

Zin in begrijpend lezen!

Op welke wijze kunnen motivatie en opbrengsten verhoogd worden bij begrijpend lezen?

M. Lamper

Samenvatting

In dit artikel wordt onderzocht welke invloed het CORI-model, Concept Oriented Reading Instruction-model (Guthrie & Ozgungor, 2002) heeft op de motivatie en op de Cito-toets voor begrijpend lezen bij leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 van een basisschool. Tevens wordt ingezet op een uitdagende leesomgeving waarin het CORI-model geplaatst wordt. Het model bestaat uit vijf factoren: kennisdoelen stellen, interactie met de echte wereld organiseren, aansprekende teksten kiezen, steun bieden bij de zeggenschap van de leerling over zijn eigen leren en samenwerking organiseren. De verwachting is dat door inzet van het CORI-model in een uitdagende leesomgeving leerlingen meer gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen, meer kennis hebben van leesstrategieën, meer vooruitgang zullen vertonen op de Cito-toetsen voor begrijpend lezen en meer plezier beleven aan lezen in het algemeen.

In totaal namen 165 leerlingen en 9 leerkrachten deel aan dit actieonderzoek. Het actieonderzoek betrof een voormeting, een interventie en een nameting. Aspecten van het CORI-model werden tijdens de interventieperiode ingezet bij de methoden Nieuwsbegrip en Leeslink, maar ook bij wereldoriëntatie door toepassing van het CORI-model op wereldoriënterende teksten. Tevens werd aandacht besteed aan een uitdagende leesomgeving door leesplekken te creëren en meer aandacht te schenken aan boekpromotie.

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek gesteld is, was: “Welke invloed heeft het CORI-model op de motivatie en leeropbrengsten bij begrijpend lezen van leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 van de basisschool?”

Tijdens de voormeting werden gestandaardiseerde vragenlijsten en groepsinterviews afgenomen bij de leerlingen om motivatie en kennis omtrent begrijpend

lezen in kaart te brengen. Om zicht te krijgen op inspanningen die leerkrachten verrichten om de motivatie en opbrengsten voor lezen te verhogen, werden gestandaardiseerde vragenlijsten afgenomen bij leerkrachten. Tevens gaven leerkrachten door freewriting en mindmapping hun eigen beleving van begrijpend lezen weer. De instrumenten die ingezet werden bij de voormeting, werden ook bij de nameting ingezet om een betrouwbare analyse uit te kunnen voeren. De effecten van de interventie op de leeropbrengsten zijn door vergelijking van de scores op de Cito-toets in kaart gebracht. Het onderzoek toont aan dat leerlingen meer gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen als er samenwerking mogelijk is, als leerlingen meer inbreng hebben op eigen leren, als er meer variëteit in werkvormen is, als er gebruik wordt gemaakt van ICT en als er aansprekende teksten aangeboden worden. Tevens blijkt door de actieve rol die de leerkracht vervult tijdens modeling, het hardopdenkend lezen, de leerlingen meer kennis krijgen van leesstrategieën en beter weten hoe te gebruiken. Het blijkt dat een uitdagende leesomgeving het plezier vergroot in lezen. De eindmeting van de Cito-toets laat echter een daling zien als het om opbrengsten gaat. Verklaringen hiervoor kunnen zijn dat een doorgaande lijn ontbrak tijdens de interventie door het uitproberen van de twee methoden en daarbij de inzet van het CORI-model, de methoden sluiten wat vraagstelling betreft niet aan bij Cito en de nieuwe kennis en vaardigheden zijn nog beperkt geïnternaliseerd bij leerlingen en leerkrachten.

1. Inleiding

In het onderwijsveld wordt momenteel veel aandacht besteed aan het vak begrijpend lezen op de basisschool. Uit diverse onderzoeken (Van Elsäcker, 2002; Boers & Stoeldraijer 2011; Gille et al., 2010) blijkt dat veel leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen

en ook weinig plezier hieraan beleven. Als gericht gekeken wordt naar de motivatie dan blijkt uit onderzoek (Edux, 2007) dat maar ongeveer 50% van de leerlingen begrijpend lezen in groep 4 leuk vindt en eind groep 8 is dat nog maar 25%. Op de onderzoeksschool blijkt dit bij de start van het onderzoek 10% in groep 5 en 22% in groep 8 te zijn. In vergelijking met 48 andere landen geven Nederlandse leerlingen aan niet erg van lezen te houden. 20% van de Nederlandse basisscholieren vindt lezen leuk, tegen 28% internationaal. Kijkend naar de motivatie van leerlingen, dan blijkt dat maar 65% van de Nederlandse leerlingen gemotiveerd is om te lezen. Ook dit percentage is internationaal gezien erg laag. Slechts 7 landen hebben nog minder gemotiveerde leerlingen voor lezen. (Meelissen, Netten, Droop, Verhoeven, Drent & Punter, 2012). Op de onderzoeksschool wordt eenzelfde beeld gezien als het gaat om leesmotivatie. Bij de aanvang van de interventie blijkt dat gemiddeld 36% van de leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 alleen leest als het moet voor school, specifiek in groep 8 is dit 17%. Als kerndoel 9 er op nagelezen wordt: *“Schriftelijk onderwijs: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten”* (Greven & Letschert, 2006, p.17) dan blijkt dus dat dit doel niet volledig behaald wordt.

Wordt door de Onderwijsinspectie gekeken naar opbrengsten van de Cito-toets Begrijpend lezen op de onderzoeksschool, dan stelt zij vast dat de gemiddelde leerresultaten van begrijpend lezen niet in alle groepen voldoende zijn, dat er nog geen sprake is van doelmatig en opbrengstgericht werken bij leerkrachten en dat er geen doorgaande lijn is in de afname van de methodegebonden toetsen voor begrijpend lezen. Met opbrengstgericht werken wordt het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties bedoeld (Inspectie van het Onderwijs, 2012). In dit actieonderzoek wordt gezocht naar oplossingen om motivatie en Cito-resultaten voor begrijpend lezen te verhogen. Er wordt ingezet op motivatie om de resultaten te verhogen, omdat uit meerdere studies is gebleken dat motivatie een grote invloed uitoefent op prestaties en de kwaliteit hiervan (Deci & Ryan, 2000).

De eerste vooronderstelling is dat de geringe motivatie voor begrijpend lezen

voorkomt uit een niet aansluitend aanbod van teksten, weinig inbreng van leerlingen, weinig samenwerking, beperkte keus aan werkvormen en beperkte kennis van leesstrategieën om de teksten goed te kunnen ontsleutelen. Deze vooronderstelling is gebaseerd op een onderzoek van Singelsma, Oosterloo en Paus (2011), waarin zij leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 hebben bevraagd wat verbeteringen zouden zijn voor begrijpend lezen. Minder saaie teksten, meer plaatjes en meer kleur, meer verschillende soorten teksten, meer gebruik maken van de computer, meer samenwerken en meer tempo en een betere uitleg van de leerkracht worden aangegeven door de leerlingen.

De tweede vooronderstelling is dat geringe motivatie en achterblijvende resultaten veroorzaakt worden door de ontbrekende kennis en vaardigheden van de leerkracht met betrekking tot begrijpend lezen. Deze vooronderstelling is gebaseerd op het feit dat de inspectie op de onderzoeksschool vaststelt dat er niet doelmatig en opbrengstgericht gewerkt wordt. (Inspectie van Onderwijs, 2012). Een veel gebruikte term “de leerkracht maakt het verschil” is hier van toepassing. De leerkracht zal zijn onderwijs zodanig moeten inrichten dat kinderen gemotiveerd raken om te lezen en dat de opbrengsten verhoogd worden. Van de Veer (2005, p. 30) bevestigt dit: *“Om leerlingen aan het (begrijpend) lezen te krijgen is motivatie het sleutelwoord”*.

