

11-05-2020

BEGRIJP JE TICKET!

INTEGRATIE VAN BEGRIJPEND LEZEN

BACHELOR THESIS II GEPRESENTEERD DOOR: MIRANDE KOGELMAN
KBS DE VLIETTER 3 TE ZWOLLE



BEGRIJP JE TICKET!

Praktijkgericht onderzoek naar de bevordering van integratie van begrijpend lezen.

Hoe kan de integratie van begrijpend lezen door de bovenbouwleerkrachten van de Vlieger 3 worden bevorderd?

Mirande Kogelman

mirande-kogelman@hotmail.com

Studentnummer: 990910001

Katholieke Pabo Zwolle

Onderzoeksbegeleider : mevr. D. Duijvestijn

Onderzoekscoördinator: mevr. J. Hartman-Bremer

Zwolle, mei 2020

VOORWOORD

Beste lezer,

Voor u ligt de Bachelorthesis, die is uitgevoerd op de Katholieke basisschool de Vlieger 3. Op KBS de Vlieger 3 heb ik het academische traject gevolgd, gericht op het uitvoeren van een onderzoek. Jaarlijks wordt op de Vlieger een schoolontwikkelvraag centraal gesteld, hier sluit het onderzoek op aan. Door middel van dit onderzoek, waar het verslag, de presentaties en de uitvoering onder wordt verstaan, hoop ik bij te dragen aan de schoolontwikkeling van KBS de Vlieger 3.

Dit onderzoek gaat over de integratie van begrijpend lezen op KBS de Vlieger 3. Ik heb affiniteit met het onderwerp, omdat ik vind dat begrijpend lezen niet de goede plek heeft in het onderwijs van KBS de Vlieger 3. Ik ben van mening, net als de leerkrachten van KBS de Vlieger 3, dat begrijpend lezen niet gezien mag worden als een op zichzelf staand vak. Het is begrijpelijk dat scholen die begrijpend lezen geïsoleerd als vak aanbieden, aangeven dat de leerlingen alleen tijdens dit vak bewust bezig zijn met de vaardigheid tekstbegrip. Ik ben van mening dat de woordkeuze begrijpend lezen verkeerd is, omdat deze wordt geassocieerd met het vak waarin op een bepaald moment van de dag les wordt gegeven. Ik vind dat de leerkrachten en leerlingen bekend moeten worden met de vaardigheid tekstbegrip. Dit is een vaardigheid, die in alle vakken en momenten waarin teksten aan bod komen, wordt ontwikkeld.

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek hebben verschillende mensen met mij meegedacht en feedback gegeven. Hiervoor wil ik de volgende mensen hartelijk bedanken.

- Het team van de KBS de Vlieger 3 wil ik bedanken voor het meedenken, hun belangstelling en het geven van hun mening en bovenal voor het bieden van de afstudeerplek.
- In het bijzonder wil ik de leerkrachten van de groepen 5/6, 6, 7 en 8 bedanken voor het meedenken, de kritische vragen en het enthousiasme voor het uitvoeren van het ontwerp.
- Ik wil mijn onderzoekscoördinator Jorinde Hartman-Bremer bedanken voor haar kritische blik en het meedenken in het onderzoek. In onze bijna wekelijkse afspraken heeft zij mij begeleid en ondersteund bij het opzetten en uitvoeren van het onderzoek.
- Mijn thesisbegeleiders Boukje Bruins en Daphne Duijvestijn wil ik bedanken voor hun begeleiding en het geven van hun feedback.
- Ik wil mijn tutor Veronique Damoiseaux bedanken voor de goede begeleiding en haar kritische blik. Daarnaast wil ik mijn tutorgroep bedanken voor het kritisch meedenken en de gezelligheid.
- Ik wil mijn ouders Martin en Marion Kogelman, tweelingzus Mia Kogelman, zus Maureen Kogelman, schoonbroer Giovanni Baartmans, vriend Robin Grooteschaarsberg en vriendin Nathalie Schotman bedanken voor het helpen ontwikkelen van het ontwerp, het doorlezen van de stukken en voor de goede steun.

Mirande Kogelman

Mei 2020

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	3
Inhoudsopgave.....	4
Samenvatting	7
Summary.....	8
Hoofdstuk 1: Introductie.....	9
1.1 Context	9
1.2 Praktijkprobleem	9
1.3 Aanleiding.....	9
1.4 Relevantie & actualiteit	10
1.5 Onderzoeksdoel	10
1.6 Begripsverheldering	11
1.7 Hoofdvraag & deelvragen	11
1.8 Structuur thesis	12
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	13
2.1 Begrijpend lezen	13
2.2 Tekstbegrip	16
2.3 Begeleiding.....	17
2.4 Vakintegratie.....	20
2.5 Conclusie Literatuurstudie.....	21
Hoofdstuk 3: Contextonderzoek	23
3.1 Methode contextonderzoek.....	23
3.1.1 Deelvraag 6.....	23
3.1.2 Deelvraag 7.....	24
3.1.3 Deelvraag 8.....	26
3.2 Resultaten contextonderzoek.....	27
3.2.1 Zelfobservatie 1: het aanbieden van tekstbegrip bij de begrijpend lezen les.....	27
3.2.2 Zelfobservatielijst & Vragenlijst 2: het aanbieden van tekstbegrip bij de wereldoriëntatie les.....	27
3.2.3 Zelfobservatielijst 3: criteria vakintegratie	28
3.3 Conclusie contextonderzoek.....	29
Hoofdstuk 4: Ontwerp	31
4.1 Verantwoording ontwerp	31
4.1.1 Doelen van het ontwerp.....	31
4.1.2 Ontwerpcriteria.....	31
4.2 Beschrijving ontwerp.....	32
4.2.1 Spel: ‘Begrijp je ticket’	32

4.2.2 Collegiale consultatie	33
Hoofdstuk 5: Onderzoek naar het ontwerp	35
5.1 Methode onderzoek naar ontwerp	35
5.1.1 Methode monitoren van het ontwerp.....	35
5.1.2 Methode meten van het ontwerp.....	36
5.1.3 Coronamaatregelen	37
5.2 Resultaten onderzoek naar ontwerp.....	38
5.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp	38
5.2.2 Resultaten meten van het ontwerp	40
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	42
Hoofdstuk 6: Discussie.....	45
6.1 Discussiepunten & beperkingen	45
6.2 Suggesties vervolgonderzoek	46
6.3 Aanbevelingen voor praktijk	47
Literatuurlijst	48
Bijlagen	50
Bijlage A. Evaluatie	50
Bijlage B. Verklaring uitvoering praktijk	52
Bijlage C. Verklaring gedragscode onderzoek.....	53
Bijlage D. Toestemmingsverklaring HBO-kennisbank	54
Bijlage E. Meetinstrumenten Contextonderzoek.....	55
Bijlage E1: Zelfobservatielijst aanbod tekstbegrip.....	55
Bijlage E2: Vragenlijst leerlingen aanbod tekstbegrip	59
Bijlage E3: Zelfobservatielijst criteria vakintegratie	63
Bijlage F. Resultaten contextonderzoek	64
Bijlage F1: Resultaten zelfobservatielijst leerkrachten ‘aanbod tekstbegrip bij begrijpend lezen’	64
Bijlage F2: Resultaten zelfobservatielijst leerkrachten ‘aanbod tekstbegrip bij wereldoriëntatie’	65
Bijlage F3: Resultaten vragenlijst leerlingen ‘aanbod tekstbegrip bij wereldoriëntatie’	67
Bijlage F4: Resultaten zelfobservatie criteria vakintegratie deel 2	70
Bijlage G. Materialen ontwerp	71
Bijlage G1: Begrijp je ticket – spelbord	71
Bijlage G2: Begrijp je ticket – vraag- en opdrachtenkaartjes.....	71
Bijlage G3: Begrijp je ticket – spelregels	86
Bijlage G4: Begrijp je ticket – wisbordje	87
Bijlage G5: Begrijp je ticket – taken leerkracht per level.....	88
Bijlage G6: Begrijp je ticket – logboek leerkrachten	89
Bijlage G7: Begrijp je ticket – evaluatieformulier leerkrachten.....	90

Bijlage G8: Begrijp je ticket – kijkwijzer observatie	92
Bijlage H. Resultaten onderzoek naar ontwerp	94
Bijlage H1: Resultaten logboek leerkrachten – deel 2.....	94
Bijlage H2: Resultaten evaluatieformulier leerkrachten – deel 1	95
Bijlage H3: Resultaten evaluatieformulier leerkrachten – deel 2	96
Bijlage I. 360 graden feedback	98
I1. Vragenlijst	98
I2. Resultaten open vraag	99

SAMENVATTING

Onderwerp: vakintegratie van begrijpend lezen. *Onderzoeksgroep:* bovenbouwleerlingen- en leerkrachten van KBS de Vlieger 3. *Ontwerp:* collegiale consultatie en spel ‘**Begrijp** je ticket’. *Methode:* zelfobservatielijst, vragenlijst, logboek en evaluatieformulier. *Conclusie:* het ontwerp dient als handvat voor de bovenbouwleerkrachten om begrijpend lezen te integreren.

Op school KBS de Vlieger 3 heerste een ontevredenheid gericht op de vakdidactiek van begrijpend lezen. De leerkrachten van de Vlieger 3 zien begrijpend lezen liever geïntegreerd in andere vakken. De ontevredenheid werd veroorzaakt doordat de scores van de Cito-toetsen begrijpend lezen al enkele jaren tegen vielen op de Vlieger 3. Vanuit dit probleem is een ontwerponderzoek uitgevoerd, met de volgende hoofdvraag:

Hoe kan de integratie van begrijpend lezen door de bovenbouwleerkrachten van KBS de Vlieger 3 worden bevorderd?

Uit literatuurstudie is gebleken dat het bij begrijpend lezen gaat om het toekennen aan of het begrijpen van een geschreven tekst. Hierbij wordt de vaardigheid tekstbegrip ontwikkeld (Förrer & Van de Mortel, 2010). Drie componenten zijn van belang binnen het begrijpend leesonderwijs: tekstsoorten, tekstdoel en motivatie en strategieën. Volgens Van de Mortel & Ballerling (2014) moet de didactiek van het begrijpend leesonderwijs gericht zijn op de volgende fases: gezamenlijke start, instructie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking en gezamenlijke afsluiting. Hierbij speelt de GRRIM, volgens Vernooy (2015) een effectieve rol. De lestaak wordt met behulp van de GRRIM geleidelijk overgedragen van de leerkracht naar de leerlingen. Volgens Wilhelm (2008) is het van belang dat de leerkracht modelt en de leerlingen ondersteunt, begeleidt en voorziet van feedback (Hymer & Gershon, 2017). Tot slot moet de leerkracht rekening houden met de criteria voor vakintegratie, waaronder het aanbieden van een leeractiviteit met een hoge moeilijkheidsgraad en het stimuleren van het geven van feedback tussen de leerlingen (Folmer, 2019).

Voor het contextonderzoek is een gestandaardiseerde vragenlijst en zelfobservatielijst (Van de Mortel & Ballerling, 2014) afgenomen door de bovenbouwleerkrachten en -leerlingen, met als doel om in beeld te brengen in hoeverre tekstbegrip in de huidige begrijpend lees- en wereldoriëntatielessen werd aangeboden. Uit dit onderzoek bleek dat de fases in de begrijpend lees- en wereldoriëntatielessen werden toegepast om tekstbegrip aan te bieden, maar dat de fase begeleide inoefening en gezamenlijke afsluiting extra aandacht verdienden. Voorts is er een gestandaardiseerde zelfobservatielijst (Folmer, 2019) afgenomen door de bovenbouwleerkrachten om in beeld te brengen in hoeverre zij al voldeden aan de criteria voor vakintegratie. Uit de resultaten bleek dat alle leerkrachten aan acht van de tien criteria (Folmer, 2019) voldeden, maar dat nog twee criteria extra aandacht verdienden, namelijk: het aanbieden van een leeractiviteit met een hoge moeilijkheidsgraad en het stimuleren van het geven van feedback tussen de leerlingen.

De verkregen inzichten uit de literatuur en het contextonderzoek gaven input voor het ontwerp dat is ontwikkeld voor de bovenbouwgroepen van KBS de Vlieger 3. Het ontwerp heeft als doel om begrijpend lezen geïntegreerd aan te bieden in vakken en momenten waarin teksten aan bod komen. Het ontwerp bestaat uit een collegiale consultatie en het zelfontworpen spel ‘**Begrijp** je ticket’. Het spel is vernieuwend, bevordert interactie en de vaardigheid tekstbegrip wordt op een speelse wijze ontwikkeld. Het ontwerp is uitgevoerd tijdens vakken en andere momenten waarin teksten aan bod kwamen en is gemonitord door de leerkrachten met behulp van een logboek. Daarnaast is het ontwerp in de praktijk gemeten door een evaluatieformulier. Hieruit bleek dat dit ontwerp een goede bijdrage levert voor de bovenbouwleerkrachten om begrijpend lezen te integreren.

SUMMARY

Topic: Subject integration of reading comprehension. Research group: Upper primary students and teachers from KBS Vlieger 3. Design: Collegial consultation and the game 'Understand your ticket'. Method: Logbook and questionnaires from and for teachers. Conclusion: The design functions as a manual for upper primary teachers to integrate reading comprehension.

At KBS Vlieger 3 there prevailed a dissatisfaction aimed at the teaching methodology from reading comprehension. The teachers at KBS Vlieger 3 prefer reading comprehension to be integrated into other subjects. The dissatisfaction was caused by the fact that the results from the CITO exams reading comprehension had been disappointing the last several years. Because of this problem, a design study was executed with the following main question:

How can the integration of reading comprehension be stimulated by upper primary teachers at KBS de Vlieger 3?

Literature study has shown that reading comprehension is about attributing or understanding a written text. During reading comprehension, a skill named text comprehension is developed (Förrer & Van de Mortel, 2010). Three components are important within reading comprehension education: text types, text purpose and motivation and strategies. According to Van de Mortel & Ballerling (2014), the didactics of reading comprehension should focus on the following phases: a joint start, instruction, guided practice, independent processing and a joint closing. According to Vernooy (2015), the GRIMM plays an effective role in these phases. While using GRIMM, the teaching task is gradually being transferred from the teachers to the students. According to Wilhelm (2008) it is important that a teacher 'models', supports and guides his students. Besides that teachers have to provide their students with feedback (Hymer & Gershon, 2017). Finally, teachers should take into account the criteria for subject integration. This includes offering students a learning activity with a high degree of difficulty and stimulate students to give each other feedback (Folmer, 2019).

To perform a context study, a standardized questionnaire and self-observation list were conducted by upper primary teachers and students (Van de Mortel & Ballerling, 2014). This study was executed to show the extent to which text comprehension was offered in the current comprehension reading and world orientation classes. The context study also showed that the phases within reading comprehension and world orientation classes were applied to offer text comprehension, however the guided practice – and joint closing phase deserve some more attention. In addition to the context study, another standardized questionnaire was conducted by upper primary teachers (Folmer, 2019). This questionnaire had to show to what extent they were already working with the right criteria for subject integration. The results from the second questionnaire showed that all teachers met 8 of the 10 criteria but that there were two criteria that needed more attention. These two criteria are: 'offering students a learning activity with a high degree of difficulty' and 'stimulate the students to give each other feedback'.

