 4	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Vragenlijsten:</u> - <i>Leesinteresse lijst</i> - <i>Leerervaringen</i> - <i>Wat vind ik van begrijpend lezen?</i>	- Leerlingen groep 4	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Observatie:</u> - <i>Vloeiend lezen</i> - <i>Expressief lezen</i> - <i>Kennis van de wereld, woordenschat en taal</i>	- Leerlingen groep 4	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Video observatie:</u> - <i>Inzet interventies</i>	- Focusgroep - Leerlingen groep 4	19 februari 2018 t/m 3 april 2018
	<u>Logboek</u>	- Focusgroep - Leerlingen groep 4	Gehele onderzoek
2. Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen van SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?	<u>Document analyse:</u> - <i>Gestandaardiseerde toetsen</i>	- Leerlingen groep 4	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Stroomdiagram</u>	- Leerlingen groep 4	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Video observatie:</u> - <i>Inzet Interventies</i>	- Focusgroep - Leerlingen groep 4	19 februari 2018 t/m 3 april 2018
	<u>Logboek</u>	- Focusgroep - Leerlingen groep 4	Gehele onderzoek
3. Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens een instructie effect op de begrijpend leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?	<u>Observatie:</u> - <i>Lesbezoeken</i>	- Leerkrachten middenbouw - Focusgroep	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Interview:</u> - <i>Nagesprek lesbezoeken</i>	- Leerkrachten middenbouw - Focusgroep	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Vragenlijst:</u> - <i>Zelfevaluatielijst leerkrachten</i>	- Leerkrachten middenbouw	8 januari 2018 t/m 9 februari 2018
	<u>Video observatie:</u> - <i>Inzet interventies</i>	- Focusgroep - Leerlingen groep 4	19 februari 2018 t/m 3 april 2018
	<u>Logboek</u>	- Leerlingen groep 4	Gehele onderzoek

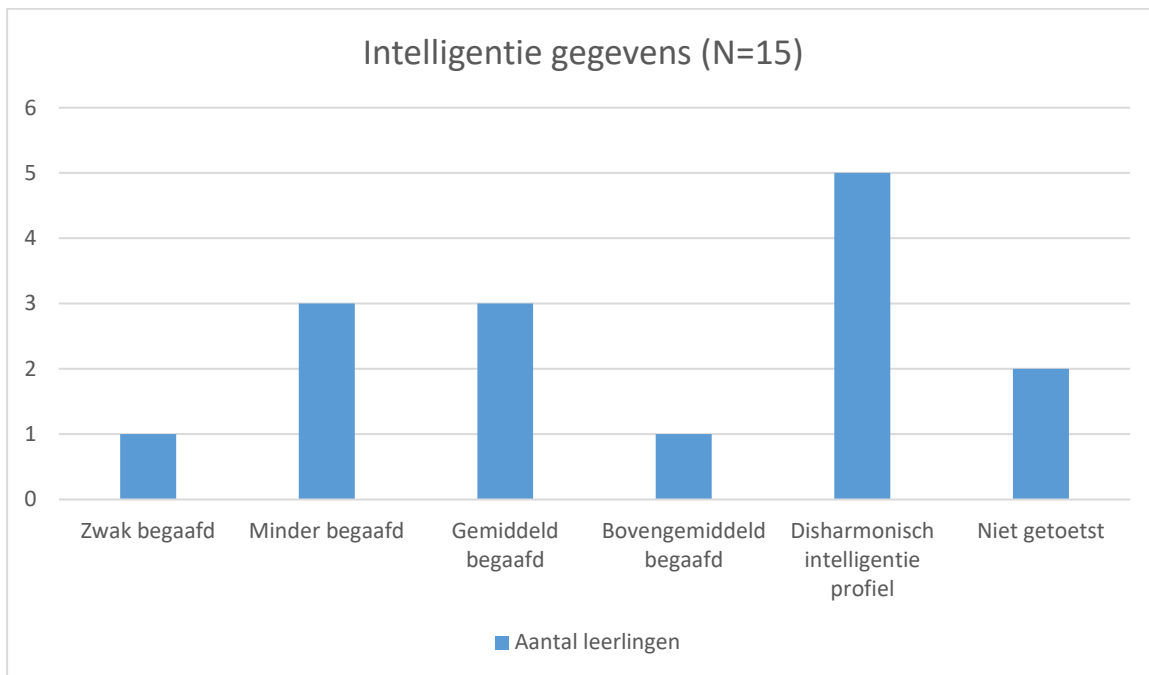
[Terug naar 3.4](#)