Wordt gekeken naar de methode voor begrijpend lezen op de onderzoeksschool, dan wordt geconstateerd dat deze niet voldoet aan de criteria die de leerlingen uit het onderzoek van Singelsma, Oosterloo en Paus (2011) aangeven, maar ook niet aansluit bij de wensen die leerlingen en leerkrachten van de onderzoeksschool tijdens de voormeting in een interview aangeven. De methode is verouderd, de teksten zijn niet aansprekend, er is een beperkte mate van aandacht voor samenwerking, er wordt geen ICT ingezet en de zo kenmerkende werkvorm tekst – vraag – antwoord zien we hierin terug.

Ook de leesomgeving draagt niet bij aan verhoging van de motivatie. Het aanwezige leesmateriaal is veelal verouderd en sluit beperkt aan bij de leef- en beleavingswereld van leerlingen. In de klassen zijn geen uitnodigende leesplekken aanwezig.

De onderzoeksschool richt zich dan ook op het inrichten van een uitdagende

leesomgeving waarin gezocht wordt naar een werkwijze en methode voor begrijpend lezen die de motivatie bevordert en opbrengstgericht is. Daarnaast wil de onderzoeksschool een transfer maken naar wereldoriëntatie, zodat leerlingen leren om de vaardigheden die bij begrijpend lezen worden aangeleerd, ook toe te passen bij wereldoriënterende teksten. Op deze wijze ontstaat een efficiënte en betekenisvolle vorm van onderwijs door het combineren van beide vakgebieden.

Het probleem dat in dit onderzoek gesteld kan worden is dat door een niet aansluitend aanbod van de methode in een beperkt uitdagende leesomgeving en het niet opbrengstgericht werken van leerkrachten door ontbrekende kennis en vaardigheden, de leerlingen beperkt gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen en de opbrengsten achterblijven. In het theoretisch kader zal vanuit de literatuur de probleemstelling nader onderzocht worden.

2. Theoretisch kader

2.1 begrijpend lezen en motivatie

Begrijpend lezen kan omschreven worden als het vermogen om geschreven teksten te begrijpen. Het wordt gezien als een doelgericht denkproces, waarbij drie elementen een rol spelen; de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. Tijdens begrijpend lezen geeft de lezer in interactie betekenis aan de woorden, zinnen en de gehele tekst (Förrer & Van de Mortel, 2010). Factoren die invloed hebben op het tekstbegrip zijn; technische leesvaardigheid, woordenschat, kennis van de wereld, kennis van schriftelijke taal, leeservaring, intelligentie en motivatie (Ahlers & Van de Mortel, 2009). Voor dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar de leesmotivatie. De term motivatie wordt in zijn algemeenheid omschreven als een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). De factor leesmotivatie is gericht op leesgedrag en wordt onderverdeeld in intrinsiek, extrinsiek en instrumenteel gemotiveerd leesgedrag. Bij intrinsiek gemotiveerd leesgedrag weet de leerling uit ervaring dat lezen een plezierig bezigheid is. De lezer leest om zijn stemming te beïnvloeden door het zoeken naar rust,

opwinding, afleiding of het tegenaan van verveling (Tellegen & Catsburg, 1987). Bij extrinsiek gemotiveerd leesgedrag wordt het lezen van buitenaf gestuurd. Leerlingen lezen, omdat ze de competitie met andere leerlingen willen aangaan, omdat ze sociaal met de ander willen zijn, of verlangen naar erkenning en beloning van een ander. (De Haan & Kok, 1990). Met instrumenteel gemotiveerd leesgedrag heeft de lezer het doel om meer te weten te komen over een onderwerp en wil met de verkregen informatie een doel behalen. (Boekaerts & Simons, 1995).

Er zijn verschillende redenen waarom leerlingen niet of nauwelijks gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen. Veel leerlingen verliezen hun leesmotivatie als zij ernstige problemen ondervinden tijdens het leren lezen (Vernooij, 2007). Daarnaast wordt vermoed dat slechte leesmotivatie vooral veroorzaakt wordt doordat Nederlandse leerlingen lezen niet associëren met kennis nemen van mooie verhalen of met het verzamelen van informatie over interessante onderwerpen, maar vooral met het beantwoorden van vragen over teksten. (Berends, 2010). Een derde oorzaak is dat leerlingen teksten krijgen aangeboden die niet tot de verbeelding spreken. Guthrie (2006) stelt dat als leerlingen teksten lezen die motiverend werken, ze werkelijk beter begrijpend lezen, meer plezier beleven en betere resultaten laten zien.

In de laatste jaren heeft zich dan ook een nieuwe trend binnen het begrijpend lezen ontwikkeld. Methoden als Nieuwsbegrip en Leeslink bieden nu teksten aan die actueel zijn en een diversiteit aan verwerkingsvormen bevatten. Uit onderzoek van Edux (2007, 2011) uitgevoerd in de groepen 4 tot en met 8 onder 651 leerlingen, blijkt dat sinds deze vernieuwingen zijn doorgevoerd, gemiddeld 10% meer leerlingen plezier beleven aan begrijpend lezen. Specifiek in groep 8 is dit percentage 3%, van 25% naar 28%. Dit is geen grote stijging en houdt in dat er meer moet gebeuren dan alleen aanbod van actuele teksten en variëteit aan werkvormen om leerlingen te motiveren en gemotiveerd te houden. (Boers & Stoeldraijer, 2011).

Een oplossing kan gezocht worden in de rol van de leerkracht. Onderzoek heeft aangetoond dat de leerkracht voor 43% aandeel heeft in het leesproces van leerlingen (Darling-Hammond, 1997). Een taak van de leerkracht ligt in het bevorderen van de motivatie, want

als leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, leidt dit tot hoogwaardig leren (Deci&Ryan, 2000). Gemotiveerde leerlingen willen beter worden in lezen. Veel lezen vergroot de woordenschat en kennis van de wereld: factoren die een rol spelen bij het goed kunnen begrijpen van teksten (Walta, 2011). Daarnaast zal de leerkracht moeten weten wat tekstgericht begrijpend leesonderwijs is, kritisch moeten kijken naar de leerstof, kennis hebben van leesstrategieën, modeling gedoseerd kunnen toepassen, kunnen differentiëren en weten hoe zij leerlingen bij het lezen van teksten kan activeren en motiveren (Boers & Stoeldraijer, 2011; Vernooij, 2007).

2.2 Het CORI-model

Leerkrachten kunnen motivatie en opbrengsten van leerlingen voor begrijpend lezen bevorderen door inzet van een didactisch instructiemodel, waarin de belangrijkste aspecten die het didactisch handelen bepalen en de relaties daartussen systematisch weergeven: het CORI-model, Concept Oriented Reading Instruction-model (Guthrie & Ozgungor, 2002). Het model bestaat uit vijf factoren: kennisdoelen kiezen, interactie met de echte wereld organiseren, steun bieden bij zeggenschap van leerlingen over eigen leren, steun organiseren door samenwerking met andere leerlingen, interessante teksten kiezen. Het model geeft leerlingen mogelijkheden om kennis te verwerven en daarbij begrijpend lezen te leren en toe te passen. Het bevordert motivatie en strategisch lezen (Boerema, 2009). Er wordt door inzet van het CORI-model een groot beroep gedaan op hun inbreng en interactie en het leesproces wordt een proces van leerlingen zelf. Het blijkt uit ervaringen dat als leerlingen meer lezen wat hen daadwerkelijk interesseert, zij meer gemotiveerd zijn, een onderzoekende houding ontwikkelen en een hoger technisch- en begrijpend leesniveau halen (Guthrie & Ozgungor, 2002).

Het CORI-model kent vier fasen die leerlingen doorlopen:

fase 1: observeren en verpersoonlijken, waarin leerlingen kennis maken met het onderwerp.
fase 2: onderzoeken en voorkennis ophalen, waarin leerlingen vragen stellen en hun kennis over het onderwerp tonen;

fase 3: begrijpen en inpassen, waarbij leerlingen nieuwe kennis verwerven en samenvatten;

fase 4: verkregen kennis delen, waarbij leerlingen resultaten bespreken en opgedane kennis tonen aan anderen (Boerema, 2009; Filipiak & Cristians, 2009).