The insights that were obtained from the literature and context study, provided input for the design that is developed for upper primary school classes at KBS Vlieger 3. The objective of the design is to offer integrated reading comprehension during classes and moments in which students need to read or work with a text. The design consists of collegial consultation and the self-designed game called 'Understand your ticket'. This game is innovative, it encourages interaction and the skill: text comprehension, is being developed playing wise. The design was executed during reading comprehension classes and other lessons in which text reading played a part. The progress during the execution of the design was monitored by teachers using a logbook. The design was also being monitored in practice by using an evaluation form. This showed that the design had a positive effect and contribution to help upper primary teachers to integrate reading comprehension into other classes.

HOOFDSTUK 1: INTRODUCTIE

In hoofdstuk 1 wordt allereerst beschreven wat de aanleiding is van dit onderzoek. Vervolgens worden de context, het praktijkprobleem en in hoeverre dit onderzoek relevant en actueel is, beschreven. Verder wordt het onderzoeksdoel gegeven en begrippen verhelderd. Tot slot wordt de hoofdvraag met deelvragen weergegeven en de structuur van het onderzoek toegelicht.

1.1 CONTEXT

De Vlieger 3 is een basisschool horende bij de stichting Catent. In totaal zijn er in Zwolle nog twee andere KBS de Vliegers te vinden. Dit onderzoek wordt uitgevoerd op de KBS de Vlieger 3 in de Zwolse wijk Stadshagen. Daarnaast is de Vlieger 3 een katholieke en academische basisschool. Tussen de Vlieger 3 en de Katholieke Pabo in Zwolle wordt al jarenlang samengewerkt. Door deze samenwerking zijn er al veel academische onderzoeken uitgevoerd op de Vlieger 3. De Vlieger 3 hanteert het leerstofjaarklassensysteem, met daarin veel aandacht voor het individuele kind. Het uitgangspunt voor het onderwijs op de KBS de Vlieger 3 is dat kinderen leren, ervaren, ontdekken vanuit nieuwsgierigheid, samen met anderen voor een stevige basis. De missie en visie, ‘ontwikkelen met plezier’, sluiten hierbij aan. De school wil op elk gebied het beste uit de leerlingen halen en het onderwijs blijvend ontwikkelen. Het doel van de Vlieger 3 is om alle leerlingen zo optimaal mogelijk te laten ontwikkelen, zodat ze kunnen doorstromen naar een passende vorm van vervolgonderwijs. De vorderingen en opbrengsten van de hoofdvakken (taal-/leesonderwijs en rekenen) worden hierom als wezenlijk belang gezien (Bult, 2019). Het leerlingenaantal bedraagt ongeveer driehonderd, verspreid over elf klassen. Vanwege de omvang van de school is er voor gekozen om het onderzoek op ‘bouwniveau’ uit te voeren. De zes bovenbouwgroepen, met de zes leerkrachten, maken deel uit van het onderzoek.

1.2 PRAKTIJKPROBLEEM

In het schooljaar 2018-2019 is er onderzoek gedaan naar het bevorderen van de mondelinge interactie tijdens de lessen begrijpend lezen. De leerkrachten geven aan, na het onderzoek van het schooljaar 2018-2019, handvatten te hebben gekregen om de mondelinge interactie bij de leerlingen te bevorderen. Echter zijn de leerkrachten nog niet tevreden met de huidige aanpak van het begrijpend leesonderwijs, omdat het vak begrijpend lezen een geïsoleerde plaats heeft in het onderwijs van de Vlieger 3. De leerkrachten zien in de praktijk terug dat de leerlingen alleen tijdens het vak begrijpend lezen bewust bezig zijn met de vaardigheid tekstbegrip. Echter is tekstbegrip een vaardigheid waarmee de leerlingen gedurende de gehele schooldag bewust bezig moeten zijn, volgens de Vlieger 3. De leerkrachten voelen zich nog niet competent genoeg om de vaardigheid tekstbegrip integraal aan te bieden tijdens andere vakken en momenten waarin teksten aan bod komen. Om dit te kunnen bereiken hebben de leerkrachten kennis en vaardigheden nodig. Het onderzoek richt zich op het geven van handvatten aan de leerkrachten om de integratie van begrijpend lezen te bevorderen.

1.3 AANLEIDING

Dit onderzoek sluit aan bij de schoolontwikkelingsvraag van de KBS de Vlieger 3. KBS de Vlieger 3 stelt schoolontwikkelingsvragen op, omdat het een academische basisschool is. Dit jaar staat de

volgende schoolontwikkelingsvraag centraal: ‘Hoe kan begrijpend lezen geïntegreerd worden in de andere schoolvakken?’.

De scores van de begrijpend lezen Cito-toetsen van de leerlingen van KBS de Vlieger 3 vallen al enkele jaren tegen. Pereira en Nicolaas stellen in 2019 dat het niveau van begrijpend lezen in Nederland is gedaald en dat dit heeft te maken met vijf knelpunten. Eén van deze knelpunten is de geïsoleerde plaats van begrijpend lezen in het onderwijs. Door het vak begrijpend lezen in samenhang aan te bieden met andere vakken, kan het niveau omhoog gehaald worden. De scores waren een signaal voor de Vlieger 3 om, net als vorig jaar, dit onderzoek te blijven richten op de vakdidactiek van begrijpend lezen. In het huidige schooljaar 2019-2020, ervaren de leerkrachten dat de huidige aanpak van het begrijpend leesonderwijs niet aansluit bij hun missie en visie. De leerkrachten zijn net als Pereira en Nicolaas (2019) van mening dat begrijpend leesonderwijs in samenhang met andere vakken moet worden aangeboden. Tekstbegrip is cruciaal voor het verwerken van informatie en het verwerven van kennis (Pereira & Nicolaas, 2019). Echter zijn de leerkrachten van mening, dat de leerlingen van de Vlieger 3 aan het eind van de basisschooltijd dit nog niet voldoende hebben ontwikkeld om goed voorbereid te zijn op het vervolgonderwijs.

1.4 RELEVANTIE & ACTUALITEIT

Pereira en Nicolaas stellen in 2019 dat begrijpend lezen cruciaal is voor het verwerken van informatie en het verwerven van kennis. Begrijpend lezen is de basis voor de andere schoolvakken. Van de Mortel (2010) sluit zich hier bij aan: “Begrijpend lezen is de basis voor vrijwel alle vakken die op school gegeven worden”. Verder stellen Pereira en Nicolaas (2019) dat begrijpend lezen noodzakelijk is om succesvol te kunnen participeren in de 21^e-eeuwse gedigitaliseerde samenleving. Dit omdat er een groot beroep wordt gedaan op het verwerken van informatie en het verwerven van kennis. De vaardigheid tekstbegrip is daarom van groot belang en het is noodzakelijk dat de vaardigheid optimaal wordt gestimuleerd. Fiori en Van Hardeveld gaven dit in 2013 al aan: “Het lezen van teksten met begrip, worden als onmisbare vaardigheden gezien”. Het onderzoek naar de integratie van begrijpend lezen op KBS de Vlieger 3 is relevant, omdat hierdoor het vak begrijpend lezen geen geïsoleerde plaats meer heeft in het onderwijs van KBS de Vlieger 3 en daardoor het niveau bij de leerlingen wordt bevorderd. De leerlingen ontwikkelen niet alleen tijdens de begrijpend leeslessen de vaardigheid tekstbegrip, maar ook tijdens andere vakken. Dit is volgens, Pereira en Nicolaas (2019) een sleutel voor effectief begrijpend leesonderwijs.

1.5 ONDERZOEKSDOEL

Het doel van het onderzoek is inzicht verkrijgen in de handvatten om de integratie van begrijpend leesonderwijs te bevorderen. In de toekomst ziet de Vlieger 3 het onderwijs gericht op de vaardigheid tekstbegrip als volgt: het vak begrijpend lezen is volledig geïntegreerd in andere vakken, waardoor de vaardigheid tekstbegrip optimaal wordt gestimuleerd. Op die manier wordt de vaardigheid tekstbegrip verankerd binnen alle vakken en momenten waar teksten aan bod komen in het onderwijs van KBS de Vlieger 3.

Pereira en Nicolaas (2019) geven aan dat transfer (begrijpend lezen als rode draad in het curriculum) één van de didactische sleutels is om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren. Tijdens dit onderzoek blijft het vak begrijpend lezen in de weekplanning staan en wordt daarnaast de vaardigheid tekstbegrip tijdens andere vakken en momenten waar teksten aan bod komen, aangeboden. In het onderzoek wordt, om de beginsituatie van de integratie van begrijpend lezen in kaart te brengen, een wereldoriëntatieles als uitgangspunt genomen, omdat bij dit vak veel teksten aan bod komen. Het doel is om de bovenbouwleerkrachten handvatten te bieden om integratie van begrijpend lezen te bevorderen in alle vakken en momenten waar teksten aan bod komen.

1.6 BEGRIPSVERHELDERING

In dit onderzoek wordt de bevordering naar integratie van begrijpend lezen bestudeerd. Volgens het Expertisecentrum Nederlands (2010) gaat het bij ***begrijpend lezen*** om het achterhalen van de betekenis van de geschreven taal. Förrer en Van de Mortel (2010) sluiten zich hier bij aan: “Bij begrijpend lezen gaat het expliciet om de betekenis van de geschreven taal”. Förrer en Van Mortel (2010) geven aan dat ***tekstbegrip*** plaatsvindt in alle vakgebieden en situaties waar een tekst aan bod komt. In dit onderzoek wordt tekstbegrip gezien als de vaardigheid die binnen een les begrijpend lezen wordt ontwikkeld. Tekstbegrip is een primaire vaardigheid die leerlingen moeten beheersen. Bij ***vakintegratie*** worden vakken in samenhang aangeboden. Het doel van integreren is verdieping en verrijking. Daarnaast zorgt integratie er voor dat leerstoffen meer betekenis krijgen voor de leerlingen. Hierdoor raken de leerlingen meer gemotiveerd. Volgens Grensicht en Slangen (2015) zijn er meerdere vormen van integratie. In dit onderzoek wordt er gericht op de ***multidisciplinaire integratie***: twee vakken worden op elkaar afgestemd. De twee vakken behouden hun eigen identiteit en lesdoelen, maar worden in de lestijd tegelijkertijd aangeboden. Tot slot wordt in dit onderzoek onder lessen gericht op ***wereldoriëntatie***, de vakken natuurkunde, aardrijkskunde en geschiedenis verstaan.

1.7 HOOFDVRAAG & DEELVRAGEN

Aan de hand van de oriëntatie van het praktijkprobleem, is een hoofdvraag opgesteld. Om een passend antwoord te kunnen geven zijn er deelvragen opgesteld. De opgestelde deelvragen zijn verdeeld in generieke kennis, contextkennis en ontwerp-kennis.

Hoofdvraag:

Hoe kan integratie van begrijpend lezen door de bovenbouwleerkrachten van KBS de Vlieger 3 worden bevorderd?

Generieke kennis:

Deelvraag 1: *wat wordt er verstaan onder het vakgebied begrijpend lezen?*

Deelvraag 2: *wat wordt er verstaan onder tekstbegrip?*

Deelvraag 3: *welke vaardigheden en kennis moeten leerkrachten beheersen om tekstbegrip te bevorderen bij leerlingen?*

Deelvraag 4: *wat wordt er verstaan onder het begrip vakintegratie?*

Deelvraag 5: *welke vaardigheden en kennis hebben leerkrachten nodig om vakintegratie te bevorderen?*

Contextkennis:

- Deelvraag 6: *wat is de huidige stand van zaken bij de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot het aanbieden van de vaardigheid tekstbegrip tijdens het vak begrijpend lezen?*
- Deelvraag 7: *wat is de huidige stand van zaken bij de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot het aanbieden van de vaardigheid tekstbegrip tijdens het vak wereldoriëntatie?*
- Deelvraag 8: *aan welke criteria voor vakintegratie voldoen de bovenbouwleerkrachten in de huidige situatie?*

Ontwerp kennis:

- Deelvraag 9: *hoe kan het ontwerp 'Begrijp je ticket' bijdragen aan het bevorderen van integratie van begrijpend lezen in de bovenbouwgroepen?*

1.8 STRUCTUUR THESIS

De bachelor thesis heeft een duidelijke structuur. Allereerst wordt er antwoord gegeven op de generieke deelvragen door middel van een literatuurstudie (hoofdstuk 2). In hoofdstuk 3 is het contextonderzoek uiteengezet, waarin de methode, de resultaten en de conclusie aan bod komen. Aan de hand van de generieke- en context kennis, wordt er een ontwerp tot stand gebracht. Het ontwerp wordt in hoofdstuk 4 beschreven. Vervolgens worden in hoofdstuk 5 de methode, de resultaten en de conclusie van het ontwerp toegelicht. In hoofdstuk 6 worden besprekingen, vervolgvragen en suggesties voor een vervolgonderzoek beschreven, evenals aanbevelingen voor de praktijk. Tot slot wordt de literatuurlijst met alle geraadpleegde bronnen weergegeven waarna de bijlagen volgen.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de deelvragen die zijn gericht op de generieke kennis. Dit houdt in dat deze deelvragen worden beantwoord met behulp van een literatuurstudie. In paragraaf 2.1 tot en met paragraaf 2.4 worden de volgende deelvragen beantwoord:

Deelvraag 1: Wat wordt er verstaan onder het vakgebied Begrijpend lezen?

Deelvraag 2: Wat wordt er verstaan onder het begrip tekstbegrip?

Deelvraag 3: Welke vaardigheden en kennis moeten leerkrachten beheersen om tekstbegrip te bevorderen bij leerlingen?

Deelvraag 4: Wat wordt er verstaan onder het begrip vakintegratie?

Deelvraag 5: Welke vaardigheden en kennis hebben leerkrachten nodig om vakintegratie te bevorderen?

In paragraaf 2.5 vindt er een conclusie plaats, gericht op de literatuurstudie die is uitgevoerd.

2.1 BEGRIJPEND LEZEN

Begrijpend lezen wordt gedefinieerd als: betekenis toekennen aan of het begrijpen van een geschreven tekst (Förrer & Van de Mortel, 2010; Bouwman, Van de Mortel, Maas & De Wit, 2015). Expertisecentrum Nederlands (2010) sluit zich hier bij aan. Zij stellen dat het bij begrijpend lezen gaat om het achterhalen van de betekenis van de geschreven taal. Van Elsäcker en Verhoeven (2003) voegen hieraan toe dat de lezer gebruik maakt van zijn voorkennis en interactie met de tekst. Het gaat erom dat de lezer de tekst kan lezen met begrip.