Bijlagen 15: Intelligentiegegevens

Overzicht Intelligentiegegevens

Naam leerling	<i>IQ</i>	<i>Begaafdheid</i>
MAB	IQ gemiddeld: 93 IQ verbaal: 97 IQ performaal: 91	Gemiddeld begaafd
MIB	IQ gemiddeld: 111 IQ verbaal: 113 IQ performaal: 104	Bovengemiddeld begaafd
LAD	IQ gemiddeld: 55 IQ verbaal: 60 IQ performaal: 55	Zwakbegaafd
LUD	IQ gemiddeld: 83 IQ verbaal: 87 IQ performaal: 91	Minder begaafd
LOD	IQ gemiddeld: 84 IQ verbaal: 89 IQ performaal: 93	Minder begaafd
JAE	IQ gemiddeld: 79 IQ verbaal: 83 IQ performaal: 78	Minder begaafd
MIJ	Disharmonisch intelligentie profiel IQ verbaal: 80 IQ performaal: 60	Disharmonisch intelligentie profiel
SEKK	Niet getoetst.	Niet getoetst
MAK	Disharmonisch intelligentie profiel IQ verbaal: 97 IQ performaal: 113	Disharmonisch intelligentie profiel
SHK	Disharmonisch intelligentie profiel IQ verbaal: 87 IQ performaal: 108	Disharmonisch intelligentie profiel
JOM	Disharmonisch intelligentie profiel IQ verbaal: 95 IQ performaal: 80	Disharmonisch intelligentie profiel
NIN	Disharmonisch intelligentie profiel IQ verbaal: 58 IQ performaal: 77	Disharmonisch intelligentie profiel
TIP	IQ gemiddeld: 98 IQ verbaal: IQ performaal:	Gemiddeld begaafd

MES	Niet getoetst	Niet getoetst
MIT	IQ gemiddeld: 95 IQ verbaal: 96 IQ performaal: 95	Gemiddeld begaafd



[Terug naar 4.1.1.5](#)

Bijlage 16: Interventielogboek

In de onderstaande tabellen zie je een samenvatting van de interventies, op welke theorie (waarom?) ze gebaseerd zijn en welke bijstelling heeft plaatsgevonden. De interventies zijn meerdere keren ingezet, nadat de onderzoeker de interventie ingezet had, reflecteerde zij hierop. De bijstellingen komen uit de reflecties van de onderzoeker. De interventies zijn 6 weken lang uitgevoerd, van 19-02-2018 tot en met 6-04-2018.

16.1 Interventies bij deelvraag 1

Deelvraag 1: Welke lezerskenmerken hebben invloed op het begrijpend leesproces van de middenbouwleerlingen op SBO P.?			
Lezerskenmerk	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Technisch leesniveau en vloeiend lezen	Tijdens de technisch leesinstructies aandacht besteden aan vloeiend lezen (Van de Mortel, 2014).	Hierdoor leren de leerlingen vloeiend lezen en daardoor kunnen zij hun aandacht meer richten op begrip van de tekst (Filipiak, 2017).	* Doel van vloeiend lezen uitleggen. Toen de onderzoeker uitgelegd had waarom vloeiend lezen belangrijk is, begrepen de leerlingen beter waarom ze het moesten leren.
	Met de leerlingen die nog geen voldoende technisch leesniveau beheersen, werken aan het begrijpend luisteren.	Hierdoor raken leerlingen vertrouwd met de leesstrategieën en leren ze betekenis verlenen aan de tekst (Van de Mortel, 2014).	* Tijd inplannen voor het praten over de tekst. In de eerste lessen deed de onderzoeker dit niet, waardoor er bijna geen tijd meer overbleef om te oefenen met lezen. * Leesdoel in de gaten houden. Tijdens de technisch leesinstructie is het doel om te leren lezen, begrijpend lezen is hier een onderdeel van maar moet niet het hoofddoel worden van de les.
Lezerskenmerk	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Kennis van de wereld, woordenschat en taal	Elke begrijpend lezen les starten met een woordweb.	Zo krijgt de onderzoeker zicht op de kennis van de wereld. De achtergrondkennis bepaalt hoe de lezer de tekst interpreteert (Pearson & Hamm, 2005; Van den Broek, 2010).	* Wie, wat, waar, wanneer, hoe vragen toevoegen aan woordweb. De taalzwakkere leerlingen hadden hier baat bij. * Bij de tekst: 'De paralympische spelen' hadden de leerlingen nog niet veel voorkennis. De leerlingen konden twee items opnoemen bij het woordweb. De onderzoeker heeft de leerlingen eerst voorzien van meer achtergrondkennis. Hierna is het woordweb afgemaakt en is gestart met het lezen van de tekst.