2.3 De rol van de leerkracht

Het toepassen van het CORI-model heeft gevolgen voor de leerkracht. De focus van de leerkracht zal volgens het CORI-model gericht moeten zijn op het didactisch handelen van de leerkracht en zal vorm moeten krijgen volgens vijf onderstaande aandachtspunten (Guthrie & Ozgungor, 2002; Boerema, 2009; Filipiak & Christians, 2009). Ten eerste zal de leerkracht kennis- en leesdoelen moeten stellen. Bij kennisdoelen gaat het om verwerven en onthouden van informatie of kennis. Bij leesdoelen gaat het erom met welk doel een tekst door de leerling gelezen wordt. Is het doel om voorkennis te activeren, om de belangrijkste informatie te weten of om alles precies te weten.

Het tweede aandachtspunt is inzet van hulpbronnen. De leerkracht moet weten welke teksten het best passend zijn bij de gekozen kennisdoelen. Deze moeten aansluiten bij het leesniveau van de leerlingen. Daarnaast zal de inrichting van een leesplek met boeken die aansluiten bij het onderwerp, moeten bijdragen aan verdieping.

Het derde aandachtspunt zijn de activiteiten van leerlingen. De leerkracht moet ervoor zorgen dat interactie met de echte wereld mogelijk is. Dit houdt in dat leerlingen een voorwerp of een gebeurtenis waarnemen, of er handelend mee bezig kunnen zijn. Tevens moet de vraag gesteld worden: "Welke verwerkingsvorm is het best passend?" Variatie in werkvormen is van belang bij de aanpak en steun van begrijpend lezen, anders krijgen leerlingen door de hele basisschool dezelfde werkvormen aangeboden, met als gevolg dat de motivatie ontnomen wordt. Dit is ook een van de redenen waarom de motivatie voor begrijpend lezen in het onderzoek van Edux (2011) gestegen is met slechts 10% (Boers & Stoeldraijer, 2011).

Bij het vierde aandachtspunt inventariseert de leerkracht met wie de leerling wil samenwerken. Door samen te werken stimuleren leerlingen elkaar om meer betrokken te zijn bij het lezen.

Het vijfde punt houdt in dat de leerkracht de vaardigheid moet ontwikkelen om instructie te geven in leesstrategieën en het

kunnen toepassen van modeling. Leesstrategieën zijn belangrijke hulpmiddelen voor leerlingen om teksten goed te kunnen begrijpen. Als leerlingen ervaren dat leesstrategieën bijdragen aan het beter begrijpen van teksten, zullen zij meer gemotiveerd zijn om deze te gebruiken (Vernooij, 2007; Förer & Van de Mortel, 2010). De belangrijkste leesstrategieën die veelal gebruikt worden door goede lezers zijn: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. (Fisher, Frey & Lapp, 2008). Uit onderzoek van Moelands, Jongen en Van der Schoot (2007) is gebleken dat strategieën met succes aangeleerd kunnen worden. De Corte, Verschaffel en Van de Ven (2003) hebben geconcludeerd dat na het aanleren van leesstrategieën de leerlingen daadwerkelijk meer strategieën kunnen noemen, toepassen en hogere scores behalen op toetsen.

Leesstrategieën kunnen aangeleerd worden door modeling van de leerkracht. Door modeling, oftewel hardopdenkend lezen toe te passen tijdens de instructie, leren leerlingen hoe ze met behulp van leesstrategieën nieuwe ideeën en informatie uit teksten kunnen halen en hoe ze deze kunnen verbinden aan en integreren in hun eigen kennis- en ervaringswereld. Leerlingen krijgen structuren, begrippen, uitgangspunten en ideeën voorgedacht en aangereikt (Förer & Van de Mortel, 2010). Wilhelm (2001) heeft deze onderwijstechniek geordend en beschreven en houdt in dat er een verschuiving plaatsvindt van een sterk sturende rol, waarin de leerkracht modeling toepast en waarin de leerling observeert, naar modeling door de leerkracht en de leerling om vervolgens toe te werken naar de leerling die modeling toepast en de leerkracht die een observerende en evaluerende rol vervult. Op deze wijze wordt een helder instructiemodel aangeboden aan leerlingen. Volgens Ahlers en Van de Mortel (2009) is naast goede vaardigheden een doelgericht instructiemodel een basisvoorwaarde voor een effectieve leesles.

Als op beschreven wijze het CORI-model ingezet wordt door de leerkracht zal het leiden tot leesonderwijs dat natuurlijker, functioneler, betekenisvoller en authentieker is en zal de grens tussen begrijpend lezen, technisch lezen, lezen voor je plezier en wereldoriëntatie minder strikt worden (Boerema, 2009).

2.4 De onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die ontstaan is vanuit de probleemanalyse en het theoretisch kader luidt: “Welke invloed heeft het CORI-model op de motivatie en leeropbrengsten bij begrijpend lezen van leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 van de basisschool?” In hoofdstuk 3 zal methodisch gezocht worden naar een antwoord.

3. Methode

3.1 Design en procedure

Dit onderzoek kan omschreven worden als een actieonderzoek: het beschrijft een probleem, een plan, de uitvoering en het resultaat. Het meet het effect van een begrijpend leesinterventie en omvat een volledige handelingscyclus. Het onderzoek betreft een voormeting, een interventie en een nameting.

3.2 Respondenten

Het onderzoek richt zich op één basisschool. De school kenmerkt zich door het werken met het leerstofjaarklassensysteem. De leerlingen zijn op leeftijd ingedeeld en er wordt klassikaal gewerkt, de leerstof wordt in principe per leerjaar aangeboden, volgens het basisstof – herhalingsstof – verrijkingsstof-principe. Binnen de groepen wordt gedifferentieerd gewerkt, de doelen zijn niet voor elk kind gelijk.

Het onderzoek is uitgevoerd onder 165 leerlingen in de groepen 5 tot en met 8, in de leeftijd van 8 t/m 12 jaar, 81 jongens en 84 meisjes. Zij namen allen deel aan de Cito-toets. 159 leerlingen, 78 jongens en 81 meisjes namen deel aan de uitgezette vragenlijsten bij de voormeting en 153 leerlingen, 79 jongens en 74 meisjes bij de nameting. De groepsinterviews zijn afgenomen bij 8 leerlingen in de leeftijd van 8 t/m 12 jaar, 4 jongens en 4 meisjes. Uit elke jaargroep zijn 2 leerlingen willekeurig gekozen. De geïnterviewde leerlingen bij de nameting waren dezelfde als bij de voormeting.

In dit onderzoek participeerden 9 leerkrachten en namen deel aan de vragenlijsten, zowel bij voor- als nameting. De leeftijd varieert van 23 tot 57 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 41 jaar. De werkervaring varieert van 1 jaar tot 26 jaar. Dezelfde 9 leerkrachten hebben zicht op hun beleving omtrent begrijpend lezen gegeven

door mindmapping en freewriting bij de voormeting. Bij de nameting hebben 6 leerkrachten hieraan deelgenomen. De overige 3 leerkrachten konden verder geen medewerking verlenen door omstandigheden buiten dit onderzoek om.

3.3 Het interventieproces

De interventie bestreek een periode van augustus 2012 tot februari 2013, 20 schoolweken. Door een deskundige leerkracht van de school werden 2 studiebijeenkomsten georganiseerd voor leerkrachten, in september en november, waarin ingezet werd op het vergroten van kennis en vaardigheden voor begrijpend lezen om het doelmatig en opbrengstgericht werken te bevorderen. De vijf factoren van het CORI-model dienden als leidraad. Tijdens de bijeenkomsten kwam het belang van aansprekende teksten aan bod, samenwerking van leerlingen, werd inzicht verkregen in evidence-based leesstrategieën, werd geoefend met modeling en stonden nieuwe verwerkingsvormen centraal, zoals het maken van mindmaps, gedragspatroongrafieken en relatiecirkels van een begrijpend leestekst.