De didactiek van begrijpend lezen wordt al lang ter discussie gesteld. Dit heeft onder andere te maken met de resultaten van begrijpend lezen. Volgens Pereira en Nicolaas (2019) is het niveau van begrijpend lezen landelijk gedaald door vijf knelpunten: leesmotivatie, uitdaging, effectief didactisch handelen, monitoring en een geïsoleerde plaats in het onderwijs. In 2019 is de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) een onderzoek gestart naar een effectieve vakdidactiek voor begrijpend lezen. In het onderzoek van Vlor worden vijf didactische principes belicht voor een krachtig effectief begrijpend leesonderwijs (Pereira & Nicolaas, 2019). Allereerst moet het begrijpend leesonderwijs functioneel zijn. Het doel is om aan te sluiten bij de interesses van leerlingen. Het onderwijs moet betekenisvolle en uitdagende begrijpend-leesopdrachten aanbieden. De leerlingen worden op deze wijze gemotiveerd om de betekenis achter de tekst te achterhalen. Dit sluit aan bij het tweede principe: leesmotivatie. De leerlingen moeten functionele begrijpend-leesopdrachten aangeboden krijgen. Verder is het van belang dat er gesprekken worden gevoerd over de tekst. De interactie moet plaats vinden tussen de leerkracht en de leerlingen, maar ook tussen de leerlingen onderling. Kortom; het derde principe is gericht op interactie. Ook is het van belang dat de leerlingen zelfstandig strategieën leren toepassen bij teksten die als moeilijk worden ervaren. Het is de taak van de leerkracht om de leerlingen te begeleiden bij het toepassen en ontwikkelen van leesstrategieën. Förrer en Van de Mortel (2010) sluiten zich aan bij het feit dat leerlingen moeten leren om zelfstandig leesstrategieën in te zetten. De leerkracht moet hiervoor het goede voorbeeld geven. Het laatste principe is gericht op transfer: het stimuleren dat begrijpend lezen een rode draad wordt in het hele curriculum. Volgens Berends (2011) is er nu sprake van een hokjesmentaliteit. Zo is het onderwijs verdeeld in vakken en het taalonderwijs verkaveld in domeinen en subdomeinen.

De vaardigheid tekstbegrip moet niet alleen aan de orde komen tijdens begrijpend leeslessen, maar in alle situaties waarin teksten worden aangeboden (Stoeldraijer, Förer, Edux & CPS, 2018). Het is van belang dat leerkrachten bewust nadenken op het moment dat zij aan de leerlingen vragen om hun boeken te pakken en dat er zij gaan werken aan begrijpend lezen. Impliciet geeft de leerkracht hier het bericht dat wanneer leerlingen op andere momenten een tekst of boek lezen, het niet om begrijpend lezen gaat. Volgens Van de Mortel (2010) is begrijpend lezen namelijk de basis voor andere schoolvakken. Het doel van het leesonderwijs is dat leerlingen als goede begrijpend lezers de basisschool verlaten (Stoeldraijer et al., 2018). Pereira en Nicolaas (2019) stellen dat begrijpend lezen cruciaal is voor het verwerken van informatie en het verwerven van kennis. Het huidige begrijpend leesonderwijs is voornamelijk gericht op het schoolse begrijpend lezen in het voorgezet onderwijs (Berends, 2011). Berends (2011) noemt als tegenhanger dat begrijpend leesonderwijs gericht moet zijn op de voorbereiding op het functioneel lezen in de maatschappij. Dit in tegenstelling tot de voorbereiding op het schoolse begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs. Pereira en Nicolaas (2019) sluiten zich hier bij aan, omdat begrijpend lezen noodzakelijk is om succesvol te kunnen participeren in de 21^e-eeuwse gedigitaliseerde samenleving. Er wordt hier een groot beroep gedaan op het verwerken van informatie en het verwerven van kennis.

Hieronder worden drie componenten beschreven die een rol spelen bij begrijpend lezen (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018).

Tekstsoorten

Het is van belang dat leerlingen verschillende soorten teksten lezen. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen ervaren waarin teksten van elkaar verschillen (Förer & Van de Mortel, 2010). Van Gelderen en Van Silfhout (2018) sluiten zich hierbij aan. Elk soort tekst heeft een andere tekststructuur. Onder kennis van de tekststructuur wordt de kennis over de globale opbouw van de teksten bedoeld. De structuur van de teksten hangt sterk af van het doel waarvoor de teksten geschreven zijn. Volgens Van Gelderen en Van Silfhout (2018) gaat het hier om de volgende doelen: amuseren bij verhalen, overtuigen bij betogen, activeren bij een advertentie en uitleggen bij uiteenzettingen. Hierbij stellen Van Gelderen en Van Silfhout (2018) het volgende: “Hoe beter je op de hoogte bent van de globale opbouw van een tekst, hoe makkelijker je toegang hebt tot die delen die je interesseren, hoe minder tijd je kwijt bent aan het oriënteren en zoeken naar specifieke informatie”. Fisher, Frey & Lapp (2009) geven aansluitend hierop aan dat het van belang is dat teksten bij de lezer aansluiten (‘audience appropriateness’). De leerlingen moeten de kans krijgen om verschillende soorten teksten te lezen die aansluiten bij hun beleavingswereld. Het is van belang dat leerlingen kennis maken met verschillende soorten teksten over verschillende soorten onderwerpen.

Leesdoel en motivatie

Er zijn verschillende doelen waarmee een lezer een tekst kan lezen. Brassel en Rasinski (2008) stellen dat hetgeen de lezer met de gelezen tekst doet, pas duidelijk maakt of de tekst begrepen is. Het is van belang dat de doelstelling voor het lezen van de tekst bij de lezer helder is. Oftewel: de lezer moet voor ogen hebben waarom de tekst gelezen wordt en wat er daarna met de tekst gedaan moet worden. Dit verhoogt tevens de motivatie van de lezer. Volgens Van Gelderen en Van Silfhout (2018) is lezen nooit een doel op zich, maar een middel om iets anders te bereiken. De leesmotivatie van de lezer heeft veel invloed op het bereiken van een leesdoel. De motivatie om te lezen komt altijd voort uit de motivatie om iets te bereiken in een gegeven context. Het zelfconcept speelt hierin een rol.

Bij zelfconcept gaat het om het beeld dat lezers van zichzelf hebben. Lezers kunnen een goed zelfconcept hebben op het gebied van lezen en dus veel zelfvertrouwen hebben. Deze lezers grijpen eerder leessituaties aan om het leesdoel te bereiken. Omgekeerd heeft het bij lezers met een negatief zelfbeeld betreffende lezen, een negatieve invloed op de motivatie om het leesdoel te bereiken. Förrer en Van de Mortel (2010) sluiten zich hierbij aan. Zij zijn tevens van mening dat de leesmotivatie invloed heeft op het ontwikkelen van tekstbegrip. Dit komt, volgens Förrer en Van de Mortel (2010), omdat een lezer die gemotiveerd is om te lezen, moeite wil doen om de tekst te begrijpen en dus het leesdoel wil bereiken. Een gemotiveerde lezer heeft het vermogen zich te concentreren op het moment dat een tekst als moeilijk wordt ervaren. Deze factoren hebben invloed op het ontwikkelen van tekstbegrip.

Strategieën

Volgens Förrer en Mortel (2010) is het belangrijkste doel van het begrijpend leesonderwijs het aanleren van kennis, vaardigheden en strategieën. Deze kennis hebben leerlingen nodig om goede, zelfstandige lezers te worden. Een leerling heeft veel baat bij strategische kennis; kennis van de werkwijze die men gebruikt om tot goede lezers te komen. Aarnoutse (2017) geeft aan dat een leesstrategie een procedure is die de lezer kan inzetten om een deel van de tekst of de gehele tekst goed te begrijpen en te verwerken. Van Gelderen en Silfhout (2018) noemen dat het hierbij gaat om de strategische competentie. Dit is de vaardigheid waarmee lezers teksten op een doelgerichte wijze aanpakken. Jacobs en Paris (1987) hebben onderzocht dat goede begrijpend lezers meestal ook strategische lezers zijn. De strategieën die een lezer gebruikt, is sterk afhankelijk van het doel dat bereikt moet worden door de lezer. Pereira en Nicolaas (2019) stellen dat effectief begrijpend leesonderwijs onder andere gericht is op het aanleren van het zelfstandig inzetten van strategieën door leerlingen. Het is de rol van de leerkracht om dit proces te begeleiden en te ondersteunen. De leerkracht is hierin het voorbeeld (Pereira & Nicolaas, 2019; Förrer & Van de Mortel, 2010). Ook Wilhelm (2008) sluit zich hierbij aan. Volgens Wilhelm (2008) is het van belang dat de strategieën door geoefende lezende worden voor gedaan. Wilhelm (2008) benoemt dit ‘reciprocal teaching’, ofwel ‘hardopdenkend lezen’. Hardopdenkend lezen is een educatieve activiteit in de vorm van een dialoog tussen leerkrachten en leerlingen om de betekenis van de tekst te ontwikkelen. Het wordt gezien als een leesteknik waarvan het lezen met begrip bij de leerlingen wordt bevorderd. De leerlingen nemen als het ware een kijkje in het hoofd van de leerkracht. Deze leesteknik wordt ook wel ‘modeling’ genoemd.

Het aanbieden van strategieën in de begrijpend leeslessen wordt door veel Nederlandse leesexperts een kanttekening gegeven (Bogaerds-Hazenbergh, Evers-Vermeul, & Den Berg, z.d.). Gericht op het aanleren van strategieën geven Stoeldraijer en Vernooy (2007) aan dat leerlingen niet te veel strategieën aangeboden moeten krijgen. Het is van belang dat een beperkt aantal strategieën worden gehanteerd. De toepassing van de strategieën wordt geautomatiseerd tot een routine als ze consequent worden gebruikt (Stoeldraijer et al., 2018). Volgens Berends (2011) moet het aanbieden van strategieën een middel zijn om tot begrip te komen van een tekst. Dit is in tegenstelling tot het doel van een begrijpend leesles. De motivatie van de lezer in het onderwijs wordt beschadigd op het moment dat strategieën geïsoleerd aangeboden worden. Thomesen en Van Kleef (2005) stellen dat er degelijk onderscheid gemaakt kan worden in de effectiviteit van strategieën. Stoeldraijer et al. (2018) sluiten zich hierbij aan en zijn van mening dat er zeven leesstrategieën centraal staan, namelijk:

leesdoel bepalen, voorspellen, voorkennis, vragen stellen tijdens het lezen, visualiseren, samenvatten en vragen stellen na het lezen.

In deze paragraaf zijn de knelpunten binnen het begrijpend leesonderwijs belicht. Hierop volgend zijn er principes toegelicht die kunnen zorgen voor effectief begrijpend leesonderwijs. Vervolgens zijn er verschillende definities van begrijpend lezen gegeven. Tot slot zijn er drie componenten beschreven die een rol spelen binnen het begrijpend leesonderwijs. In paragraaf 2.2.2 wordt er beschreven wat er wordt verstaan onder het begrip tekstbegrip. Vervolgens wordt tekstbegrip gekoppeld aan de situatiemodeltheorie.

2.2 TEKSTBEGRIP

De vaardigheid tekstbegrip gaat verder dan de begrijpend leeslessen. Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) vindt tekstbegrip plaats in alle vakgebieden en situaties waar een tekst aan bod komt. Tekstbegrip is een primaire vaardigheid die leerlingen moeten beheersen. National Reading Panel (2000) definieert de vaardigheid tekstbegrip als een cognitief proces waarvoor leerlingen verschillende vaardigheden moeten beheersen. Bij tekstbegrip wordt van de lezer gevraagd om geschreven symbolen te ontcijferen. De Koning en Van der Schoot (2014) beschrijven tekstbegrip als volgt: “Een actief denkproces waarbij de lezer probeert de tekst te interpreteren vanuit de eigen gedachten, kennis, vaardigheden en ervaringen.” RAND Reading Study Group (2002) sluit zich hierbij aan. Volgens RAND Reading Study Group (2002) verwijst begrip naar het begrip van de lezer van de boodschap die wordt uitgedrukt door een schrijver. Het is gericht op het oppikken van de betekenis van een boodschap die door iemand anders gecommuniceerd wordt. Zij definiëren het proces van tekstbegrip als een wisselwerking tussen kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die een tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt, de context waarin de lezer plaatsvindt om de tekst te begrijpen. Het gaat om de plek die tekststukken en de samenhang ervan krijgt binnen de kennis die de lezer al had (Kintsch, 2013). Leerlingen moeten deze vaardigheid beheersen om te kunnen leren en om zich te kunnen redden in de maatschappij. Volgens Vernooij (2015) is lezen met begrip de belangrijkste vaardigheid voor de informatiemaatschappij van de 21^e eeuw. Daarnaast concludeerde Vernooij (2015) dat leerlingen zonder de vaardigheid tekstbegrip, niet in staat zijn hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten, waarmee de maatschappelijke mogelijkheden van die leerlingen worden begrensd. Dus begrijpend lezen neemt een sleutelrol in voor de verdere ontwikkeling van leerlingen.

Het situatiemodel

Volgens Bos, Wassenburg, De Koning en Van der Schoot (2017) gaat het bij tekstbegrip om de situatiemodeltheorie. Bij tekstbegrip gaat het om het maken van een representatie van de beschreven situatie: situatiemodel. Volgens de situatiemodeltheorie kan een tekst op drie niveaus worden begrepen (Bos et al., 2017). Het eerste niveau is het oppervlakteniveau. De lezer leest letterlijk de losse woorden samen met de grammaticale structuur van de tekst. In dit niveau wordt nog geen betekenis gegeven aan de gelezen tekst. Tekstbetekenisniveau is het tweede niveau waarop een tekst begrepen kan worden. De losse woorden krijgen in dit niveau, samen met de andere woorden, betekenis. Het laatste niveau is het situatiemodel. In dit niveau maakt de lezer de inhoud eigen door nieuwe informatie te integreren met de aanwezige kennis in zijn/haar hoofd. Deze kennis is gericht op het onderwerp, de context, de tijdsordening en de plaatsing in de ruimte. Met al deze kennis maakt de lezer een representatie van de beschreven situatie. Oftewel, de lezer maakt een plaatje van de tekst

in zijn hoofd. Het gaat hierbij niet alleen om het beeld, maar ook om het inzetten van zintuiglijke ervaringen, emotionele ervaringen en herinneringen. Dit plaatje kan de lezer op een later tijdstip gebruiken om de tekst bijvoorbeeld na te vertellen, maar ook om nieuwe informatie te kunnen begrijpen en interpreteren (Bos et al., 2017). Begrip ontstaat wanneer de elementen uit de tekst en hun onderlinge samenhang een plaats hebben gekregen binnen de kennis die in de representatie van de lezer al aanwezig was. Op het moment dat lezers een tekstrepresentatie op het niveau van het situatiemodel gemaakt hebben, is er sprake van optimaal tekstbegrip (McNamara, 2007). Volgens McNamara (2007) heeft de lezer de tekst dan niet alleen opgeslagen en onthouden, maar ook daadwerkelijk begrepen. Het vormen van een situatiemodel kan worden gestimuleerd door het aanbieden van bijvoorbeeld afbeeldingen of een film bij het onderwerp van een tekst (Bos et al., 2017). Wilhelm (2008) geeft aan dat strategieën ook bevorderend zijn voor het maken van een situatiemodel. Een belangrijke leesstrategie die ingezet kan worden, is het visualiseren van de tekst. De lezer maakt hierbij een beeld van de tekst. Alle zintuigen kunnen hierbij worden gebruikt.

In deze paragraaf zijn verschillende definities van tekstbegrip belicht vanuit verschillende opvattingen. Vervolgens is er een koppeling gemaakt naar de situatiemodeltheorie. In de volgende paragraaf wordt er gekeken naar de begeleiding van de leerkracht, gericht op het ontwikkelen van tekstbegrip. De begeleiding wordt gekoppeld aan het model van de 'Gradual release of responsibility instruction'. Tot slot wordt er nog gekeken naar modeling en het geven van feedback.