	Woorden uit de tekst aanbieden die de leerlingen nog niet kennen.	De lezer 95% van de woorden in de tekst kennen wat betreft betekenis, voordat hij de tekst kan begrijpen (With, 2013).	* Leerlingen ook woorden aan laten dragen die zij niet kenden. Bij de eerste twee lessen koos de onderzoeker de woorden uit die zij dacht dat de leerlingen niet kenden of woorden waarvan zij tijdens het maken van het woordweb maken achter kwam dat de leerlingen niet kenden. Tijdens het lezen merkte ze dat leerlingen meerdere woorden niet kenden uit de tekst. Met de leerlingen is afgesproken dat zij aan mogen geven wanneer ze een woord niet kennen.
	Taalverschijnselen en begrippen bij de naam noemen.	Hierdoor leren leerlingen het jargon (Pilgreen, 2010).	* Uitleggen wat de begrippen taalverschijnselen en begrippen betekenen. Dit ook meerdere keren per les herhalen. * Doel begrijpend lezen in de gaten houden. De onderzoeker weidde soms te ver uit, waardoor de leerlingen afgeleid werden van het begrijpend lezen doel.
Lezerskenmerk	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Leeservaringen	Verschillende soorten teksten aanbieden: - overtuigende tekst in de krant; - verslag op internet; - informatieve teksten; - recensie over Toverland (schoolreisje voor de leerlingen)	Hierdoor doen leerlingen leeservaringen op met verschillende tekstsoorten. De leerlingen leren hoe een tekst opgebouwd is (Förre & Van de Mortel, 2014).	* Teksten ook door leerlingen laten meenemen of op aanvraag van leerlingen aanbieden. Leerling vroeg op een gegeven moment iets over een ananas. Voorheen zou de onderzoeker het gaan uitleggen, nu zochten ze samen een goede (informatieve) tekst op, op internet. De betrokkenheid was hoog.
	Stil lezen van 10 minuten per dag inzetten. Na de 10 minuten praten over het geen wat er gelezen is.		* Leerlingen vrije keus geven over welke tekstsoort ze gaan lezen. De eerste paar keer gaf de onderzoeker leerlingen opdracht op één bepaalde tekstsoort te lezen. Dit zorgde voor weerstand en dan doen de leerlingen geen positieve ervaringen op. * Praatpuzzel inzetten bij nabespreking. Leerlingen vonden het moeilijk om te vertellen wat ze gelezen hadden. De onderzoeker is in gesprek gegaan met de

			logopediste. Zij gaf de tip om de praatpuzzel hierbij in te zetten.
Lezerskenmerk	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Leesmotivatie	Teksten aanbieden die bij het thema van de klas passen.	Het is belangrijk dat begrijpend lezen geïntegreerd wordt in het technisch lezen, taal, leesplezier en de zaakvakken (Rasinski, 2005 & Berends, 2015).	
	Teksten aanbieden waarin leerlingen geïnteresseerd zijn (Fiori & Richters, 2010).	Hierdoor kan de leesmotivatie gestimuleerd worden (Rasinski, 2005 & Berends, 2015).	
	Elke dag 10 minuten stillezen en daarna praten over de gelezen teksten (Fiori & Richters, 2010).	Hierdoor kan de leesmotivatie gestimuleerd worden (Rasinski, 2005 & Berends, 2015).	* Leerlingen vrije keus geven over welke tekstsoort ze gaan lezen. De eerste paar keer gaf de onderzoeker leerlingen opdracht op één bepaalde tekstsoort te lezen. Dit zorgde voor weerstand en dan doen de leerlingen geen positieve ervaringen op. * Praatpuzzel inzetten bij nabespreking. Leerlingen vonden het moeilijk om te vertellen wat ze gelezen hadden. De onderzoeker is in gesprek gegaan met de logopediste. Zij gaf de tip om de praatpuzzel hierbij in te zetten.
		Alle drie de interventies bevorderen de leesmotivatie, waardoor de leerlingen gemotiveerder zullen raken om te lezen. Hierdoor zullen ze intensiever en beter de tekst lezen en ontstaat er meer tekstbegrip (Robbe, 2011)	