Tijdens de interventieperiode oefenden leerkrachten in de klas met de nieuwe methoden Nieuwsbegrip en Leeslink. Voor beide methoden stond een proefperiode van 2 maanden. Er werden transferlessen ingebouwd waarbij gewerkt werd met wereldoriënterende teksten. Tevens werd tijdens de interventieperiode in de klassen meer aandacht besteed aan kinderboeken en het inrichten van leesplekken. Ook werd een blog gecreëerd waar leerkrachten theorie over begrijpend lezen konden nalezen en ervaringen konden uitwisselen.

3.4 Instrumenten en analyse

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende vragenlijsten en interviews. Hierdoor is sprake van methodische triangulatie, waarmee de validiteit is verhoogd (Baarda & De Goede, 2001). De gekozen instrumenten moeten inzicht geven in de variabelen die vanuit het theoretisch kader naar voren zijn gekomen. Variabelen zijn: motivatie, leerkrachtvaardigheden, leesstrategieën, interactie met de echte wereld, zeggenschap over eigen leren, samenwerking, aanbod teksten, verwerkingsvormen, transfer begrijpend lezen en wereldoriëntatie. De

variabelen zijn leidend voor de dataverzameling en zijn als hoofdcodes opgenomen in bijlage 1. De codelijsten bevatten tevens subcodes, afkortingen, definitiebeschrijvingen en uitspraken van leerlingen en leerkrachten die betrekking hebben op de codes.

Alle verzamelde data is gecontroleerd door een inter-beoordelaar. Hierdoor werd betrouwbaarheid vergroot en subjectiviteit verminderd. Tijdens een membercheck is met leerkrachten gesproken over alle resultaten, interpretaties en conclusies. Dit heeft niet geleid tot aanpassingen.

3.4.1. Vragenlijst naar de passieve kennis van leesstrategieën en Vragenlijst naar de actieve kennis van leesstrategieën (PPON-reeks nr. 35).

De variabele leesstrategieën wordt gemeten met gestandaardiseerde vragenlijsten en meten de kennis van passieve en actieve leesstrategieën bij leerlingen. Passieve kennis wordt zichtbaar als leerlingen strategieën herkennen en onderscheid kunnen maken tussen relevante en niet-relevante strategieën. De vragenlijst bestaat uit 25 vragen die te beantwoorden zijn met ja of nee. Voorbeelden hiervan zijn:

“Wat kan je vriend(in) volgens jou het beste doen voordat hij/zij gaat lezen? Voordat je vriendin gaat lezen, is het een goed idee dat hij/zij...:

1. kijkt naar hoe de tekst in elkaar zit. Ja/ Nee.
2. eerst nagaat wat hij/zij al weet over het onderwerp. Ja / Nee.”

Bij de vragenlijst van actieve kennis wordt nagegaan in hoeverre leerlingen zelf relevante strategieën kunnen noemen voor de drie fasen van lezen; de fase voordat de leerling de tekst leest, de fase tijdens het lezen en de fase ná het lezen. Leerlingen worden gevraagd tips te geven hoe een vriend(in) een tekst het best zou kunnen aanpakken. Per fase noemen zij maximaal vijf strategieën. Beide vragenlijsten werden ingezet bij de voor- en nameting. De gestandaardiseerde vragenlijsten zijn ingezet bij meerdere onderzoeken op verschillende basisscholen en kan als in orde worden beschouwd. Analyse van beide toetsen beperkt zich tijdens de voor- en nameting tot een inventarisatie van strategieën die door de leerlingen herkend of genoemd worden. De

resultaten van beide metingen zijn in percentage of aantal met elkaar vergeleken.

3.4.2 De Leesmotivatie en leesinteresselijst

Om zicht te krijgen op de motivatie voor lezen is aan het begin en aan het eind van het onderzoek de Leesmotivatie - en Leesinteresselijst afgenomen (Förre & Van de Mortel, 2010). De vragenlijst is gebaseerd op de 'Motivation for Reading Questionnaire' (MRQ, 1997) ontworpen door Wigfield en Guthrie. De MRQ is ingezet bij meerdere onderzoeken naar leesmotivatie onder leerlingen van diverse basisscholen en kan als betrouwbaar worden beschouwd.

De vragenlijst kent vijf hoofdthema's: nieuwsgierigheid en interesse, voorkeur voor genre, voorkeur voor uitdaging, leesniveau, lezen in de sociale context en taakmotivatie. De leerlingen maakten een keuze uit de antwoordschalen: 1. *Dat past helemaal niet bij mij.* 2. *Dat past niet zo erg bij mij.* 3. *Dat past wel een beetje bij mij.* 4. *Dat past helemaal bij mij.* De leerlingen gaven antwoord op vragen als "Ik houd wel van een beetje moeilijke boek", "Ik lees alleen omdat het moet voor school". De vragenlijst is geanalyseerd bij voor- en nameting op basis van gemiddelde scores.

3.4.3 Groepsinterviews

Om kwalitatieve informatie te verkrijgen bij de leerlingen van de groepen 5 en 6 (n=4) en leerlingen van de groepen 7 en 8 (n=4) is gekozen voor half- gestructureerde interviews. De open vragen waren duidelijk geformuleerd, om zoveel mogelijk standaardisering te bereiken en zodoende het risico te verkleinen dat niet alle leerlingen aandacht schonken aan alle hoofdcodes. De vragen zijn ontstaan vanuit het CORI-model, de onderzoeksvraag en informatie die verkregen is uit het theoretisch kader en zijn beoordeeld door een critical friend. Na de interventie zijn de interviews herhaald met dezelfde leerlingen. De interviews zijn opgenomen met een voicerecorder. De gesproken tekst is volledig getranscribeerd en gelabeld. Vanuit de interviews zijn subcodes toegevoegd aan de hoofdcodes. Uiteindelijk heeft selectief coderen plaats gevonden om de variabelen, genoemd bij 3.3 te kunnen beantwoorden. Een inter-beoordelaar heeft de codes gecontroleerd. Een verschil werd waargenomen in de hoofdcodes samenwerking en leerkracht-

vaardigheden. Verdere uitsplitsing was mogelijk geweest. Na een verdiepend gesprek met de inter-beoordelaar heeft het niet geleid tot aanpassingen.

3.4.4 Vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Vragenlijst Boekpromotie-activiteiten (Elsäcker, 2002).

Om de leesomgeving in beeld te brengen, zijn de gestandaardiseerde vragenlijsten gescoord door leerkrachten (n=9). De lijsten hebben respectievelijk een betrouwbaarheidsscore van .78 en .73. De lijsten geven zicht op de facilitering van zelfstandig lezen en boekpromotieactiviteiten in de groep. Voorbeelden zijn: "De leerkracht introduceert boeken door een leuk stukje voor te lezen", "Een leerling uit een boek voor laten lezen voor de klas", "Vergelijken en beoordelen van boeken met de kinderen". De analyse heeft plaatsgevonden door frequentieanalyse. Op deze manier werd een overzicht gescoord hoe er procentueel is gescoord op elke vraag.

3.4.5 Free writing en mindmapping

De variabelen werden door leerkrachten zichtbaar gemaakt tijdens freewriting en mindmapping. De instrumenten werden bij de voor- en nameting ingezet. De geschreven woorden en zinnen zijn gelabeld aan de hand van de hoofd- en subcodes. Uiteindelijk heeft er selectief coderen plaats gevonden om de variabelen, genoemd bij 3.3 te kunnen beantwoorden.