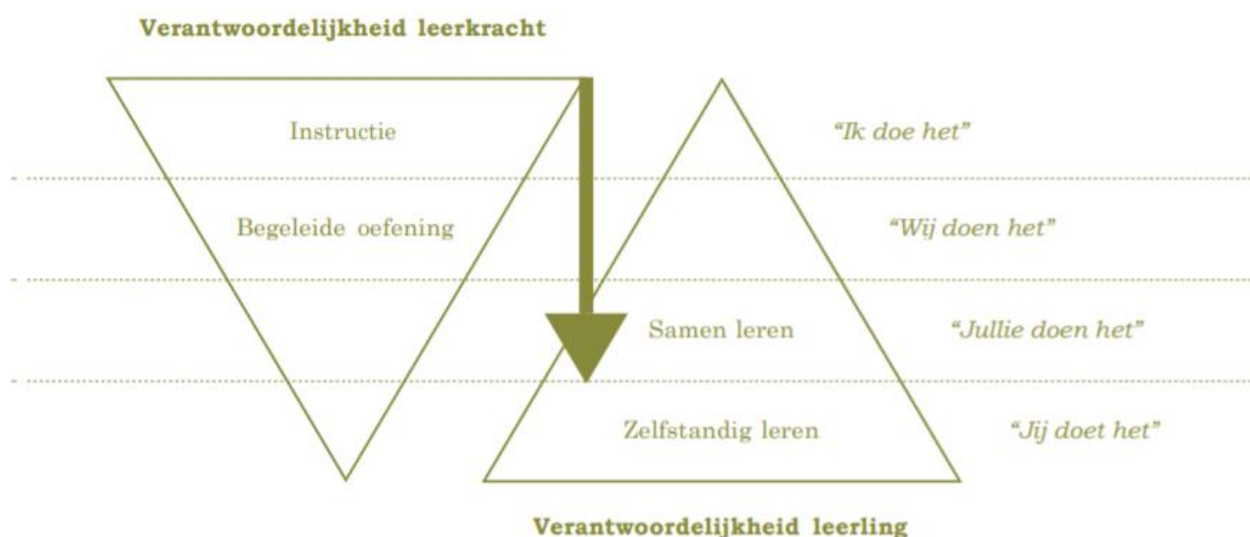
2.3 BEGELEIDING

De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het bevorderen van tekstbegrip. Vernooy (2015) geeft aan dat het omgaan met teksten onderwezen kan worden. Berends (2011) geeft hierbij aan dat het echter uiteindelijk de leerlingen zelf zijn die een tekst wel of niet begrijpen. Leerlingen construeren hun eigen kennis en halen op deze wijze hun eigen betekenis uit de tekst. Bij het ontwikkelen van tekstbegrip gaat het niet alleen om intelligentie of het beantwoorden van vragen. Volgens Vernooy (2015) moet de leerkracht zich niet alleen richten op het instrueren van de leerlingen hoe met de tekst om te gaan. De leerkracht moet de leerlingen ook begeleiden in het toepassen van de uitleg. Beide elementen moeten in een instructie aan bod komen. Volgens Vernooy (2015) kan dit door expliciete instructie/modeling, maar de leerkracht moet zich voornamelijk gaan richten op het geven van feedback op de taak en het proces. Het is van belang om vanuit een goed instructiemodel de leerlingen te leren doelgericht en planmatig denkend met teksten om te laten gaan. Volgens Vernooy (2015) kan het model van de 'Gradual release of responsibility instruction' (GRRIM) een effectieve rol hierin spelen. Het model wordt hieronder verder toegelicht.

Model van 'Gradual release of responsibility instruction'

In het model GRRIM verschuift tijdens de les de verantwoordelijkheid van de leerkracht geleidelijk naar de leerlingen. Vooral leerlingen die moeite hebben met het ontwikkelen van de vaardigheid tekstbegrip profiteren van het observeren van de leerkracht. De leerkracht laat zien hoe zij als goede lezer met een tekst en moeilijke woorden omgaat of welke stappen er ondernomen worden als een tekst niet begrepen wordt. Modeling door de leerkracht en begeleid inoefenen met effectieve feedback speelt in dit model een belangrijke rol. In de begeleide inoefening worden de leerlingen die moeite hebben bij het ontwikkelen van tekstbegrip, meegenomen hoe zij moeten omgaan met teksten. De leerkracht geeft hier veel taak- en procesgerichte feedback. Aan de hand van dit model wordt er ingespeeld op de verschillende niveaus van leerlingen op het gebied van het ontwikkelen van tekstbegrip (Vernooy, 2015).

Het model kan gekoppeld worden aan de fasen van een begrijpend leesles volgens Förrer en Van Mortel (2010) en Van de Mortel en Ballering (2014). De eerste fase is de gezamenlijke start. In deze fase wordt het lesdoel aangegeven en toegelicht. De leerkracht maakt duidelijk waar hij expliciet op gaat letten en wat de leerlingen gaan leren. Daarnaast wordt ook de voorkennis bij de leerlingen opgehaald. Vervolgens laat de leerkracht hardopdenkend zien hoe een strategie ingezet kan worden. De leerlingen krijgen hierdoor maximaal de gelegenheid om te leren hoe een strategie precies ingezet kan worden. In de volgende fase gaan de leerlingen de leesstrategie zelf uitproberen onder toezicht van de leerkracht; de begeleide inoefening (Förrer & Van de Mortel, 2010; Van de Mortel & Ballering (2014); Bogaerds-Hazenberg et al., z.d.). De leerkracht geeft in deze fase, volgens Förrer & Van Mortel (2010), langzaam de verantwoordelijkheid van de leestaak neer bij de leerlingen. De leerlingen gaan vervolgens zelf oefenen met de strategie die ingezet kan worden bij het lezen van de tekst (Fase ‘Jullie doen het’, volgens het model van GRRIM) (Boagerads-Hazenberg et al., z.d.). Op het moment dat de leerkracht ervaart dat de leerlingen de strategie zelfstandig kunnen inzetten, als hulpmiddel om de tekst te begrijpen, geeft hij de leestaak helemaal over naar de leerlingen. De leerlingen passen de geleerde strategieën en vaardigheden toe. De taak van de leerkracht ligt in het ondersteunen en controleren van de leerlingen. Tot slot sluit de leerkracht de les af: de gezamenlijke afronding. De leerkracht controleert het denkproces en geeft feedback.



FIGUUR 1: FIGUUR 1. GRADUAL RELEASE OF RESPONSIBILITY (BOGAERDS-HAZENBERG ET AL., Z.D.)

Volgens Bogaerds-Hazenberg blijkt uit onderzoek dat het model van GRRIM veel positieve resultaten oplevert bij het ontwikkelen van tekstbegrip. De positieve resultaten waren allereerst gericht op het expliciet uitleggen van de leerkracht en vervolgens op het samenwerkend leren (Bogaerds- Hazenberg et al., z.d.). Volgens Belling en Van de Mortel (2014) komt de verschuiving van de verantwoordelijkheid nadrukkelijk tot uiting in de fase waarin de leerkracht en de leerlingen samen aan het werk gaan. In deze fase gaat de leerkracht na of de leerlingen leren. Door deze fasen steeds in de lessen te doorlopen, kan de leerkracht de vaardigheid van de leerlingen goed monitoren. Op het moment dat de leerkracht problemen of onduidelijkheden signaleert, kan hij daar direct op inspringen en een verduidelijkende instructie geven. De leerkracht haalt op dit moment een deel van de verantwoordelijkheid naar zich toe en gaat terug naar de vorige fase.

Modeling

Modeling, ook wel hardopdenkend voordoen, van de leerkracht is van groot belang om de vaardigheid tekst te bevorderen (Wilhelm, 2008; Förner & Van de Mortel, 2010; Pereira & Nicolaas, 2019). Deze leesteknik komt terug de GRRIM die een effectieve rol kan spelen in de bevordering (Vernooy, 2015).

Wilhelm (2008) geeft aan dat het van belang is dat strategieën door geoefende lezers worden voorgedaan. Volgens Wilhelm (2008) gaat modeling volgens een aantal stappen, namelijk:

- levenservaring verbinden aan lezen;
- voorspellingen doen;
- conclusies trekken;
- visualiseren;
- samenvatten.

Onderzoek toont aan dat leerlingen veel baat hebben bij leerkrachten die hardopdenkend laten horen welke stappen ondernomen worden om een tekst te begrijpen. Fisher et al. (2009) & Förner en Van de Mortel (2010) sluiten zich hierbij aan. De leerkrachten bieden de leerlingen een kijkje in hun hoofd. Naast de verschillende stappen die bij modellen van belang zijn (Wilhelm, 2008), is het ook van belang dat de leerkracht het denkproces verplaatst in de leerling, hardop denkt vanuit de ik-vorm, het gesprek kort houdt, bespreekt wat er wordt gezegd en uitlegt wat er wordt gedacht. Door dit in relatie te leggen met de tekst, wordt het voor de leerling betekenisvol.

Feedback

Het geven van feedback is tevens van belang om het tekstbegrip te bevorderen bij leerlingen (Bogaerds- Hazenberg et al., z.d.; Vernooy, 2015). Leerkrachten kunnen de denkwijzen van leerlingen beïnvloeden door de juiste vorm van feedback te geven (Blackwell, 2007). Volgens Blackwell (2007) is feedback, informatie die wordt gegeven over een aspect van iemands gedrag, prestatie of begrip. Feedback kan gegeven worden door een ander persoon, bronnen of degene zelf (zelfreflectie).

Een manier om feedback te geven is volgens de growth mindset-feedback. De growth mindset-feedback is gericht op de toekomst, het gedrag en om informatie te geven. Dit is in tegenstelling tot de fixed mindset-feedback. Deze feedback is gericht op het verleden, de aanleg van een leerling of om een oordeel te geven (Hymer & Gershon, 2017). Volgens Hymer en Gershon (2017) is de growth mindset-feedback gericht op de hoeveelheid inzet die in de taak is gestopt, suggesties voor leerlingen hoe de taak de volgende keer aangepakt kan worden, de leerlingen gestimuleerd worden om zelf na te denken over de taak die zij hebben uitgevoerd en om te stimuleren om uitdagingen aan te grijpen. In figuur 2 wordt het verschil tussen de growth mindset- en fixed mindset-feedback verder geïllustreerd.

TABEL 1: GROWTH MINDSET-FEEDBACK VERSUS FIXED MINDSET-FEEDBACK (HYMER & GERSHON, 2017)

Growth mindset-feedback		Fixed mindset-feedback
Informatie 'Je zou eerst ... '	Versus	Oordeel 'Dat is een slecht antwoord.'
Toekomst 'Probeer de volgende keer om '	Versus	Verleden 'Hier heb je een onvoldoende voor.'
Gedrag	Versus	Aanleg

Heb je jezelf hier echt uitgedaagd?	Jij haalt altijd goede cijfer, dus had ik bij deze taak meer van jou verwacht.
-------------------------------------	--

In deze paragraaf is er gekeken naar de begeleiding van de leerkracht voor het bevorderen van tekstbegrip bij leerlingen. In de volgende paragraaf wordt de definitie van het begrip vakintegratie toegelicht en gekeken naar de vaardigheden en kennis die leerkrachten moeten beheersen om geïntegreerd onderwijs te kunnen aanbieden.

2.4 VAKINTEGRATIE

Definitie

Er zijn veel definities over het begrip vakintegratie in omloop. Vakintegratie wordt vaak gekoppeld aan verschillende begrippen, zoals: constructivistisch leren, projectmatig werken, samenwerkend leren en probleem gebaseerd leren. In de kern wordt van vakintegratie gesproken als afzonderlijke schoolvakken tot één leergebied worden samengevoegd; vakken worden in samenhang aangeboden (Arts & Rijneveld-Ockers, 2007). Het doel van integratie is verdiepen en verrijken. Volgens Arts en Rijneveld-Ockers (2007) en Alkema en Tjerkstra (2011) zorgt geïntegreerd onderwijs voor meer betekenis bij leerlingen. Hierdoor raken leerlingen gemotiveerd en betrokken bij de lesstof. De verbanden tussen vakken worden beter herkend door de leerlingen, omdat onderwerpen vanuit verschillende invalshoeken worden benaderd.

Er zijn verschillende niveaus binnen vakintegratie. Volgens Zernitz en Eeke (2018) is het eerste niveau van vakintegratie ‘multidisciplinaire vakintegratie’. In dit niveau worden verschillende vakken op elkaar afgestemd. Het tweede niveau van vakintegratie is ‘interdisciplinaire vakintegratie’. De kennis uit verschillende vakken worden in dit niveau gebruikt om een overkoepelende vraag te beantwoorden. Het laatste niveau binnen vakintegratie is ‘transdisciplinaire vakintegratie’. In dit niveau wordt er geen onderscheid meer gemaakt tussen verschillende vakken. Leerlingen gaan onderzoekend en probleemoplossend aan het werk met levensechte thema's. Dit niveau is niet alleen gericht op het aanleren van de vakkennis, maar het niveau geeft tevens een bredere ontwikkeling. Leerlingen leren om samen te werken, samen te leren en samen te leven.

Gernsigt en Slinger (2015) sluiten zich aan bij de niveaus volgens Zernitz en Eeke (2018). Echter spreken Gernsigt en Slinger (2015) van zeven niveaus. Deze niveaus geven een vollediger beeld van vakintegratie. Volgens Gernsigt en Slinger (2015) is het eerste niveau isolatie. In dit niveau worden vakken geïsoleerd aangeboden; er is geen sprake van integratie. Het tweede niveau is connectie: vakken worden los aangeboden, maar de leerkracht legt expliciet een verbinding tussen bestaande vakken. Het derde niveau is genest. Binnen één vak worden de vaardigheden of de inhoud van een ander vak verbonden. De inhoud van het ene vak wordt gebruikt om het andere vak te verdiepen of verrijken. Het vierde tot en met zesde niveau volgens Gernsigt & Slinger (2015) komen overeen met de niveaus volgens Zernitz en Eeke (2018).

Criteria vakintegratie

Aarnoutse (2017) stelt dat uit veel onderzoeken is gebleken dat het begrijpend leesonderwijs geïntegreerd moet worden met andere vakken. Om geïntegreerd leesonderwijs goed te laten verlopen, zijn er verschillende uitgangspunten waarop leerkrachten zich moeten richten. Folmer (2019) heeft verschillende criteria vastgesteld voor het aanbieden van uitdagend geïntegreerd onderwijs gericht op de leeractiviteit. Allereerst moet de leeractiviteit een hoge moeilijkheidsgraad hebben. De activiteit

moet aansluiten bij de zone van naaste ontwikkelingen van de leerlingen. Daarnaast bestaat de leeractiviteit uit interessante en uitdagende onderwerpen en opdrachten.

Volgens Kerpel (2014) moeten leeractiviteiten van de leeftijdsgroep van acht- tot twaalfjarigen aansluiten bij de realiteit en ruimte geven voor de ontwikkeling en uiting van de eigen mening. De leeractiviteit bevat open opdrachten. Het is van belang dat de leerling duidelijk voor ogen heeft aan welk doel of eindproduct hij/zij werkt met de daarbij behorende criteria. Alkema & Tjerkstra (2011) sluiten zich hierbij aan. Zij geven aan dat de integratie een duidelijke meerwaarde moet hebben voor de leerlingen. Er moet een duidelijk doel beschreven worden met richtlijn hoe de leerlingen hiernaartoe kunnen werken. De leerlingen moeten vrijheid krijgen in de keuze van hun werkwijze, interesse, leerstijl, tempo en niveau. Verder bevat de leeractiviteit nieuwe leerstof gericht op vakinhoud, metacognitie, affectie en op persoonlijk gebied. Ook moeten de leerlingen in de leeractiviteit zoeken naar samenhang van de geïntegreerde vakken. Binnen de verwerking van de leeractiviteit is het van belang dat de leerkracht de leerlingen ruimte geeft voor zelfstandigheid en samenwerking en de metacognitieve (hogere cognitieve) vaardigheden van de leerlingen stimuleert. Tot slot geeft Folmer (2019) aan dat de leerkracht de leerlingen feedback moet geven.