Lezerskenmerk	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Intelligentie	Intelligentiegegevens in achterhoofd houden. Alle leerlingen worden wel meegenomen in de begrijpend lezen les.	Er staat in de theorie nergens een ondergrens beschreven en het is de visie van de school dat alle leerlingen meedoen. Natuurlijk wordt er wel de mogelijkheden van de leerling rekening gehouden.	* Vraagstelling aanpassen voor de zwak of minder begaafde leerlingen. De leerlingen met een intelligentie van zwak of minder begaafd, hadden meer moeite met het beantwoorden van de vragen dan de andere leerlingen.

[Terug naar 4.1.2](#)

16.2 Interventies bij deelvraag 2

Deelvraag 2: Welke onderwijsbehoeften hebben de middenbouwleerlingen op SBO P. tijdens de begrijpend leesinstructie?			
Onderwijsbehoeften	Interventie	Waarom?	Bijstelling
- Leestechiek; - Taal; - Woordenschat of kennis van de wereld/onderwerp.	Leerlingen met deze onderwijsbehoefte(n) pre-teaching geven.	Leerlingen die ondersteuning nodigen hebben bij de eerste drie ondersteuningstypes van Van der Sluis (2014), leestechiek, taal en woordenschat of kennis van de wereld/onderwerp, hebben meer baat bij pre-teaching activiteiten dan bij verlengde instructie.	* Begrijpend leesles in twee delen geven. De eerste twee lessen gaf de onderzoeker de les in één keer. Hierdoor was er niet genoeg tijd voor de pre-teaching.
	Drie leerlingen met TOS en zware ondersteuning krijgen pre-teaching van de logopediste.	Leerlingen die ondersteuning nodigen hebben op taal, hebben meer baat bij pre-teaching activiteiten dan bij verlengde instructie (Van der Sluis, 2014).	
Onderwijsbehoeften	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Toepassen van leesstrategieën	Leerlingen met deze onderwijsbehoefte verlengde instructie geven.	De leerlingen met onderwijsbehoeften op het toepassen van leesstrategieën, verlengde instructie geven en ondersteuning tijdens en na het lezen van de tekst (Van der Sluis, 2014).	* Begrijpend leesles in twee delen geven. De eerste twee lessen gaf de onderzoeker de les in één keer. Hierdoor werden alle leerlingen meegenomen in de verlengde instructie. De leerlingen die deze verlengde instructie niet nodig hadden, haakte af.

	Leerlingen met deze onderwijsbehoefte ondersteunen tijdens en na het lezen van de tekst.	De leerlingen met onderwijsbehoeften op het toepassen van leesstrategieën, verlengde instructie geven en ondersteuning tijdens en na het lezen van de tekst (Van der Sluis, 2014).	* Begrijpend leesles in twee delen geven. De eerste twee lessen gaf de onderzoeker de les in één keer. Hierdoor was er niet genoeg tijd om de leerlingen tijdens en na het lezen te ondersteunen.
Onderwijsbehoeften	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Motivatatie- en of concentratieproblemen	Leerlingen met deze onderwijsbehoefte motiverende teksten aanbieden.	De leerlingen onderwijsbehoeften op motivatie problemen, ondersteuning bieden door motiverende teksten en betekenisvolle opdrachten in te zetten (Van der Sluis, 2014).	
	Leerlingen met deze onderwijsbehoefte verwerkingsopdrachten op de computer aanbieden.		
	Leerlingen met deze onderwijsbehoefte Nieuwsbegrip op de computer laten maken.		* Leerlingen de computer opdrachten laten maken bij het thema van de les Nieuwsbegrip. Omdat de onderzoeker de teksten uit het archief van Nieuwsbegrip koos, moesten deze ook op de computer opgezocht worden door de leerlingen. De onderzoeker had dit tijdens de eerste les niet door.
Onderwijsbehoeften	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Gericht op alle onderwijsbehoeften	Onderwijsbehoeften in kaart brengen met het stroomdiagram van Cito 3.0. Hierbij worden de resultaten van de lezerskenmerken (deelvraag 1) ook gebruikt.	De leerkracht vraagt zich bij iedere leerling af, wat de leerling nodig heeft in begeleiding, instructie en leerkrachtvaardigheden (Clijsen, 2014). Daarbij is het belangrijk om de lezerskenmerken per leerling helder te hebben (Roelfsema, 2015).	