3.4.6 De Cito-toetsen

De Cito-toets Begrijpend Lezen, versie 2009 (groep 4, 5, 6) en Begrijpend Lezen TBL 98 (groep 7, 8) uit het Leerlingvolgsysteem zijn afgenomen om de begrijpend leesresultaten van leerlingen te meten en de effecten in kaart te brengen. De toetsen beogen vaardigheden te meten met betrekking tot begrijpend lezen en is een gestandaardiseerde toets. De betrouwbaarheid van de verschillende toetsen varieert van 0.84 -0.89 en kan als hoog beschouwd worden. De Cito-toets is in januari 2012 afgenomen in de betreffende groepen en diende als voormeting. Afname in januari 2013 diende als nameting. De scores zijn uitgedrukt door Cito in niveau: A t/m E. Volgens het leerlingvolgsysteem bestrijken de niveau-groepen A, B en C elk een kwart van de populatie. Het vierde deel wordt door Cito opgesplitst in D (15%) en E (10%). De

resultaten van beide metingen zijn procentueel met elkaar vergeleken, zodat het effect van de interventie gemeten kon worden.

4. Resultaten

4.1 De voormeting

De vooronderstelling dat geringe motivatie voorkomt uit een niet aansluitend aanbod van teksten, weinig inbreng van leerlingen, weinig samenwerking, beperkte keus aan werkvormen en beperkte kennis van leesstrategieën om de teksten goed te kunnen ontsleutelen is te beantwoorden aan de hand van de groepsinterviews (n=8) en de vragenlijsten (n=159) die zijn afgenomen bij de voormeting in september 2012.

Kijkend naar teksten van de methode die tot augustus 2012 gebruikt werden, dan gaven 7 leerlingen in de groepsinterviews aan dat deze niet aansloten bij hun leef- en belevingswereld. “Saai” en “je had het over dingen die niet echt gebeurd zijn”. 2 leerlingen uit groep 8 gaven aan dat zij de teksten van de methode leuk vonden. De reden hiervoor was dat de teksten niet zoveel moeilijke woorden bevatten en dat ze kort waren met veel alinea's.

In welke mate leerlingen kennis hebben van leesstrategieën wordt zichtbaar in Tabel 1 “Kennis van passieve leesstrategieën” en Tabel 2 “Kennis van actieve leesstrategieën”.

Tabel 1

De resultaten (in percentage van de maximum score) van de groepen 5 t/m 8 (n =159) na afname van de vragenlijst “Kennis van Passieve Leesstrategieën” bij voormeting. Percentage correcte tips per groep, uitgesplitst naar leesfase en over de drie fasen heen. Max. geeft het aantal vragen aan per leesfase en over de drie fasen heen.

groep	j/m	n=	voor max = 8	tijdens max = 8	na max = 9	totaal max = 25
gr. 8	j	12	83%	64%	78%	75%
	m	28	75%	60%	75%	70%
	tot.	40	77%	61%	76%	72%
gr. 7	j	24	65%	49%	67%	61%
	m	17	74%	64%	75%	71%
	tot.	41	69%	55%	70%	65%
gr. 6	j	28	66%	52%	66%	66%
	m	18	69%	56%	68%	65%
	tot.	46	67%	54%	67%	63%
gr. 5	j	14	58%	52%	69%	60%
	m	18	67%	51%	71%	63%
	tot.	32	63%	51%	70%	60%

In Tabel 1 valt af te lezen dat 60% van de leerlingen in groep 5 tegenover 72% in groep 8 kennis heeft van passieve leesstrategieën tijdens de voormeting.

Tabel 2

De resultaten van de groepen 5 t/m 8 (n =159) na afname van de vragenlijst “Kennis van Actieve Leesstrategieën” tijdens voormeting.

Leesstrategieën	Aantal
“Voor”	
Leesdoel	28
Oriëntatie op de tekst	151
Voorkennis	10
“Tijdens”	
Controleren leesbegrip	76
Hoofdgedachte	34
Leesdoel	1
“na”	
Samenvatten	24
Terugkoppeling leesdoel	26
Reflectie leesproces	25
Controle verwachtingen	1
Kritisch lezen	1
Standpunt bepalen	3
Incorporeren in kennisdomein	10
Verdere verloop voorspellen	1
Totaal aantal strategieën	391

Tabel 2 laat zien dat 159 leerlingen in totaal 391 leesstrategieën genoemd hebben. Een gemiddelde van ongeveer 2 strategieën per kind. Dit geeft aan dat de leerlingen van de groepen 5 t/m 8 beperkte kennis hebben van leesstrategieën. Verder valt af te lezen dat de hoogste score behaald is bij strategieën vóór het lezen, daarop volgt *tijdens* en als laatste *na* het lezen. Wordt Tabel 1 met Tabel 2 vergeleken, dan kan worden geconstateerd dat er een verschil bestaat tussen passieve en actieve kennis van strategieën. Het blijkt dat leerlingen over het algemeen wel leesstrategieën herkennen maar moeite hebben met het zelf benoemen. Tijdens analyse van de vragenlijst “Kennis van actieve leesstrategieën” valt op dat leerlingen voorwaarden voor het technisch lezen zien als leesstrategieën. Voorbeelden hiervan zijn “met de vinger bijwijzen” en “wachten bij een punt”.

Wordt ingegaan op de vraag of er transfer plaatsvindt van leesstrategieën naar andere vakgebieden, dan geven de geïnterviewde leerlingen aan dat zij deze niet inzetten bij wereldoriënterende teksten.

In de groepsinterviews geven de leerlingen van zowel de groepen 5, 6 als 7, 8 aan dat er te weinig wordt samengewerkt. Daarnaast willen zij graag samenwerken met iemand naar keuze. Als reden wordt aangegeven dat de motivatie groter is en dat samenwerking met iemand waarmee de

leerling een prettige band heeft, leidt tot meer overleg met elkaar, meer diepgang en grotere effectiviteit.

Wordt gesproken over een variëteit aan werkvormen bij begrijpend lezen, dan blijkt dat de leerlingen de enige werkvorm tekst-vraag-antwoordwerkwijze noemen. Gelijktijdig noemen de leerlingen dat de instructie door de leerkracht bij deze werkvorm als erg lang en vaak onnodig wordt ervaren. De tweede vooronderstelling dat demotivatie en achterblijvende resultaten veroorzaakt worden door de ontbrekende kennis en vaardigheden van de leerkracht met betrekking tot begrijpend lezen wordt hiermee bevestigd. De leerkrachten geven aan beperkte kennis te hebben van andersoortige werkvormen voor begrijpend lezen, maar daar wel behoefte aan te hebben. Tevens geven zij in de freewriting en mindmaps aan dat zij meer kennis willen hebben welke leesstrategieën evidence based zijn voor leerlingen en hoe deze aan te leren. De uitleg die als te lang wordt ervaren door leerlingen komt voort uit het feit dat leerkrachten het merendeel van de vragen uitgebreid wil bespreken en nadrukkelijk wil voordoen hoe een antwoord te vinden is in de tekst. Modeling, volgens de techniek van Wilhelm (2008) wordt door geen van de leerkrachten toegepast.

In de freewriting geven leerkrachten aan graag te willen werken met teksten die actueel en divers zijn, mogelijkheden tot differentiatie, meer samenwerking van leerlingen, inzet van ICT en een betere aansluiting bij de Cito-toetsen; wensen die overeenkomen met wensen van de leerlingen.

In welke mate leerkrachten aandacht besteden aan boekpromotie en het faciliteren van zelfstandig lezen om motivatie voor lezen te bevorderen kan afgelezen worden in tabel 3 en tabel 4.

Tabel 3
De resultaten (in percentage van de maximum score) van de leerkrachten (n=9) na afname van de vragenlijst "Faciliteiten Zelfstandig Lezen" bij voormeting
j = ja, s = soms, n = nee.