In deze paragraaf is het begrip vakintegratie toegelicht. Vervolgens is er gekeken naar de criteria om vakken geïntegreerd aan te bieden toegelicht. Tot slot is er benoemd welke vaardigheden en kennis een leerkracht moet beheersen om geïntegreerd onderwijs aan te kunnen bieden.

2.5 CONCLUSIE LITERATUURSTUDIE

Vanuit de literatuurstudie kan er geconcludeerd worden, dat er meerdere opvattingen zijn gericht op de definitie en didactiek van begrijpend lezen. Begrijpend lezen is het toekennen aan of het begrijpen van een geschreven tekst (Förrer & Van de Mortel, 2010; Bouwman et al., 2015). De lezer maakt hierbij gebruik van zijn voorkennis en interactie met de tekst. Volgens Pereira en Nicolaas (2019) is de didactiek, gericht op begrijpend leesonderwijs, niet effectief. Effectief begrijpend leesonderwijs kan verwezenlijkt worden op het moment dat er rekening wordt gehouden met de vijf principes: functionaliteit, leesmotivatie, interactie, inzet van strategieën en de transfer van begrijpend lezen. Bij de transfer van begrijpend lezen gaat het hierbij om het bevorderen van tekstbegrip in alle vakken waar teksten worden aangeboden (Stoeldraijer et al., 2018). Dit is van belang omdat begrijpend lezen de basis is voor andere schoolvakken (Van de Mortel, 2010).

Er zijn drie componenten die van belang zijn in het begrijpend leesonderwijs (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018). De eerste component is gericht op tekstsoorten. Het is van belang dat leerlingen kennis maken met verschillende tekstsoorten en hun tekststructuren hierbij (Förrer & Van de Mortel, 2010; Van Gelderen & Van Silfhout, 2018; Fisher et al., 2009). De tweede component is gericht op het leesdoel en hierbij de motivatie van de lezers. Het is van belang dat de lezers het doel voor ogen hebben. Lezen is nooit een doel op zich (Brassel & Rasinski, 2008). Van Gelder en Van Silfhout (2018) geven aan dat de leesmotivatie een grote bijdrage heeft in het behalen van het leesdoel. De laatste component is gericht op de strategische kennis. Het gaat hierbij om de werkwijze die lezers inzetten om een tekst te begrijpen of verwerken (Aanoutse, 2017; Van Gelderen & Silfhout, 2018). De leerkracht is hierin het voorbeeld en kan door middel van modeling leerlingen leren over het inzetten van strategieën (Pereira & Nicolaas, 2019; Förrer & Van de Mortel, 2010; Wilhelm, 2008). Het is van belang dat er voor ogen wordt gehouden dat strategieën een middel zijn en niet een doel

op zich en tevens dat er maar een beperkt aantal strategieën aangeboden moeten worden om de ontwikkeling te bevorderen (Berends, 2011; Stoeldraijer & Vernooy, 2007).

Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) gaat de vaardigheid tekstbegrip verder dan de begrijpend leeslessen. De vaardigheid vindt plaats in alle vakgebieden en situaties waar een tekst aan bod komt. Tekstbegrip wordt op meerdere manieren gedefinieerd. Concluderend kan er worden gezegd dat tekstbegrip gericht is op het interpreteren van de tekst waarbij de boodschap van de tekst moet worden opgepikt (National Reading Panel, 2000; De Koning & Van der Schoot, 2014; Rand Reading Study Group, 2002). Het gaat om de plek die tekststukken en de samenhang daarvan krijgen binnen de kennis die de lezer al had (Kintsch, 2013). Volgens McNamara (2007) is er sprake van optimaal tekstbegrip op het moment dat een tekstrepresentatie op het niveau van het situatiemodel is gemaakt. De lezer maakt een representatie van de beschreven situatie in zijn hoofd (Bos et al., 2017).

Volgens Vernooy (2015) kan het omgaan met teksten onderwezen worden. De instructie moet hierbij, volgens Vernooy (2015) gaan om het aanleren hoe er moet worden opgegaan met tekst en de begeleiding van de leerkracht. Het instructiemodel van GRRIM kan hier een effectieve rol in spelen. Het model kan gekoppeld worden aan de fases van een begrijpend leesles volgens Förrer en Van Mortel (2010) en Van de Mortel en Ballering (2014). In het model verschuift de verantwoordelijkheid van de leestaak van de leerkracht geleidelijk naar de leerling. De leerkracht modelt, begeleidt, ondersteunt en geeft feedback aan de leerlingen. Bij modeling van de leerkracht is het van belang om rekening te houden met de stappen volgens Wilhelm, 2008 en eisen van modeling volgens Fisher et al. (2009) en Förrer en Van de Mortel (2010). Tot slot kan de leerkracht door middel van feedback de denkwijzen van de leerlingen beïnvloeden (Blackwell, 2007). Volgens Hymer en Gershon (2017) is het van belang om growth mindset-feedback te geven.

Er wordt gesproken van vakintegratie op het moment dat afzonderlijke schoolvakken in samenhang worden aangeboden. Vakintegratie zorgt voor verdieping, verrijking en betekenis bij de leerlingen (Arts & Rijneveld-Ockers, 2007; Alkema & Tjerkstra, 2011). Binnen vakintegratie zijn er verschillende niveaus (Zernitz & Eeke, 2018; Gernsigt & Slinger, 2015). Tot slot geven Folmer (2019), Aarnoutse (2017) en Alkema & Tjerkstra (2011) criteria voor het aanbieden van vakintegratie. Concluderend moet een leerkracht de volgende criteria in acht nemen op het moment dat vakken geïntegreerd worden aangeboden.

- De leerkracht geeft duidelijk het doel van de leeractiviteit aan.
- De leerkracht zorgt voor een natuurlijke leersituatie met daarin uitdagende en interessante onderwerpen en opdrachten met een hoge moeilijkheidsgraad.
- Opdrachten hebben een open karakter en de leerlingen hebben daarin vrijheid in de keuze van werkwijze, interesse, leerstijl, tempo en niveau.
- De leerling ontwikkelt een onderzoekende houding waarin hij/zij zoekt naar samenhang en verbanden en ruimte krijgt voor zelfstandigheid en samenwerking.
- De leerkracht voorziet de leerlingen en/of eindproducten van feedback.

HOOFDSTUK 3: CONTEXTONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de deelvragen gericht op de contextkennis. Het contextonderzoek brengt de beginsituatie van de praktijk in beeld met betrekking tot de integratie van begrijpend lezen. Hierbij is zowel onderzoek gedaan naar de leerkrachten als de leerlingen. Eerst wordt de methode van dataverzameling toegelicht. Vervolgens worden de resultaten van het contextonderzoek gepresenteerd. Tot slot volgt er een conclusie van het contextonderzoek, waarin de resultaten met de meeste essentie worden beschreven.

3.1 METHODE CONTEXTONDERZOEK

In het contextonderzoek wordt er antwoord gegeven op deelvraag 6, 7 en 8. Deze deelvragen worden in de praktijk onderzocht. Het gaat om de volgende vragen.

- Deelvraag 6: Wat is de huidige stand van zaken bij de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot het aanbieden van de vaardigheid tekstbegrip tijdens het vak begrijpend lezen?*
- Deelvraag 7: Wat is de huidige stand van zaken bij de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot het aanbieden van de vaardigheid tekstbegrip tijdens het vak wereldoriëntatie?*
- Deelvraag 8: Aan welke criteria voor vakintegratie voldoen de bovenbouwleerkrachten in de huidige situatie?*

3.1.1 DEELVRAAG 6

Wat is de huidige stand van zaken bij de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot het aanbieden van de vaardigheid tekstbegrip tijdens het vak begrijpend lezen?

Deelvraag 6 richt zich op de leerkrachten in de praktijk. Het gaat hierbij om het aanbieden van de fases (volgens Van de Mortel Ballerling (2014)) van begrijpend lezen binnen een begrijpend lezen les.

Deelnemers

Het contextonderzoek wordt uitgevoerd in de bovenbouwgroepen van KBS de Vlieger 3. Dit zijn: groep 5/6, groep 6, groep 7a, groep 7b, groep 8a, groep 8b. In deze groepen geven in totaal zeven leerkrachten les. Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 6 worden de bovenbouwleerkrachten bevraagd. Er is gekozen om één leerkracht niet mee te nemen in het onderzoek, omdat deze leerkracht KBS de Vlieger 3 spoedig gaat verlaten. De zes leerkrachten hebben een zelfobservatielijst ingevuld. Deze zelfobservatielijst wordt hieronder verder toegelicht.

Instrumenten en materialen

Er wordt een gestandaardiseerde zelfobservatielijst afgenomen (bijlage E1). Het doel van de zelfobservatielijst is om de beginsituatie in beeld te brengen, gericht op het aanbieden van tekstbegrip binnen de lessen van begrijpend lezen. Het gedrag van de bovenbouwleerkrachten wordt hiervoor onder de loep genomen. Aan de hand van deze resultaten komt naar voren welke fases binnen het huidige begrijpend leesonderwijs nog meer aandacht verdienen. Er wordt gekozen voor een gestandaardiseerde zelfobservatielijst, zodat de data gemakkelijk geanalyseerd kunnen worden (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

De zelfobservatielijst bestaat uit stellingen gericht op het gedrag van de leerkracht waarop antwoord gegeven kan worden aan de hand van een ratingscale (van vier maatstaven). Er is gekozen voor vier maatstaven, zodat de leerkrachten gedwongen worden om een keuze te maken en niet neutraal te antwoorden. Dit komt ten goede aan het beeld over welke fases extra aandacht verdienen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De stellingen worden beantwoord met nooit, soms, regelmatig en altijd. Er is voor gekozen om de zelfobservatielijst in het contextonderzoek maar één keer af te nemen, omdat het gaat over de mening van de leerkracht met betrekking tot hun gedrag (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Er wordt gebruik gemaakt van een bestaande zelfobservatielijst (Van de Mortel en Ballering, 2014). Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) heeft dit positief invloed op de betrouwbaarheid van het contextonderzoek. In de zelfobservatielijst komen de fases binnen een begrijpend lezen les naar voren, namelijk: gezamenlijke start, instructie, begeleidend inoefening, zelfstandige verwerking en gezamenlijke afsluiting (Van de Mortel en Ballering, 2014). Deze fases sluiten aan bij de GRRIM (Vernooy, 2015). Doordat de leerkrachten antwoord geven op de stellingen, komt het gedrag van de leerkrachten met betrekking tot het aanbieden van tekstbegrip in het vak begrijpend lezen in beeld.

Procedure

De zelfobservatielijst wordt eerst door de onderzoekscoördinator van feedback voorzien, wat betreft de vraagstelling en inhoud. Vervolgens wordt de zelfobservatielijst in een bijeenkomst op woensdag 11 december met de deelnemers besproken. Hier worden de begrippen en aanduidingen besproken en verhelderd en zo door een ieder op dezelfde manier geïnterpreteerd. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) is het van belang dat alle deelnemers dezelfde interpretaties van begrippen en aanduidingen hebben voordat de zelfobservatielijst wordt ingevuld. Daarna wordt in deze bijeenkomst de context van het bevragen toegelicht. Er wordt aangegeven dat het van belang is om de huidige situatie te beschrijven in de zelfobservatielijst. Na de bijeenkomst wordt de zelfobservatielijst via de mail verstuurd. De deelnemers kunnen zelf kiezen of zij de zelfobservatielijst op papier of digitaal invullen. Binnen tien dagen moest de zelfobservatielijst worden ingeleverd via de mail of door deze persoonlijk te overhandigen.

De zelfobservatielijst wordt vervolgens geanalyseerd. Er wordt gebruik gemaakt van een kwantitatieve data-analyse. De fases worden genummerd van 1 tot en met 5. Er wordt per stelling aangegeven hoe deze zijn beantwoord (nooit, soms, regelmatig of altijd). De stellingen worden gecategoriseerd per fase en zijn terug te vinden in bijlage F1. Tot slot is er per fase gebruik gemaakt van de centrummaat 'gemiddelde'. Dit is het totaal van alle scores per fase, gedeeld door het aantal scores (Baarda, 2014).

3.1.2 DEELVRAAG 7

Wat is de huidige stand van zaken bij de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot het aanbieden van de vaardigheid tekstbegrip tijdens het vak wereldoriëntatie?

Deelvraag 7 richt zich net als deelvraag 6 op de leerkrachten in de praktijk. Hier wordt ook gekeken naar de mate waarin de begrijpend lezen fases, volgens Van de Mortel Ballerling (2014), aangeboden worden. Dit wordt niet gedaan binnen de begrijpend lezen les, maar binnen de wereldoriëntatie les. Dit omdat tijdens deze lessen veel teksten aan bod komen.

De wereldoriëntatie les dient als maatstaf om in beeld te brengen in hoeverre de fases van begrijpend lezen al tijdens andere vakken geïntegreerd worden. Vervolgens kan gesteld worden welke fases al aangeboden worden en welke fases extra aandacht verdienen.

Deelnemers

Net als bij deelvraag 6 hebben de zes bovenbouwleerkrachten van KBS de Vlieger 3 een zelfobservatielijst ingevuld. Daarnaast worden de leerlingen van de bovenbouwgroepen bevraagd. Van elke groep worden drie willekeurige leerlingen gevraagd om een vragenlijst over het gedrag van de leerkracht in te vullen. De onderzoeker heeft drie willekeurige leerlingen uit elke bovenbouwgroep gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Dit heeft de onderzoeker gedaan en is niet aan de leerkracht overgelaten om vooroordelen geen rol te laten spelen en zo de resultaten te beïnvloeden. Niet alle leerlingen van de bovenbouwgroepen worden bevraagd, omdat, wanneer de populatie erg groot is, er beter gekozen kan worden voor een steekproef (Baarda, 2014). De drie willekeurige leerlingen per groep vormen een representatie van de kijk op het gedrag van de leerkracht van de groep.

Door zowel de leerkrachten te bevragen over hun gedrag als de leerlingen te bevragen over het gedrag van de leerkrachten, is er sprake van triangulatie. Er wordt vanuit verschillende perspectieven gekeken naar de huidige situatie in de praktijk (Van der Donk en Van Lanen, 2016; Baarda, 2014). Zo wordt duidelijk of het beeld dat de leerlingen hebben over de leerkracht, aansluit bij het beeld dat de leerkracht van zichzelf heeft.

Instrumenten en materialen

De leerkrachten hebben dezelfde zelfobservatielijst (Van de Mortel en Ballering, 2014) voor zich gekregen als beschreven is bij deelvraag 6. Deze is tevens te vinden in bijlage E1. Echter hebben de leerkrachten de zelfobservatielijst ditmaal ingevuld, kijkend naar de stellingen gericht op hun gedrag tijdens de wereldoriëntatie les. Het doel van de zelfobservatielijst is ditmaal om inzicht te krijgen in de huidige stand van zaken gericht op het aanbieden van tekstbegrip binnen de lessen van wereldoriëntatie. De zelfobservatielijst is met dezelfde beredenering uitgevoerd als beschreven bij deelvraag 6.