	Doelgericht differentiëren tijdens de begrijpend lezen les.	Iedere leerling is uniek, waardoor elke leerling om een eigen aanpak vraagt (Hollenberg & Jongen, 2014). Door middel van doelgerichte differentiatie krijgen leerlingen zo de ondersteuning die zij nodig hebben, dit zorgt voor motivatie en effectiviteit (Van der Sluis, 2014).	* Lessen inplannen op tijden dat de onderwijsassistent mee kan helpen. De eerste twee lessen begrijpend lezen gaf de onderzoeker alleen. Hierbij merkte ze dat niet iedere leerling de hulp kreeg die hij nodig had. De onderwijsbehoeften lagen ver uit elkaar en doordat de leerlingen bijna niet zelfstandig konden werken, vroeg elke leerling om aandacht. De lessen met ondersteuning van de onderwijsassistent verliepen beter. De leerlingen kregen de ondersteuning die zij nodig hadden.
--	---	--	--

[Terug naar 4.2.2](#)

16.3: Interventies bij deelvraag 3

Deelvraag 3: Welke leerkrachtvaardigheden hebben tijdens de instructie invloed op de begrijpend leesontwikkeling van de middenbouwleerlingen op SBO P.?			
Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Kiezen van een goede tekst voor de begrijpend lezen les.	Teksten kiezen die binnen de interesses van de leerlingen liggen.	Hierdoor kan de leesmotivatie gestimuleerd worden (Rasinski, 2005 & Berends, 2015).	
	Teksten kiezen die bij het thema van de klas aansluiten.	Het is belangrijk dat begrijpend lezen geïntegreerd wordt in het technisch lezen, taal, leesplezier en de zaakvakken (Rasinski, 2005 & Berends, 2015).	
Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Functionele verwerkingsopdrachten voor begrijpend lezen kiezen.	Passende en functionele verwerkingsopdrachten kiezen bij de les begrijpend lezen.	De leerlingen hebben hierin ruimte om over de tekst te praten en te schrijven (Van de Mortel & Förner, 2013).	* Samen praten over de tekst. Tijdens de eerste twee lessen had de onderzoeker alleen maar verwerkingsopdrachten op papier gemaakt. De onderzoeker merkte dat de leerlingen meer betrokken waren bij het praten over de tekst. De andere lessen heeft de onderzoeker het praten en opdrachten verwerken op papier afgewisseld. Dit werkte goed voor de leerlingen.

Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Modellen.	Het denkproces modellen.	Modellen (aan de hand van het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983)) wordt door Fisher, Frey & Lapp (2008) en Förrer & Van de Mortel (2014) gezien als hét middel om tekstbegrip bij leerlingen te bevorderen. Door modeling krijgen leerlingen te zien hoe een ervaren lezer voortdurend verbanden legt tussen zijn denkproces en tekstbegrip. De leerkracht dient als rolmodel en denkt en doet hardop voor. Hierdoor krijgen de leerlingen handvatten om hun leesbegrip te automatiseren.	* Gebaar afspreken met de leerlingen zodat zij zien wanneer de onderzoeker modelt. Begrijpend lezen is een denkproces waarbij verbanden gelegd worden tussen het denken en de tekstbegrip. Leerlingen zien dan niet wat er in het hoofd van de onderzoeker gebeurt. Door het gebaar af te spreken, kunnen de leerlingen zien wanneer de onderzoeker denkt en waar zij aan denkt. * Niet te veel modellen. Wanneer de onderzoeker te veel modelt, kan dit de leerlingen afleiden.
	Gebaar afspreken zodat de leerlingen zien wanneer de onderzoeker modelt.		
Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Doelgericht differentiëren.	Doelgericht differentiëren tijdens de begrijpend lezen les, zie 16.2 voor alle interventies, theorie en bijstellingen.		

Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Leerlingen eigen leesproces laten sturen.	Leesstrategieën inzetten als hulpmiddel.	De leesstrategieën fungeren als hulpmiddel (Van de Mortel & Förrer, 2013). Ze zijn ter ondersteuning om de tekst te begrijpen (Hirsch, 2016). Förrer & Van de Mortel (2014) onderscheiden drie soorten strategieën: sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën.	* Strategieën niet centraal zetten in de les. Tijdens de eerste les werd de leesstrategie verbinden centraal gesteld. Het was niet het doel van de onderzoeker om deze strategie aan te leren, maar om ermee te oefenen. Door een oefening te kiezen uit de Werkmap begrijpend lezen – teksten begrijpen in groep 1 t/m 8 van Förrer & Van de Mortel, had de onderzoeker toch het gevoel dat het doel van de les het aanleren van de strategie was. In de andere lessen is er niet specifiek één doel centraal gesteld.
Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Leerlingen eigen denkproces laten sturen.	Inzet Taxonomie van Bloom.	Met behulp van Bloom's taxonomie voor de 21 ^e eeuw (Anderson & Kratwohl, 2001) stimuleert de leerkracht het denkproces van leerlingen.	* Theorie van Bloom's taxonomie een aantal keer herlezen. Tijdens het inzetten van deze interventie ervaaarde de onderzoeker dat het moeilijk was om vragen te stellen op het niveau van analyseren en creëren. * Tijdens de voorbereiding van de les verschillende niveau vragen bedenken.
Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Structuur aanbrengen in de les.	Lesfasen van Förrer & Van de Mortel (2014) inzetten, zie 4.3.2 voor alle interventies.	Om de begrijpend leesvaardigheden goed te kunnen monitoren, doorloopt de leerkracht telkens dezelfde lesfasen in een begrijpend leesles. De leerlingen weten wat ze in de les kunnen verwachten en voor de zwakke leerlingen zijn routines belangrijk (Förrer & Van de Mortel, 2014).	* Vooral bij de lesfase gezamenlijke start een vaste tijd inplannen. Wanneer dit niet gebeurde was het de valkuil van de onderzoeker om te lang bij deze fase stil te staan. Leerlingen waren betrokken waardoor er veel interactie ontstond. Dit is goed, maar moet niet te lang duren. Doordat het soms te lang duurde, werd bij sommige leerlingen de betrokkenheid minder. * Bij het Nieuwsbegrip filmpje benoemen hoe de achtergrondkennis aansluit bij de voorkennis. * Aanvullende informatie afstemmen op het geen wat er in de tekst staat. De onderzoeker was de eerste drie lessen te enthousiast, waardoor ze al veel aanvullende