N = 9	j	s	n
Aanwezigheid schoolbibliotheek	100%	0%	0%
Aanwezigheid boeken voor zwakke lezers	89%	11%	0%
School leent regelmatig boeken van bibliotheek of schoolmediatheek	0%	22%	78%
Zelfstandig lezen staat op het rooster	89%	0%	11%
De leerkracht introduceert boeken door iets over de inhoud te vertellen	22%	44%	33%

De leerkracht introduceert boeken door een leuk stukje voor te lezen	11%	56%	33%
De leerkracht introduceert boeken door iets over de auteur te vertellen	11%	44%	44%
Na het vrij lezen worden er vragen gesteld over het boek	0%	44%	55%
Na het vrij lezen geven de leerlingen hun mening door een formulier in te vullen	11%	22%	67%
Regelmatig onderhoud van de schoolbibliotheek	44%	56%	0%

Tabel 4

De resultaten (in percentage van de maximum score) van leerkrachten (n=9) na afname van de vragenlijst "Boekpromotie" bij voormeting.
A=elke dag, B=paar keer per week, C=paar keer per maand, D=paar keer per jaar, E = nooit.

n=9	A	B	C	D	E
Voorlezen aan de groep	22%	67%	11%	0%	0%
Naar de bibliotheek met de kinderen	0%	0%	0%	0%	100%
Een leerling uit boek voor laten lezen voor de klas	0%	0%	89%	11%	0%
Een boek introduceren bij de kinderen	0%	0%	67%	22%	11%
Een leerling een presentatie over een boek laten houden	0%	0%	67%	0%	33%
Over een boek discussiëren met kinderen	0%	0%	11%	56%	33%
Drama, toneel of beweging naar aanleiding van een boek	0%	0%	0%	56%	44%
Een speciaal project rondom boeken of lezen	0%	0%	22%	56%	22%
Boektentoonstelling	0%	0%	0%	44%	56%
Overleg in het team over leesbevordering	0%	0%	0%	56%	44%
De kinderen laten schrijven n.a.v. boek of gedicht	0%	0%	11%	67%	22%
Vergelijken en beoordelen van boeken met de kinderen	0%	11%	11%	11%	67%
Een speciale les over een bepaald genre boeken of een schrijver	0%	0%	11%	33%	56%
Een begrijpend leesles met een kinderboek	0%	0%	11%	11%	78%

De verkregen data in Tabel 3 en 4 laat zien dat er in beperkte mate aandacht is voor boekpromotie alsook voor het faciliteren van zelfstandig lezen. De scores liggen vooral in het gebied van soms, een paar keer per maand, een paar keer per jaar tot nooit. Dit wordt bevestigd door de uitspraken in de leerlingeninterviews. Alle leerlingen vinden dat het aanbod en hoeveelheid "leuke" boeken beperkt is en dat de ruimtes in mindere mate uitnodigen tot lezen.

4.2 Nameting

Analyse van verkregen data tijdens de nameting laten een verschil zien tussen de vragenlijsten en interviews enerzijds en de Cito-resultaten anderzijds.

Tabel 5 en 6 laat zien dat leerlingen tijdens de interventie kennis hebben genomen van leesstrategieën.

Tabel 5

De resultaten (in percentage van de maximum score) van de groepen 5 t/m 8 (n=153) na afname van de vragenlijst "Kenniss van Passieve Leesstrategieën" bij nameting.

groep	j / m	n=	voor max = 8	tijdens max = 8	na max = 9	totaal max = 25
gr. 8	j	15	88%	59%	79%	75%
	m	25	86%	64%	80%	76%
	tot.	40	87%	62%	79%	76%
gr. 7	j	23	89%	67%	77%	78%
	m	18	93%	72%	80%	82%
	tot.	41	91%	69%	78%	79%
gr. 6	j	28	86%	64%	78%	78%
	m	16	90%	71%	83%	81%
	tot.	44	87%	66%	80%	78%
gr. 5	j	13	66%	51%	74%	64%
	m	17	71%	57%	69%	66%
	tot.	30	69%	54%	71%	64%

Tabel 6

De resultaten van de groepen 5 t/m 8 (n=153) na afname van de vragenlijst "Kenniss van Actieve Leesstrategieën" tijdens nameting.

Leesstrategieën	Aantal strat.
"Voor"	
Leesdoel	23
Oriëntatie op de tekst	299
Voorkennis	34
"Tijdens"	
Controleren leesbegrip	143
Hoofdgedachte	53
Leesdoel	1
"na"	
Samenvatten	70
Terugkoppeling leesdoel	31
Reflectie leesproces	51
Controle verwachtingen	21
Kritisch lezen	5
Standpunt bepalen	10
Incorporeren in kennisdomein	10
Verdere verloop voorspellen	0
Totaal aantal genoemde strategieën	751

Er valt waar te nemen dat in alle groepen de passieve kennis van strategieën is toegenomen; een stijging van ongeveer 4% in de groepen 5 en 8 tot bijna 15% in de groepen 6 en 7. De interventie heeft ertoe geleid dat leerlingen 360 leesstrategieën meer kunnen noemen dan voorheen, per kind worden nu ongeveer 5 strategieën genoemd. Leerkrachten geven aan dat het werken met leesstrategieën wordt gezien als een goede manier om structuur in de aanpak aan te brengen.

Zowel de leerlingen als de leerkrachten zijn enthousiast over de inzet van filmmateriaal om voorkennis op te halen, de actuele teksten en de variatie in verwerkingsvormen. Een aandachtspunt bij actuele teksten is dat deze divers moeten zijn. Betreft het alleen teksten over nieuws in de media, dan worden deze als "politieke" teksten bestempeld en als steeds hetzelfde ervaren.

In Tabel 7 en Tabel 8 valt af te lezen dat leerkrachten meer inspanningen hebben verricht om het zelfstandig lezen beter te faciliteren en meer aandacht te schenken aan boekpromotie. 70% van de leerlingen geeft aan dat het niet alleen leest voor school. Dit is in vergelijking met de voormeting een stijging van 6%.

Tabel 7

De resultaten van de vragenlijst "Faciliteiten Zelfstandig Lezen" bij nameting. (n=9)

N = 9	j	s	n
Aanwezigheid schoolbibliotheek	100%	0%	0%
Aanwezigheid boeken voor zwakke lezers	100%	0%	0%
School leent regelmatig boeken van bibliotheek of schoolmediatheek	0%	22%	78%
Zelfstandig lezen staat op het rooster	89%	11%	0%
De leerkracht introduceert boeken door iets over de inhoud te vertellen	56%	22%	22%
De leerkracht introduceert boeken door een leuk stukje voor te lezen	44%	44%	11%
De leerkracht introduceert boeken door iets over de auteur te vertellen	22%	56%	22%
Na het vrij lezen worden er vragen gesteld over het boek	0%	78%	22%
Na het vrij lezen geven de leerlingen hun mening door een formulier in te vullen	22%	0%	78%
Regelmatig onderhoud van de schoolbibliotheek	23%	77%	0%

Tabel 8

De resultaten (in percentage van de maximum score) van de leerkrachten (n=9) na afname van de vragenlijst "Boekpromotie" bij nameting.

N=9	A	B	C	D	E
Voorlezen aan de groep	44%	44%	1%	0%	0%
Naar de bibliotheek met de kinderen	0%	0%	0%	0%	100%
Een leerling uit boek voor laten lezen voor de klas	11%	11%	56%	22%	0%
Een boek geïntroduceerd	0%	11%	33%	56%	0%
Een leerling een presentatie over een boek laten houden	0%	0%	67%	22%	11%
Over een boek gediscussieerd met de kinderen	0%	0%	22%	44%	33%
Drama, toneel of beweging naar aanleiding van een boek	0%	0%	22%	22%	56%
Een speciaal project rondom boeken of lezen	0%	0%	11%	33%	56%
Boektentoonstelling	11%	0%	11%	67%	11%
Overleg in het team over leesbevordering	0%	0%	11%	78%	11%
De kinderen laten schrijven n.a.v. boek of gedicht	0%	0%	11%	56%	33%
Vergelijken en beoordelen van boeken met de kinderen	0%	0%	0%	56%	44%
Een speciale les over een bepaald genre boeken of een schrijver	0%	0%	11%	44%	44%
Een begrijpend leesles met een kinderboek	0%	0%	0%	33%	67%

Zowel de leerlingen als leerkrachten geven aan meer plezier te beleven aan begrijpend lezen. Tabel 10 geeft aan dat bij de leerlingen van groep 8 de motivatie met 11% gestegen is. In groep 7 is de motivatie gedaald, maar de leerlingen gaven te kennen begrijpend lezen wel veel leuker te vinden dan bij de voormeting. Als reden werd aangegeven dat aardrijkskunde (80%), het werken met projecten, als erg boeiend en afwisselend ervaren werd.