Voor de leerlingen is de zelfobservatielijst omgezet naar een vragenlijst om zo te reflecteren op het gedrag van de leerkrachten. Deze is te vinden in bijlage E2. In deze vragenlijst kunnen de leerlingen antwoord geven aan de hand van dezelfde ratingscale (van vier maatstaven). Het beeld van de leerlingen over het gedrag van de leerkrachten komt hierdoor duidelijk naar voren. Bij deze vragenlijst is er wederom voor gekozen om deze één keer af te nemen. Zo wordt de beginsituatie, de mate waarin tekstbegrip geïntegreerd wordt tijdens de wereldoriëntatie les, duidelijk in beeld gebracht. Van der Donk & Van Lanen (2016) stellen dat een mening, in dit kader over het gedrag van de leerkracht, niet snel verandert en daarom is het één keer afnemen van de vragenlijst voldoende om een representatief beeld te verkrijgen.

Procedure

De zelfobservatielijst voor de leerkrachten wordt volgens dezelfde procedure uitgevoerd als in deelvraag 6. De vragenlijst voor de leerlingen wordt tevens eerst door de onderzoekscoördinator van feedback voorzien, betreffende de vraagstelling en de inhoud. De vragenlijst wordt op woensdag 8 januari afgenomen. Alvorens de leerlingen beginnen met het beantwoorden van de vragenlijst, wordt het doel van deze vragenlijst met ze besproken.

Baarda (2014) en Van der Donk en Van Lanen (2016) geven aan dat dit noodzakelijk is om er voor te zorgen dat een ieder de stellingen op dezelfde wijze interpreteert. Dit komt ten goede **aan** het beeld dat vervolgens gevormd kan worden. Om voor optimale duidelijkheid **en** eenzelfde interpretatie van de vragen te zorgen, zijn de vragen voorgelezen aan de leerlingen. De begrippen en aanduidingen konden op deze manier worden toegelicht.

De zelfobservatielijst en vragenlijst worden na het invullen geanalyseerd door middel van een kwantitatieve data-analyse. Dit wordt op dezelfde manier aangepakt als beschreven bij deelvraag 6.

3.1.3 DEELVRAAG 8

Aan welke criteria voor vakintegratie voldoen de bovenbouwleerkrachten in de huidige situatie?

Bij deelvraag 8 wordt er gekeken aan welke criteria voor vakintegratie de leerkrachten voldoen en zo in de praktijk kunnen brengen tijdens de lessen. Dit zijn criteria volgens Folmer (2019).

Deelnemers

Deelvraag 8 is gericht op dezelfde zes bovenbouwleerkrachten als in deelvraag 6 en 7.

De zelfobservatielijst die wordt gebruikt om deelvraag 8 te beantwoorden wordt door zes bovenbouwleerkrachten ingevuld.

Instrumenten en materialen

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 8, wordt er gebruik gemaakt van de methode bevragen. Er wordt een gestandaardiseerde, grotendeels gesloten zelfobservatielijst afgenomen (te vinden in bijlage E2). Het doel van de zelfobservatielijst is om een beeld te krijgen aan welke criteria de leerkrachten al voldoen om begripend lezen te integreren. De zelfobservatielijst bestaat voor het eerste deel uit stellingen die gericht zijn op de criteria voor vakintegratie. Hierbij is er wederom gekozen voor een gestandaardiseerde zelfobservatielijst met een ratingscale van vier maatstaven. Het laatste deel van de zelfobservatielijst bestaat uit een open vraag. Er wordt aan de leerkrachten gevraagd welke behoeften zij hebben om de integratie van begripend lezen te bevorderen tijdens lessen. Een open vraag zorgt er voor dat de leerkrachten hun gedachten kwijt kunnen en deze niet gekaderd worden door een gegeven stelling. Zo komen persoonlijke behoeftes het best naar voren.

Procedure

De zelfobservatielijst wordt eerst door de onderzoekscoördinator van feedback voorzien, wat betreft de vraagstelling en inhoud. Vervolgens wordt de zelfobservatielijst in een de bijeenkomst (woensdag 11 december) besproken met de deelnemers en worden begrippen, aanduidingen en de context toegelicht. Dit zorgt voor eenzelfde interpretatie. Na de bijeenkomst wordt de zelfobservatielijst verstuurd via de mail. De deelnemers kunnen zelf kiezen of zij de zelfobservatielijst op papier of digitaal invullen. Binnen tien dagen moet de zelfobservatielijst worden ingeleverd via de mail of door deze persoonlijk te overhandigen.

De stellingen uit de zelfobservatielijst worden door middel van een kwantitatieve data-analyse geanalyseerd. Er is per stelling gekeken in hoeverre de leerkrachten het met het gestelde eens zijn. De opvallende resultaten worden besproken. Tot slot wordt de open vraag geanalyseerd door middel van een kwalitatieve data-analyse. De antwoorden zijn gecodeerd en worden beschrijvend weergegeven.

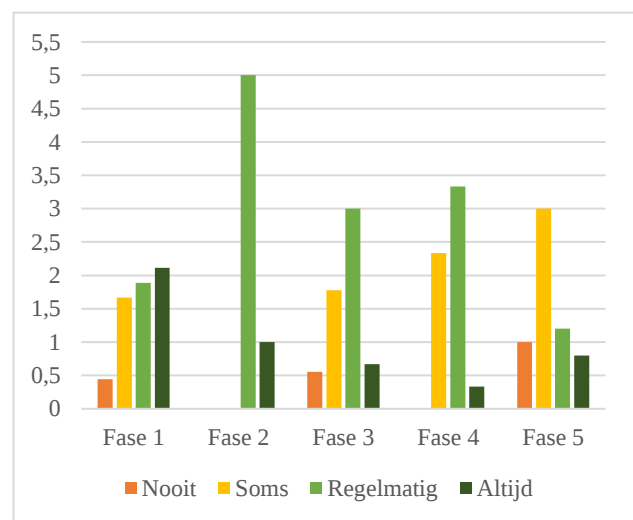
3.2 RESULTATEN CONTEXTONDERZOEK

De data komend uit het contextonderzoek zijn geanalyseerd. De resultaten worden beschreven aan de hand van de drie zelfobservatielijsten en één vragenlijst. Als er over fases wordt gesproken in de tekst en figuren worden de fases bedoeld die zijn opgesteld door Van de Mortel & Ballering (2014). Ter verduidelijking zijn deze nog een keer opgenomen: 1. gezamenlijke start, 2. instructie, 3. begeleide inoefening, 4. zelfstandige verwerking en 5. gezamenlijke afsluiting.

3.2.1 ZELFOBSERVATIE 1: HET AANBIEDEN VAN TEKSTBEGRIIP BIJ DE BEGRIJPEND LEZEN LES

Tekstbegrip wordt door de leerkracht aangeboden door alle fases (gesteld door Van de Mortel & Ballering, 2014) goed te doorlopen. De zelfobservatielijst ‘Aanbod van tekstbegrip’ (bijlage E1) bracht in beeld welke fases nog extra aandacht verdienen in de begrijpend lezen lessen.

In figuur 2 zijn de gemiddelde scores per fase aangegeven. Dit geeft aan in hoeverre de fases in de begrijpend lezen lessen uitgevoerd worden om zo tekstbegrip te bevorderen. Zes van de zes leerkrachten hebben de zelfobservatielijst ingevuld. Drie van de vijf fases is door het merendeel van de leerkrachten met ‘regelmatig’ beantwoord. Gekeken naar fase 2 hebben alle leerkrachten met een voldoende geantwoord. Van alle fases hebben de leerkrachten in fase 3 en 5 het meest geantwoord met ‘soms’ en ‘nooit’. In bijlage F1 is verdiepende informatie te vinden over de score per stelling vallend onder de verschillende fases.



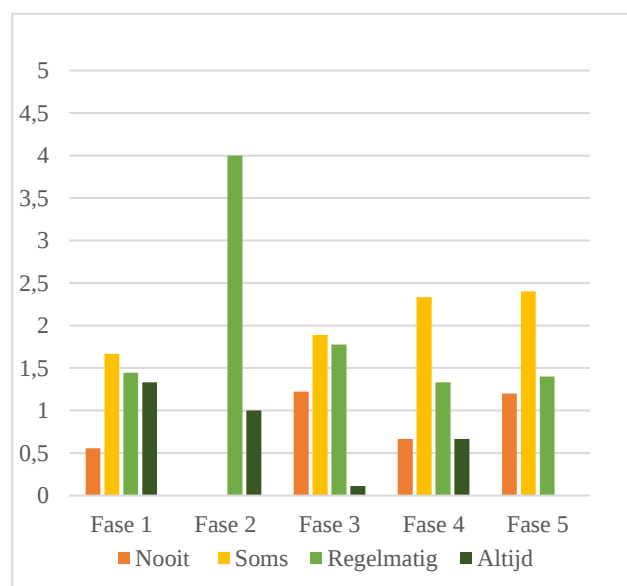
FIGUUR 2 - GEMIDDELTE SCORE UITVOERING FASES BEGRIJPEND LEZEN LES

3.2.2 ZELFOBSERVATIELIJST & VRAGENLIJST 2: HET AANBIEDEN VAN TEKSTBEGRIIP BIJ DE WERELDORIËNTATIE LES

Voor deelvraag 7 is de zelfobservatielijst ‘Aanbod van tekstbegrip’ (bijlage E1) en vragenlijst ‘Leerlingen aanbod tekstbegrip’ (bijlage E2) ingevuld gericht op het vak wereldoriëntatie. De resultaten bieden inzicht in hoeverre de fases van begrijpend lezen al tijdens andere vakken geïntegreerd worden en welke nog aandacht verdienen.

Leerkrachten

In figuur 3 zijn de gemiddelde scores per fase aangegeven. Dit geeft de maatstaf in hoeverre de fases van begrijpend lezen in andere lessen, waaronder wereldoriëntatie uitgevoerd worden. Het geeft dus de maatstaf waarin de fases al



FIGUUR 3 - GEMIDDELTE SCORE UITVOERING FASES WERELDORIËNTATIE LES

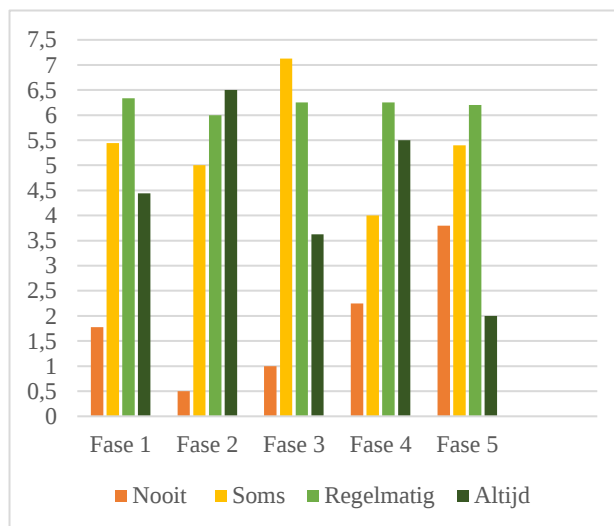
geïntegreerd zijn. Vijf van de zes leerkrachten hebben de zelfobservatielijst ingevuld. Dit komt omdat de zesde leerkracht geen wereldoriëntatie geeft. Fase 2 is het meest beantwoord met ‘regelmatig’ en ‘altijd’.

Fase 3 en 5 worden gemiddeld het meest beantwoord met ‘nooit’ en ‘soms’. De antwoorden van fase 1 en 4 lopen erg uiteen. In bijlage F2 is verdiepende informatie te vinden over de score per stelling vallend onder de verschillende fases.

Leerlingen

In figuur 4 zijn de gemiddelde beoordelingen per fase aangegeven. Dit geeft aan in hoeverre de ondervraagde leerlingen vinden dat de leerkracht de verschillende fases van begrijpend lezen doorloopt. Achttien van de achttien leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld. In het figuur komt naar voren dat de leerlingen over het algemeen vinden dat alle fases doorlopen worden. Fase drie en vijf worden het minst doorlopen omdat deze het meest met ‘nooit’ en ‘soms’ zijn beoordeeld. Daarnaast wordt fase 2 het vaakst beantwoord met ‘altijd’.

In bijlage F3 is verdiepende informatie te vinden over de score per stelling vallend onder de verschillende fases.



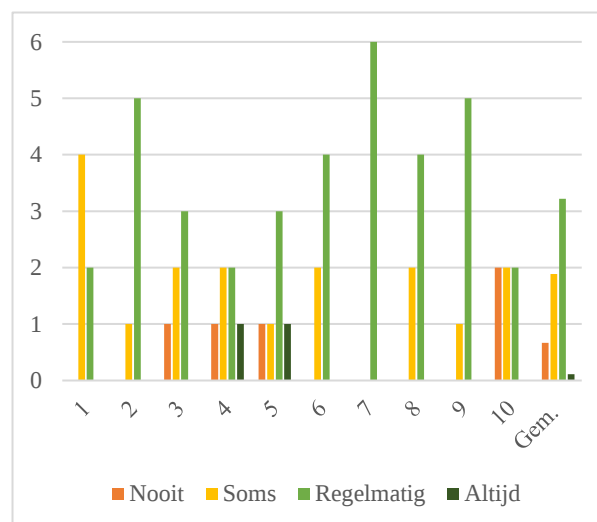
FIGUUR 4 – GEMIDDELD BEOORDELING OF DE LEERKRACHT DE FASES UITVOERT TIJDENS DE WERELDORIËNTATIE LES

3.2.3 ZELFOBSERVATIELIJST 3: CRITERIA VAKINTEGRATIE

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 8 is er gebruik gemaakt van een deels gesloten zelfobservatielijst: ‘criteria vakintegratie’. Dit om een zo goed mogelijk beeld te verkrijgen van in hoeverre leerkrachten beschikken over de gestelde criteria (volgens Folmer, 2019) voor vakintegratie. Wanneer zij deze beschikken, kunnen zij deze in praktijk brengen en zo wordt de vaardigheid tekstbegrip bij de leerlingen bevorderd. Hieronder wordt eerst een kwantitatieve analyse beschreven van de antwoorden op het gesloten deel van de zelfobservatielijst en vervolgens een kwalitatieve analyse beschreven van de reacties op de open vraag.

Kwantitatieve analyse

In figuur 5 zijn de scores van de 10 stellingen uit de zelfobservatielijst grafisch weergegeven. De laatste kolom geeft het gemiddelde gescoorde aan van alle stellingen. Zes van de zes leerkrachten hebben de zelfobservatielijst ingevuld. Het figuur laat zien dat bij zeven van de tien stellingen het merendeel van de leerkrachten met ‘regelmatig’ heeft geantwoord. De stelling 1 en 10 worden het vaakst beantwoord met ‘soms’ en ‘nooit’ en bij stelling 4 en 5 lopen de antwoorden het meest uiteen.



FIGUUR 5 – CRITERIA VAKINTEGRATIE

Kwalitatieve analyse

In bijlage F4 is de codering van de open vragen weergegeven. Vier van de zes leerkrachten hebben de open vraag ingevuld en zo zijn of haar behoeften gericht op vakintegratie aangegeven. De meerderhelft van de leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan handvatten en vaardigheden om begrijpend lezen te kunnen integreren in de vakken.

“Ik maak veel te weinig gebruik van de bovenstaande punten merk ik. Ik heb wel behoefte om hier meer handvatten voor te krijgen, zodat ik dit beter in kan zetten.”

“Ik denk dat het heel goed zou zijn als we begrijpend lezen niet meer als apart vak zouden zien, maar heel veel meer zouden integreren in alle andere vakken. Ik denk dat we daarvoor als leerkrachten op dit moment nog de kennis en vaardigheden missen.”