			informatie bood. De leerlingen lezen in de tekst bijna geen nieuwe dingen meer.
Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Interactie stimuleren.	Praten met de leerlingen over de tekst.	Begrijpend lezen leren de leerlingen door taal te gebruiken in interactie met anderen (de schrijver en lezer van de tekst). Het leren wordt sociaal wanneer leerlingen in samenspraak en samenwerking leren met anderen. (Het Expertisecentrum Nederlands, 1999).	* Het doel van het praten over de tekst in de gaten houden. Som werd er afgeweken van het doel.
	Vragen stellen waarbij de leerlingen moeten overleggen met elkaar.		* Coöperatieve werkvormen bewust inzetten. Deze werkvormen zijn minimaal ingezet tijdens dit onderzoek.
Leerkrachtvaardigheid	Interventie	Waarom?	Bijstelling
Begrijpend lezen integreren in andere vakken en de leerlingen hier bewust van maken.	Integreren tijdens taal. - <i>Eén woord in de zin is weggelaten, welk woord hoort op deze plek te staan.</i>	Telkens wanneer leerlingen een tekst lezen, moet er aandacht zijn voor het begrijpen van de tekst. Het is belangrijk dat begrijpend lezen geïntegreerd wordt in het technisch lezen, taal, leesplezier en de zaakvakken (Rasinski, 2005 & Berends, 2015).	* Wanneer begrijpend lezen terug komt in andere vakken, dit bewust benoemen naar de leerlingen toe. De leerlingen hadden dit in eerste instantie niet in de gaten. Na twee weken begon de bewustwording bij een aantal leerlingen te komen. Leerlingen zeiden het volgende: <u>Tijdens de instructie technisch lezen</u> - “Juf, we zijn nu ook aan het begrijpend lezen.” - “Wat is begrijpend lezen toch belangrijk, he juf?” <u>Tijdens het vrij spelen</u> - Juf, eigenlijk ben je met alles aan het begrijpend lezen. Ook met de tablet. Je moet begrijpen wat je leest, anders kan je het spelletje niet doen!” <u>Tijdens taal</u> “Als je niet kunt begrijpend lezen, weet je ook niet wat je moet doen in je werkboek. Je moet de vraag kunnen lezen en begrijpen.”
	Integreren tijdens de zaakvakken (methode Blink). - <i>Uitnodiging zonne-auto's lezen.</i>		
	Integreren tijdens het technisch lezen. - <i>Leesstrategieën toepassen tijdens het lezen.</i>		
	Integreren tijdens het leesplezier. - <i>Wanneer je een woord niet kent, steek je je vinder op.</i> - <i>Napraten over het geen wat gelezen is.</i>		

[Terug naar 4.3.2](#)

17.1: Stroomdiagram Cito 3.0 (Krom, van Berkel & Jongen, 2014)

	<i>Aandachtspunt werkhouding. Terug lezen/zoeken in de tekst. Herstelstrategieën toepassen.</i>	
LOD	Woordenschat	2. Taal en woordenschat
JAE	Diagnostisch gesprek voeren <i>Aandachtspunt werkhouding. Terug lezen/zoeken in de tekst. Herstelstrategieën toepassen. JAE leest niet terug, maar geeft antwoorden over de tekst n.a.v. wat hij al weet over de tekst. Deze informatie had hij al voordat hij de tekst had gelezen. JAE wil graag snel klaar zijn met zijn werk.</i> <i>Kijkend ook naar de ingevulde vragenlijsten, is JAE niet gemotiveerd om met begrijpend lezen aan de slag te gaan.</i>	4. Het toepassen van strategieën 5. Motivatie problemen.
MIJ	Technisch lezen en woordenschat	1. Leestechiek 2. Taal en woordenschat
SEKK	Woordenschat	2. Taal en woordenschat
MAK	Diagnostisch gesprek voeren <i>Aandachtspunt motivatie en uitdagen.</i> <i>MAK geeft aan uitgedaagd te willen worden in begrijpend lezen. Nu doet ze telkens met de gehele groep mee, maar kan eigenlijk al aan de slag wanneer de leerkracht nog met de instructie bezig is. Hierdoor is ze minder gemotiveerd.</i>	5. Motivatie problemen.
SHK	Diagnostisch gesprek voeren <i>Aandachtspunt werkhouding en onzekerheid. SHK wil geen fouten maken, waardoor hij het moeilijk vindt en daardoor geen leuke/fijne les. Hij wil wel graag zijn begrijpend leesresultaten verbeteren.</i>	4. Het toepassen van strategieën 5. Motivatie problemen.
JOM	Diagnostisch gesprek voeren	4. Het toepassen van strategieën.

	<i>Aandachtspunt werkhouding. Terug lezen/zoeken in de tekst. Daarna antwoord controleren. Leest niet eerst alle antwoorden, maar stopt als ze denkt de goede antwoorden gevonden te hebben.</i> <i>JOM koppelt al het geleerde aan elkaar, dit zorgt soms voor een overvloed aan informatie en vindt het dan lastig om de kern eruit te halen.</i>	
NIN	Technisch lezen en woordenschat	1. Leestechneik 2. Taal en woordenschat
TIP	Technisch lezen en woordenschat	1. Leestechneik 2. Taal en woordenschat
MES	Strategieën en/of werkhouding	4. Het toepassen van strategieën.
MIT	Technisch lezen	1. Leestechneik

[Terug naar 4.2.1](#)