Tabel 10
Overzicht voor- en nameting op de vraag "Wie vindt dit leuk?" A= Aardrijkskunde, R= rekenen, B= begrijpend lezen.

voor meting	n=	A	R	B
gr. 8	40	33%	45%	22%
gr. 7	41	80%	7%	12%
gr. 6	46	22%	61%	17%
gr. 5	32	63%	28%	9%
nameting	n=	%	%	%
gr. 8	36	19%	47%	33%
gr. 7	41	80%	10%	10%
gr. 6	45	18%	52%	18%
gr. 5	31	26%	61%	13%

Dit alles zou moeten resulteren in betere opbrengsten bij de Cito-toets. Echter de scores laten een ander beeld zien. In januari 2012 en in januari 2013 hebben twee metingen plaats gevonden aan de hand van Cito-toetsen. Deze meetmomenten vielen binnen de reguliere meting van Cito.

Tabel 11
Leerresultaten (in percentage van de maximum score) op de Cito-toets (N = 165).

Jan.	Niv.	Gr 5 N=33	Gr 6 N=47	Gr 7 N=43	Gr 8 N=42	Totaal 165
2012	A	24% n=8	34% n=16	33% n=14	14% n=6	26% n=44
2013	A	21% n=7	15% n=7	24% n=10	19% n=8	19% n=32
2012	B	33% n=11	28% n=13	41% n=17	26% n=11	31% n=52
2013	B	38% n=13	21% n=10	38% n=16	24% n=10	30% n=49
2012	C	30% n=10	30% n=14	17% n=7	37% n=16	28% n=47
2013	C	21% n=7	32% n=15	31% n=13	33% n=14	30% n=49
2012	D	6% n=2	2% n=1	7% n=3	16% n=7	7% n=13
2013	D	12% n=4	23% n=11	5% n=2	21% n=9	16% n=26
2012	E	6% n=3	6% n=3	2% n=1	7% n=3	6% n=10
2013	E	9% n=3	9% n=4	2% n=1	2% n=1	5% n=9

Er valt een verschil waar te nemen bij A-niveau, waar in januari 2012 26% van het leerlingenaantal deze score behaalde en in januari 2013 19%. Dit valt buiten de norm die de Cito stelt, namelijk 25%. Er wordt tevens een stijging gesignaleerd van 9% van het aantal leerlingen dat D-niveau behaalt. Dit percentage valt wel binnen de gestelde norm van 15%, maar nipt.

5. Conclusie en Discussie

“Welke invloed heeft het CORI-model op de motivatie en leeropbrengsten bij begrijpend lezen van leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 van de basisschool?” Op basis van beschreven literatuur en resultaten wordt in dit hoofdstuk een zo volledig mogelijk antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Er kunnen verschillende conclusies uit het onderzoek getrokken worden. Uit afgenomen interviews blijkt dat leerlingen meer gemotiveerd zijn als er aansprekende teksten aangeboden worden en dat ze van hedendaagse teksten willen leren. Dit wordt bevestigd door de theorie van Schuit, De Vrieze & Slegers (2011). Zij geven aan dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om nieuwe dingen te leren naarmate nieuwe kennis of informatie voor hen een grotere gebruikswaarde of meer betekenis heeft.

Leerlingen geven aan dat samenwerking een positief effect heeft op hun motivatie. Deze uitspraak wordt door Oostdam, Peetsma & Blok (2007) ondersteund. Zij zien samenwerkend leren als een positief effect op de leervordering, de sociale relaties en verhoging van de motivatie.

Er kan uit de interviews worden opgemaakt dat leerlingen verwerking van een begrijpend leestekst met meer plezier beleven als deze niet alleen gericht is op tekst-vraag-antwoord. Verwerkingsvormen die creatiever zijn, maken het begrijpend lezen leuker en de kennis wordt beter opgevat. Deci en Ryan (2000) bevestigen dat intrinsieke motivatie leidt tot hoogwaardig leren.

Een andere conclusie die getrokken kan worden is dat leerlingen die veelvuldig kennis maken met leesstrategieën, deze ook meer kunnen noemen en deze steeds meer inzetten tijdens begrijpend lezen. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van De Corte, Verschaffel en Van de Ven (2003). De leerlingen geven echter ook aan dat ze niet altijd leesstrategieën inzetten, omdat ze het

moeilijk vinden of er geen zin in hebben. Vermaat (2009) onderkent dat het gaat bij strategiegebruik om processen van een hoog cognitief niveau, welke een langdurig verwerkingsproces vragen.

Wordt gekeken naar de instructie, dan vinden de leerlingen de instructie van de leerkracht nu duidelijker en ze vinden het prettig als de leerkracht modeling toepast: *“Er wordt nu uitgelegd hoe je moet gaan lezen en hoe het makkelijker is, dat vind ik wel fijn.”* en *“... dan denk je: “Zo doet ze dat dus.”*

Leerlingen ervaren interactie met de echte wereld door inzet van filmpjes als zinvol: *“Dan heb je er een beeld bij”*.

Zeggenschap over eigen leren vergroot de intrinsieke motivatie en het gevoel van autonomie (Verbeeck, 2011). Dit wordt door de leerlingen in beperkte mate ervaren. Veelal zegt de leerkracht wat er gaat gebeuren. Eigen inbreng wordt gezien in het geven van zelfbedachte antwoorden van leerlingen *“Soms vraagt ze jouw antwoord en dan komen er soms hele leuke dingen uit en dat vind ik wel leuk.”*

Het stellen van doelen is meer zichtbaar voor leerlingen. Een leerling vertelt: *“Eerst had je geen doel en nu heb je echt een doel wat je wilt doen. Dan als je doel gehaald is, vind je dat wel leuk.”* Doelen stellen sluit aan bij opbrengstgericht werken: het werken vanuit doelstellingen die gebaseerd zijn op de uitkomsten van toetsgegevens, leidend tot maximale prestaties van leerlingen (Bakx, 2010).

Kijkend naar het leesplezier dan blijken de geïnterviewde leerlingen meer te lezen sinds er boekpromotie plaatsvindt en leesplekken gecreëerd zijn. Ze geven aan dat de schoolbibliotheek sanering vraagt en dat investering in nieuwe boeken nodig is.

Uit genoemde citaten van leerlingen blijkt dat vaker iets als “leuk” ervaren wordt. Kijkend naar de onderzoeksvraag dan kan geconstateerd worden dat door inzet van het CORI-model leerlingen meer gemotiveerd zijn. *“Als er nu op het bord staat: “We gaan begrijpend lezen doen”, dan denk je van “Yes, begrijpend lezen” en eerst dacht je: “Nee... begrijpend lezen”.*

Ook leerkrachten geven aan meer gemotiveerd te zijn en grotere kennis en vaardigheden te hebben ontwikkeld. Ze zijn zich meer bewust van de rol die zij spelen in het ontwikkelingsproces van leerlingen op het

gebied van begrijpend lezen. *“De interventieperiode heeft laten zien dat begrijpend lezen in vergelijking met de oude methode “vele malen leuker en beter kan.”* Ze vinden echter wel dat de interventieperiode erg kort is geweest en dat verdere internalisering van kennis en vaardigheden bij leerkrachten en leerlingen nodig is. Van Keer (2004) bevestigt dat het effectief leren gebruiken van strategieën voor begrijpend lezen een langdurig proces is dat jaren in beslag neemt.