Eén leerkracht geeft daarnaast nog aan behoefte te hebben aan duidelijkheid gericht op de uitvoeringsrichtlijnen van het ontwerp. Tot slot geeft één leerkracht aan dat hij niet weet of er nog wel genoeg ruimte blijft voor het ontwerp gericht op integratie van begrijpend lezen in wereldoriëntatie door de digitalisering van het onderwijs en de leerlingen.

3.3 CONCLUSIE CONTEXTONDERZOEK

Het omgaan met teksten kan onderwezen worden. Het instructiemodel GRRIM kan hierin een effectieve rol spelen (Vernooy, 2015). De fasen vanuit de GRRIM komen overeen met de fasen volgens Van de Mortel en Ballerling (2014). Daar waar het contextonderzoek op gericht was. Het is van belang dat al deze fasen terug komen om tekstbegrip te stimuleren.

Het contextonderzoek toont aan dat binnen het huidige begrijpend leesonderwijs de stellingen van de fase gezamenlijke start (1), de fase instructie (2) en de fase zelfstandige verwerking (4) volgens het merendeel van de leerkrachten regelmatig wordt uitgevoerd. Hierin wordt de fase instructie door alle leerkrachten altijd positief (‘regelmatic’ of ‘altijd’) beantwoord. Daarnaast is in de resultaten terug te zien dat de fase begeleidende inoefening (3) en de fase gezamenlijke afsluiting (5) het negatiefst (‘soms’ en ‘nooit’) worden beantwoord. De stellingen gericht op het gedrag van de leerkracht horende bij deze fasen worden dus het minst toegepast in de huidige begrijpend lees lessen.

Opvallend is dat uit het contextonderzoek naar voren komt dat de vijf fasen in het huidige wereldoriëntatie onderwijs minder worden uitgevoerd. Hieruit valt dus te concluderen dat tekstbegrip nog niet op eenzelfde niveau aangeboden wordt tijdens andere vakken dan de begrijpend lees lessen. Van de vijf fasen wordt de fase instructie (2) door alle leerkrachten het meest positief (‘regelmatic’ en ‘altijd’) beantwoord. De leerkrachten modelen dus wat hun werkwijze is bij moeilijke of complexe stukken tekst. Tot slot komen de fase begeleidende inoefening (3) en de fase gezamenlijke afsluiting (5) het negatiefst (‘soms’ en ‘nooit’) uit de resultaten en worden dus het allermist uitgevoerd tijdens de andere lessen waaronder wereldoriëntatie.

In de resultaten van de beoordelingen die de leerlingen gaven, over in hoeverre zij vinden dat de leerkracht de verschillende fasen van tekstbegrip uitvoert tijdens de lessen, is te zien dat bij drie van de vijf fasen het merendeel van de leerlingen met ‘regelmatic’ heeft geantwoord. Dit zijn de fasen gezamenlijke start (1), instructie (2) en zelfstandige verwerking (4). Opvallend is te zien dat bij de fase instructie (2) het merendeel van de leerlingen heeft geantwoord met ‘altijd’. Dit komt overeen met het beeld dat de leerkrachten van zichzelf hebben over het toepassen van de fasen tijdens de wereldoriëntatie les. Verder geven de leerlingen, net als de leerkrachten, aan dat de fase begeleidende

inoefening (3) en de fase gezamenlijke afsluiting (5) het minst uitgevoerd worden tijdens de lessen. De leerkrachten hebben dus een goed beeld over zichzelf, gezien het toepassen van de fases tijdens lessen, omdat de leerlingen gemiddeld gezien hetzelfde antwoorden als de leerkrachten.

De fases begeleidende inoefening (3) en gezamenlijke afsluiting (5) komen in alle resultaten van de zelfobservatielijsten en vragenlijst het negatiefst beoordeelt naar voren. Hier valt dus de meeste winst te behalen met betrekking tot de bevordering van tekstbegrip tijdens andere vakken dan begrijpend lezen. Deze fases verdienen extra aandacht en zijn daarom een groot onderdeel in het ontwerp.

Voor het integreren van begrijpend lezen moeten leerkrachten aan enkele criteria voldoen (Folmer, 2019). In de resultaten komt naar voren dat de leerkrachten al aan het merendeel van de criteria voldoen. Daarnaast worden de criteria gericht op het aanbieden van een leeractiviteit met een hoge moeilijkheidsgraad (1) en het stimuleren dat leerlingen feedback geven aan elkaar (10), door het merendeel van de leerkrachten met 'soms' en 'nooit' beantwoord. Deze criteria verdienen extra aandacht in het ontwerp. Tot slot kwam in de kwalitatieve analyse naar voren dat de leerkrachten gericht op vakintegratie behoefte hebben aan: kennis, handvatten en duidelijkheid. Het ontwerp moet dus rekening houden met deze behoeftes en het ontwerp moet, ondanks de digitalisering, als handvat kunnen dienen om begrijpend lezen te integreren.

HOOFDSTUK 4: ONTWERP

Aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek is een ontwerp ontwikkeld. Deze is gericht op het bevorderen van de integratie van begrijpend lezen. In paragraaf 4.1, de verantwoording, worden de doelen en ontwerpcriteria beschreven. In paragraaf 4.2 wordt het ontwerp beschreven.

4.1 VERANTWOORDING ONTWERP

Aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek zijn er doelen en ontwerpcriteria opgesteld.

4.1.1 DOELEN VAN HET ONTWERP

De doelen van het ontwerp zijn beschreven aan de hand van het theoretisch kader en de conclusies van het contextonderzoek. Het ontwerp draagt bij aan het algemeen geldende doel op schoolniveau, namelijk: de verbetering van het begrijpend lezen onderwijs op KBS de Vlieger 3. Het hoofddoel van het ontwerp is om bovenbouwleerkrachten handvatten te bieden om begrijpend lezen te integreren in alle vakken en momenten waarin teksten aan bod komen. Hierbij zijn de volgende subdoelen opgesteld.

- Na het uitvoeren van het ontwerp hebben de bovenbouwleerkrachten vaardigheden ontwikkeld om begrijpend lezen te integreren in vakken en momenten waarin teksten worden aangeboden. Deze hebben zij ontwikkeld aan de hand van de fases zoals Van de Mortel en Ballerling (2014) (gezamenlijke start, instructie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking en gezamenlijke afsluiting) en met behulp van het instructiemodel GRRIM (Vernooy, 2015).
- Na het uitvoeren van het ontwerp hebben de bovenbouwleerkrachten vaardigheden ontwikkeld gericht op de criteria voor vakintegratie volgens Folmer (2019).
- Na het uitvoeren van het ontwerp zijn de bovenbouwleerkrachten in staat om complexe stukken tekst en/of strategieën te modelen (Wilhelm, 2008).
- Na het uitvoeren van het ontwerp zijn de bovenbouwleerkrachten in staat om de leerlingen te begeleiden en ondersteunen, gefocust op het geven van feedback (Hymer en Gershon, 2017).

Daarnaast staat in het ontwerp de volgende vragen centraal.

Innovatievraag:

- In hoeverre biedt het ontwerp de bovenbouwleerkrachten handvatten om begrijpend lezen te integreren in vakken en momenten waarin teksten worden aangeboden?

Implementatievraag:

- In hoeverre kan het ontwerp, met als doel het integreren van begrijpend lezen, geïmplementeerd worden op KBS de Vlieger 3?

4.1.2 ONTWERPCRITERIA

Aan de hand van het theoretisch kader, het contextonderzoek en de ontwerpdoelen zijn er ontwerpcriteria opgesteld. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen algemene ontwerpcriteria, ontwerpcriteria vanuit de literatuur en ontwerpcriteria aan de hand van het contextonderzoek.

Algemene ontwerpcriteria

- Het ontwerp moet praktisch, specifiek, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.
- Het ontwerp moet uitvoerbaar zijn en in een bepaald tijdsbestek te realiseren zijn.
- Het ontwerp moet inzetbaar zijn in de bovenbouwgroepen.
- Het ontwerp moet gebruikersvriendelijk zijn.
- Het ontwerp moet voor de bovenbouwleerlingen bevatbaar zijn en geen weerstanden oproepen.

Ontwerpcriteria vanuit de literatuur

- Het ontwerp moet gericht zijn op de fases die centraal staan volgens Van de Mortel en Ballering (2014).
- De bovenbouwleerkrachten maken binnen het ontwerp gebruik van de GRRIM, de Gradually Released Responsibility Instruction Model (Vernooy, 2015).
- Het ontwerp biedt ruimte voor de bovenbouwleerkrachten om te modelen en de leerlingen te voorzien van feedback (Wilhelm, 2008; Hymer en Gershon (2017).
- Het ontwerp is gericht op de criteria voor vakintegratie (Folmer, 2019).
- Het ontwerp houdt rekening met de drie componenten die een rol spelen bij het begrijpend lezen onderwijs: tekstsoorten, leesdoel en strategieën (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018).

Ontwerpcriteria vanuit het contextonderzoek

- In het ontwerp komen alle fases voor begrijpend lezen aan bod, maar er is extra aandacht voor de fases begeleidende inoefening (3) en gezamenlijke afsluiting (5);
- Het ontwerp moet binnen alle criteria voor vakintegratie (Folmer, 2019) specificeren op de volgende criteria:
 - a) de leerkracht biedt, met behulp van het ontwerp, de leerlingen een leeractiviteit aan met een hoge moeilijkheidsgraad (zone van naaste ontwikkeling);
 - b) de leerkracht stimuleert, met behulp van het ontwerp, de leerlingen om feedback te geven aan elkaar.

4.2 BESCHRIJVING ONTWERP

Aan de hand van de doelen en de criteria is een ontwerp ontwikkeld om begrijpend lezen te integreren voor de bovenbouwleerkrachten, namelijk het spel: ‘**Begrijp** je ticket’. Daarnaast heeft er kennisoverdracht plaatsgevonden binnen een collegiale consultatie. Beide elementen worden hieronder toegelicht.

4.2.1 SPEL: ‘BEGRIJP JE TICKET’

Het spel ‘**Begrijp** je ticket’ is ontwikkeld met als doel een handvat te bieden aan de bovenbouwleerkrachten om begrijpend lezen te integreren. De documenten die het spel vormen, zijn te vinden in de bijlage G1 tot en met G5. Het spel is inzetbaar op alle momenten en tijdens alle vakken waarin teksten worden aangeboden. In het spel komen de fases om tekstbegrip te bevorderen naar voren (Van de Mortel en Ballerling, 2014). De fases zijn terug te vinden in drie levels die centraal staan in het spel: level 1 (groen), level 2 (blauw) en level 3 (rood). Het eerste level is gericht op het moment voor het lezen van de tekst: de gezamenlijke start (1). Het tweede level is gericht op het moment van het lezen van de tekst: instructie (2), begeleide inoefening (3) en de zelfstandige

verwerking (4). Het laatste level is gericht op het moment na het lezen van de tekst: de gezamenlijke afsluiting (5).

Doordat de leerlingen het spel uitvoeren, in vakken en op momenten waarin teksten aan bod komen, doorlopen zij alle fases die aangeboden dienen te worden om tekstbegrip te bevorderen. Aan de levels zijn tevens taken voor de leerkracht gekoppeld, deze zijn te vinden in bijlage G5. Deze taken zijn gekoppeld met het model GRRIM (Vernooy, 2015). De leerkracht start met het geven van een lesoverzicht en koppelt hieraan het doel van de les. Vervolgens is het van belang dat de leerkracht strategieën, horend bij het level, modelt. Hierdoor krijgen de leerlingen de werkwijze te zien van een geoefende lezer, gericht op de strategische kennis (Wilhelm, 2008). Daarna zet de leerkracht de strategie samen in met de leerlingen. Hierna komen de leerlingen de strategie tegen in het spel. De leerlingen zetten op dit moment de strategie zelfstandig in. De leestaak wordt langzamerhand steeds meer overgegeven aan de leerling met behulp van het spel. Op het moment dat de leerkracht samen met de leerlingen en later in het spel de leerlingen zelfstandig de strategie inzetten, is het van belang dat de leerkracht de leerlingen begeleidt, ondersteunt en voorziet van feedback (Hymer & Gershon, 2017).

Doordat het spel tijdens alle vakken en andere momenten waarbij teksten aangeboden worden, ingezet kan worden, maken de leerlingen door middel van het spel kennis met allerlei tekstsoorten. Daarnaast wordt in level 1 van de leerlingen gevraagd wat het leesdoel is. De leerlingen denken hier bij elke nieuwe tekst bewust over na. Tot slot leren de leerlingen door middel van het spel ook hoe strategieën ingezet kunnen worden. Het spel is gericht op de zeven strategieën die volgens Stoeldraijer, Förner, Edux en CPS (2018) als belangrijkste worden gezien.

Het spel heeft een spelbord dat afgeleid is van het Ganzenbord, aangevuld met bijzondere aspecten (te vinden in bijlage G1). Voordat de leerlingen het spel gaan spelen, is het van belang dat zij gezamenlijk de spelregels lezen (bijlage G3). Gedurende het spel pakken zij tickets van de bijbehorende level kleur. Op de tickets staan opdrachten en vragen die aansluiten bij de fases van begrijpend lezen (bijlage G2). Een lampje op het ticket geeft aan dat er sprake is van het inzetten van een strategie. Op de achterkant van het kaartje wordt soms extra uitleg gegeven. Het spel is afgelopen wanneer de eerste speler over de finish is. De deelnemer met de meeste tickets heeft gewonnen.

4.2.2 COLLEGIALE CONSULTATIE

Voordat het spel 'Begrijp je ticket' gespeeld kan worden in de bovenbouwgroepen, vindt er een collegiale consultatie plaats met alle bovenbouwleerkrachten. In deze workshop staat het overbrengen van kennis centraal. De leerkrachten krijgen allereerst uitleg over het spel door middel van een walkthrough (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De leerkrachten nemen in deze consultatie een fictieve praktijksituatie voor ogen en geven mogelijk feedback op het ontwerp. Daarnaast wordt in deze consultatie de uitvoering van de fases met de leerkrachten doorgenomen, gericht op de GRRIM, het modelen en feedback geven (bijlage G5). Hierbij worden de theorie, de eigen ervaringen en meningen van de leerkrachten met elkaar gekoppeld.

Vervolgens voeren de bovenbouwleerkrachten het spel uit. Na tweeënhalve week vindt er opnieuw een collegiale consultatie plaats. Deze dient als tussenevaluatie. De leerkrachten delen in deze consultatie hun eerste ervaringen met elkaar. Ter voorbereiding op deze consultatie vullen alle bovenbouwleerkrachten het evaluatieformulier in (bijlage G7). Het ontwerp wordt op dit punt eventueel aangepast en aangescherpt.

Een laatste collegiale consultatie vindt plaats naar aanleiding van de resultaten van de ingevulde evaluatieformulieren als eindmeting (bijlage G7). De leerkrachten van de professionele leergemeenschap (PLG) taal sluiten aan bij deze consultatie. In deze consultatie wordt tevens aandacht besteed aan de manier waarop het spel een geïmplementeerde plaats in het onderwijs van KBS de Vlieger 3 kan krijgen. De educatieve implementatiestrategieën worden in deze consultatie voorgesteld net als eventuele feedback en reminders (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

HOOFDSTUK 5: ONDERZOEK NAAR HET ONTWERP

In dit hoofdstuk wordt allereerst de methoden wat betreft het monitoren en het meten van het ontwerp in de praktijk beschreven. Vervolgens worden de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp beschreven, gevolgd door de conclusie.