Leerkrachten zien aan de beleving van de leerlingen welke invloed een uitdagende leesomgeving heeft. Er wordt nu bewuster naar de leesomgeving gekeken en inmiddels hebben bijna alle groepen die aan de interventie deelnamen een leesplek ingericht. Chambers (1991, p.35) zegt hierover: *“Leeshoekjes geven aan hoeveel waarde een school aan lezen hecht, want alleen als je erin gelooft, zul je er ruimtes voor vrijmaken.”*

Naast positieve ontwikkelingen die in dit onderzoek zijn aangetoond is er een negatieve signalering, namelijk de Cito-toets laat geen stijgende lijn zien. Een verklaring hiervoor kan liggen in het feit dat door het uitproberen van twee verschillende methoden geen doorgaande lijn gecontinueerd kon worden. Daarnaast zijn de gebruikte methoden qua vraagstelling zeer beperkt afgestemd op Cito. Een leerling bevestigt: *“Dan heb je andere vragen. Het is echt anders.”*. Stoeldraijer en Förner (2008) adviseren dan ook om leerlingen voor te bereiden op Cito-toetsen, omdat deze een bepaalde vraagstelling kennen en vragen om specifieke vaardigheden. Zij geven aan dat het remediërende Cito-Hulpboek leerlingen helpt om vertrouwd te raken met deze vaardigheden. In een vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of het oefenen met het Cito-Hulpboek bijdraagt aan hogere opbrengsten op de Cito-toets.

Een andere verklaring voor de tegenvallende Cito-resultaten ligt in de vraag of alle leerkrachten daadwerkelijk intensief gewerkt hebben met het CORI-model en of alle aspecten van het model aan bod gekomen zijn tijdens de interventieperiode. Het model vraagt veel voorbereidingstijd en dat kan een belemmerende factor zijn. Observaties tijdens klassenbezoeken hadden in dit onderzoek een meerwaarde kunnen zijn, omdat de werkwijze van leerkrachten geobserveerd en geanalyseerd had kunnen worden en daaruit conclusies

getrokken hadden kunnen worden. Nu zijn de conclusies alleen gebaseerd op vragenlijsten en antwoorden van leerkrachten.

Het feit dat veel leerkrachten nog onbekend waren met het CORI-model en meer tijd nodig hebben om kennis en vaardigheden eigen te maken zal mede van invloed zijn op de resultaten. Het is dan ook raadzaam om in de toekomst verder aandacht te besteden aan de kwaliteit van leerkrachten en deze te volgen middels vragenlijsten, gesprekken en observaties. Hattie (2003, p.3) concludeert: “Richt je op de kwaliteit van de leerkracht, dan heb je de beste kansen op groei bij kinderen”.

Uit de resultaten van de vragenlijsten en interviews blijkt dat het CORI-model de motivatie bevordert. Om de invloed van het CORI-model te blijven volgen is het zinvol voor de onderwijspraktijk om naast de begrijpend leestoetsen, jaarlijks de gebruikte vragenlijsten bij de leerlingen af te blijven nemen. Het geeft een duidelijk beeld van de ontwikkeling die de school maakt op het gebied van begrijpend lezen en de motivatie daarvoor.

De gegevens die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen zijn interessant voor de hele school. Leerkrachten kunnen aflezen wat de effectiviteit is van inzet van het CORI-model en welke rol gevraagd wordt van leerkrachten. Zij kunnen de kennis en vaardigheden inbedden in de dagelijkse lespraktijk en zodoende meer doelmatig en opbrengstgericht werken. Begrijpend lezen wordt immers bij bijna alle vakgebieden gevraagd.

Mocht in de praktijk gebruik worden gemaakt van dit onderzoek, dan moet opgemerkt worden dat het onderzoek uitgevoerd is op één school. Daarnaast zijn de leerlingeninterviews met een willekeurige, kleine vertegenwoordiging van elke groep gehouden. Er is niet gekeken naar het niveau van deze leerlingen. Wellicht is het interessant om nader te onderzoeken of leerlingen met een lage c.q. hoge score op de Cito-toets verschillende meningen zijn toebedeeld.

Er zijn in dit onderzoek alleen schoolspecifieke conclusies getrokken. Voor andere scholen met een soortgelijke visie op begrijpend lezen kan het onderzoek wel interessante inzichten opleveren.

Literatuurlijst

- Ahlers, L. & Mortel, K. van de. (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Baarda, D., Goede, M. de. (2001). *Basisboek methoden en technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bakx, A. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: implicaties voor de kwaliteit van de leraar*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Berends, R. (2010). Een einde aan de worsteling met begrijpend lezen? Het Blad 9, (4), 38 – 42.
- Boekaerts, M. & Simons, P. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Boers, M., Stoeldraijer, J. (2011). *Begrijpend lezen: terug bij af?* Redax Magazine, (11). Breda: Edux Onderwijsadvies.
- Boerema, J. (2009). De wereld komt dichterbij. Leesmotiveer. JSW 93, (1), 6 – 11.
- Chambers, A. (1991). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Corte, E. de, Verschaffel & Ven, A. van de. (2003). *Ontwikkeling van een krachtige leeromgeving voor het bevorderen van begrijpend lezen bij leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs*. Pedagogische studiën, jrg. 80, (2), 147 – 166.
- Darling – Hammond, L. (1997) *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's future.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. (11), 227-268.
- Elsäcker, W. van. (2002). *Begrijpend lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Förster, M. & Mortel, K. van de. (2010). *Lezen...Denken...Begrijpen. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Filipiak, P. & Christians, S. (2009). *Onderwijs in betrokken lezen en leren*. Oorspronkelijk: Guthrie, J. & Oznungor, S., (2002). *Instructional Contexts for reading Engagement*.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). *Shared readings, Modeling Comprehension, Vocabulary, Text structures, and Text features Older Readers*. The Reading Teacher, 61(7), 548–556.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, C. & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Guthrie, J. & Oznungor, S. (2002). *Instructional Contexts for Reading Engagement*; In: *Comprehension Instruction; Research-Based Best Practices*; ed. Block, C; Pressley, M.
- Guthrie, J. (2006). *Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension*. The Journal of Educational Research (Washington, D.C.) 99, (4), 232.
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: DeltaHage.
- Haan, M. de & Kok, W. (1990): *Hoe motiveer je kinderen tot lezen?* Utrecht: Isor.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Rapport: Onderzoek in het kader van het vier-jaarlijks bezoek*. Binnengehaald op 14 april van <http://toezichtkaart.owinsp.nl/zoekresultaat#5>
- Keer, H. van. (2004). *Fostering reading comprehension by explicit instruction in reading strategies and peer*

tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.

Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. PPON-reeks nr. 35. Arnhem: Cito.

Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., M. Droop, M. & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Oostdam, R., Peetsma, Th. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Schuit, H. Vrieze, I. de. & Sleegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit.

Singelsma, J., Oosterloo, A. & Paus, H. (2011). *Opbrengstgericht werken bij begrijpend lezen Een actieve rol voor leerlingen!* Zwolle: SLO-conferentie voor het primair onderwijs.

Stoeldraijer, J. & Förre, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Taalpilots onderwijsachterstanden. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

Tellegen, S. & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces*. Begeleid zelfstandig leren16, (2), 37-58.

Veer, M. van der. (2005). *Brug tussen begrijpend lezen en wereldoriëntatie*. JSW 90, (11), 29 – 32.

Verbeeck, K. (2007). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC groep.

Vermaat, K. (2009). *Begrijpend lezen en wereldoriëntatie*. Taalspecialisten aan het werk. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling. (111-123).

Vernooij, K. (2007). *Effectief Leesonderwijs Nader Bekeken*. Digitale implementatiekoffer Taalbeleid Onderwijsachterstanden. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

Vernooij, K. (2007). *Belangrijke aandachtspunten begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.

Walta, J. (2011). *Open boek*. Eindhoven: Lecturis.

Wilhelm, J. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.