5.1 METHODE ONDERZOEK NAAR ONTWERP

Aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek is het ontwerp ontwikkeld, met als doel om de integratie van begrijpend lezen te bevorderen. In dit hoofdstuk wordt onderzocht hoe het ontwerp functioneert in de praktijk. Het ontwerp wordt hiervoor gemonitord en gemeten. De methoden voor de monitoring en de meting worden in deze paragraaf toegelicht. Vervolgens kan er antwoord worden gegeven op deelvraag 9:

- *Deelvraag 9: hoe kan het ontwerp ‘**Begrijp je ticket**’ bijdragen aan het bevorderen van integratie van begrijpend lezen in de bovenbouwgroepen?*

5.1.1 METHODE MONITOREN VAN HET ONTWERP

Deelnemers

De bovenbouwleerkrachten van KBS de Vlieger 3 monitoren de uitvoering van het ontwerp. Dit zijn de leerkrachten van de groepen: 5/6, 7a, 7b, 8a en 8b. In totaal zijn dit zes leerkrachten.

Instrumenten en materialen

De monitoring vindt plaats door middel van het invullen van een zelf ontworpen logboek (bijlage G6) na elke uitvoering van het spel. Deze is gericht op de ontwerpdoelen en ontwerpcriteria die zijn opgesteld vanuit de literatuurstudie en het contextonderzoek. Het logboek bestaat uit stellingen en eindigt met een open vraag. De stellingen die gericht zijn op de uitvoering van het ontwerp worden beantwoord door middel van de ratingscale met vier maatstaven. Hierdoor wordt een duidelijk beeld verkregen over het verloop van de uitvoering (Van der Donk & Van Lanen, 2019). Bij de open vraag kunnen de bovenbouwleerkrachten vragen en/of opmerkingen benoemen, gebaseerd op de uitvoering.

Procedure

Het logboek wordt eerst door de onderzoekscoördinator voorzien van feedback. Vervolgens wordt tijdens de eerste collegiale consultatie het logboek met de leerkrachten besproken. Hierin worden de begrippen, aanduidingen, stellingen en de context van het logboek besproken. De stellingen worden op dezelfde wijze geïnterpreteerd en dit is volgens Baarda (2014) en Van der Donk en Van Lanen (2016) noodzakelijk voor een goede weerspiegeling. Na de consultatie wordt het logboek verstuurd via de mail en kunnen de bovenbouwleerkrachten deze invullen.

Deel 1 van het logboek, de stellingen, wordt geanalyseerd door middel van een kwantitatieve data-analyse. De stellingen worden genummerd van 1 tot en met 12. Per stelling wordt door middel van een grafische weergave aangegeven hoe deze zijn beantwoord. Tot slot wordt deel 2, de open vraag, geanalyseerd door middel van een kwalitatieve data-analyse. De antwoorden worden gecodeerd. De codering is terug te vinden in bijlage H1.

5.1.2 METHODE METEN VAN HET ONTWERP

Door in beeld te krijgen hoe het ontwerp in de praktijk functioneert en is uitgevoerd worden er verschillende instrumenten gebruikt. Er wordt gebruik gemaakt van een evaluatielijst voor de leerkrachten en er wordt geobserveerd.

Evaluatielijst

Deelnemers

De bovenbouwleerkrachten van KBS de Vlieger 3 evalueren de uitvoering van het ontwerp. Dit zijn de leerkrachten van de groepen: 5/6, 7a, 7b, 8a en 8b. In totaal zijn dit zes leerkrachten.

Instrumenten en materialen

De conclusie van het contextonderzoek, de fase begeleide inoefening (3) en de gezamenlijke afsluiting (5) wordt door het merendeel van de bovenbouwleerkrachten amper aangeboden binnen de lessen begrijpend lezen en wereldoriëntatie, is als beginsituatie genomen voor de uitvoering van het ontwerp. De tussentijdse meting en eindmeting is door middel van een zelfontworpen evaluatieformulier afgenomen (bijlage G7). De evaluatielijst bestaat uit open vragen, algemene stellingen, inhoudelijke stellingen en de toelichting op de antwoorden van de stelling. De leerkrachten kunnen de stellingen beantwoorden met behulp van de ratingscale bestaande uit vier maatstaven. Hier is voor gekozen, omdat de leerkrachten hierdoor geen neutraal antwoord kunnen geven. Dit komt ten goede aan het beeld over welke fases extra aandacht verdienen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Vervolgens beantwoorden de leerkrachten stellingen met (zeer) eens of (zeer) oneens. Wanneer zij (zeer) oneens zijn met de stelling, redeneren zij waarom dat zo is. Op deze manier kunnen de redeneringen meegenomen worden om het ontwerp eventueel aan te scherpen en wordt inzichtelijk waarom de leerkracht hier mee (zeer) oneens is. Bij de stellingen in het evaluatieformulier is gekozen voor een gestandaardiseerde vragenlijst. Van der Donk & Van Lanen (2016) stellen dat deze data gemakkelijk te analyseren zijn. De open vragen geven inzicht in de ervaringen en meningen van de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot de uitvoering van het ontwerp in de praktijk.

Procedure

De evaluatielijst wordt, net als het logboek, voorzien van feedback en besproken tijdens de collegiale consultatie om tot gelijke interpretaties te komen. Er is voor gekozen om de vragenlijst op twee momenten af te nemen, zodat, na de tussenevaluatie, het ontwerp nog kan worden aangepast en aangescherpt gericht op de ontwerpcriteria en ontwerpdoelen. Bij de eindevaluatie wordt gemeten hoe het ontwerp heeft gefunctioneerd in de praktijk en of het de bovenbouwleerkrachten een handvat biedt om begrijpend lezen te integreren.

De open vraag van de evaluatielijst wordt kwalitatief geanalyseerd door middel van codering (bijlage H2). De stellingen worden geanalyseerd door middel van een kwantitatieve en kwalitatieve data-analyse. De algemene stellingen worden genummerd van 1 tot en met 9 en de inhoudelijke stellingen worden genummerd van 1 tot en met 8. De stellingen worden kwantitatief geanalyseerd. De leerkrachten geven aan waarom zij het (zeer) oneens zijn met stellingen. Deze opmerkingen worden geanalyseerd door middel van een kwalitatieve analyse; codering. De codering is te vinden in bijlage H3.

Observatie

Deelnemers

De bovenbouwleerkrachten van KBS de Vlieger 3 worden geobserveerd gericht op de uitvoering van het ontwerp. Dit zijn de leerkrachten van de groepen: 5/6, 7a, 7b, 8a en 8b. In totaal zijn dit zes leerkrachten.

Instrumenten en materialen

Door middel van een gestructureerde observatie wordt het ontwerp in de praktijk gemeten. Hier wordt voor gekozen omdat er zo geobserveerd kan worden op aspecten die betrekking hebben op het gedrag van de bovenbouwleerkracht (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De observatie vindt plaats in een natuurlijke situatie. De situatie wordt niet gecreëerd voor de observatie. De observator is te gast in de situatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Zo wordt een realistisch beeld van het ontwerp in de praktijk verkregen. De zelfontworpen kijkwijzer die wordt gebruikt om de observatie af te nemen, is te vinden in bijlage G8. In de kijkwijzer is gekozen voor gesloten observatiepunten en open observatiepunten. Bij de gesloten observatiepunten wordt er gebruik gemaakt van een ratingscale met vier maatstaven. De observatie krijgt hierdoor een duidelijker beeld van het ontwerp in de praktijk. De open observatiepunten bieden ruimte om opvallende aspecten te beschrijven die niet aan bod komen tijdens de gesloten observatiepunten.

Procedure

De observatie wordt twee keer uitgevoerd: een keer voor de tussenevaluatie en aan het einde van de uitvoering. Dit zorgt er voor dat er gekeken kan worden of de aanpassingen die na de tussenevaluatie gedaan zijn, bijdragen aan de verbetering van het spel. Tevens zorgen meerdere observaties voor een meer betrouwbaarder beeld (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Doordat er zowel geobserveerd wordt, als een evaluatielijst wordt ingevuld door leerkrachten, wordt het ontwerp in de praktijk vanuit meerdere perspectieven bekeken. Dit komt de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede. (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

De observaties worden kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd. De gesloten observatiepunten worden genummerd. Per stelling wordt gekeken hoe de observator deze heeft beantwoord. De open observatiepunten worden kwalitatief geanalyseerd. De antwoorden van de observator worden gecodeerd.

5.1.3 CORONAMAATREGELEN

De coronamaatregelen die op zondag 15 maart zijn ingevoerd, hebben invloed gehad op de uitvoering van het ontwerp. Op dit moment werd het ontwerp voor de tweede week in de bovenbouwgroepen van KBS de Vlieger 3 uitgevoerd. Door de maatregelen kon het ontwerp niet verder worden uitgevoerd. Dit heeft gevolgen gehad voor de uitvoering, monitoring, meting en de resultaten. Hieronder worden de onderdelen beschreven die niet of anders zijn uitgevoerd. In de volgende paragraaf worden de resultaten beschreven die ondanks de maatregelen zijn verkregen.

Collegiale consultaties

De collegiale consultatie gericht op het geven van toelichting op het evaluatieformulier, die diende als tussenevaluatie, heeft niet plaatsgevonden. De tussenevaluatie zelf is wel afgenomen. De leerkrachten bevonden zich in een hectische tijd. Hierom is er voor gekozen om de collegiale consultatie gericht op de tussenevaluatie niet online uit te voeren.

De collegiale consultatie gericht op de eindevaluatie heeft online plaats gevonden. De resultaten van het eindevaluatieformulier zijn besproken. Daarnaast was er een leerkracht aanwezig vanuit de PLG taal.

Uitvoering

Door de coronamaatregelen is het ontwerp maar twee weken uitgevoerd in plaats van vijf weken. In deze twee weken is het ontwerp 10 keer uitgevoerd door de bovenbouwleerkrachten. Er is een grote variatie in het aantal uitvoeringsmomenten te zien tussen de verschillende bovenbouwleerkrachten. Dit heeft gevolgen voor de resultaten van het logboek en het evaluatieformulier als tussenevaluatie. Kortom: door de coronamaatregelen is het ontwerp minimaal en niet bij alle groepen een gelijk aantal keren uitgevoerd. De leerkrachten en leerlingen bevonden zich hierdoor nog in de beginfase van de uitvoering van het ontwerp.

Tussenevaluatie als eindmeting

Het spel zou mede gemeten worden door twee evaluatiemomenten: tussenevaluatie en eindevaluatie. De leerkrachten zouden het evaluatieformulier invullen en op basis van de resultaten zou het ontwerp, waar nodig, worden aangepast en aangescherpt. Aan het eind van de uitvoeringsfase zou opnieuw het evaluatieformulier door de leerkrachten worden ingevuld. Echter heeft de eindevaluatie niet plaats kunnen vinden vanwege de aanhoudende maatregelen en hierom is de oorspronkelijke tussenevaluatie bestempeld als eindmeting van het ontwerp in de praktijk.

Observatie

Het spel zou daarnaast gemeten worden door middel van meerder observaties. Volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) heeft triangulatie namelijk een positief effect op de betrouwbaarheid van een meting. Echter konden de observaties door de aanhoudende coronamaatregelen niet plaatsvinden. De kijkwijzer van de observatie is niet omgezet naar een vragenlijst omdat deze er al was. Dit was namelijk het evaluatieformulier. Dit heeft gevolgen gehad voor de betrouwbaarheid van de resultaten. Enkel de meningen van de leerkrachten op hun eigen handelen is meegenomen. Of dit een goede afspiegeling is, is vanwege het uitblijven van de observaties niet vast te stellen.

5.2 RESULTATEN ONDERZOEK NAAR ONTWERP

5.2.1 RESULTATEN MONITOREN VAN HET ONTWERP

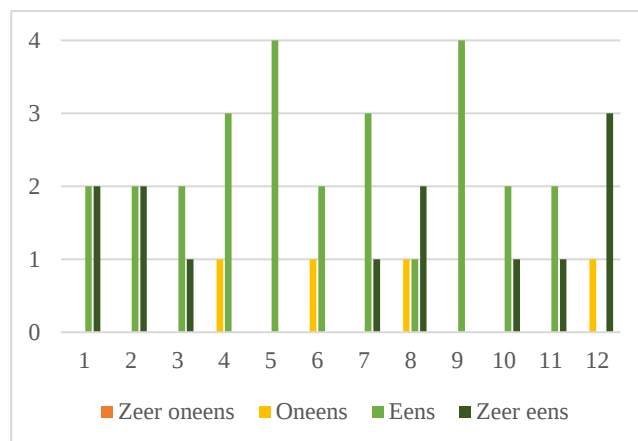
Allereerst worden de resultaten van de gesloten vragen weergegeven in figuur 6, 7 en 8. Na de resultaten van de kwantitatieve analyse wordt de kwalitatieve analyse beschreven. In de figuren wordt gesproken over stellingen 1 tot en met 12. Om te zien bij welk nummer welke stelling hoort, wordt verwezen naar bijlage G6.

Logboekgegevens – uitvoermoment 1

Het logboek is niet door elke leerkracht volledig ingevuld. Van de zes deelnemers hebben vier het kwantitatieve deel van de logboek ingevuld en vijf deelnemers hebben het kwalitatieve deel van het logboek ingevuld. Eén leerkracht heeft dus enkel de kwalitatieve analyse ingevuld.

Kwantitatieve analyse:

In figuur 6 zijn de antwoorden op de stellingen uit het logboek van uitvoeringsmoment 1 weergegeven. Van de zes deelnemers hebben vier het logboek ingevuld. Vier stellingen zijn echter door drie leerkrachten ingevuld. Acht van de twaalf stellingen zijn beantwoord met ‘eens’ of ‘zeer eens’ en komen dus het best uit de resultaten. Tot slot is telkens één leerkracht het oneens bij de stellingen 4, 6, 8 en 12, wat maakt dat deze stellingen het slechts scoren. Dit hoeft overigens niet dezelfde leerkracht te zijn.



FIGUUR 6 – SCORES OP DE STELLINGEN UIT LOGBOEK – UITVOERINGSMOMENT 1

Kwalitatieve analyse:

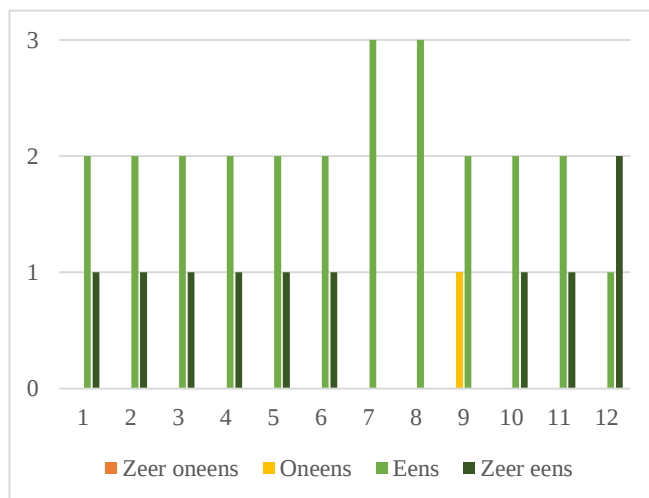
Twee leerkrachten geven aan dat de leerlingen moeten wennen aan de nieuwe manier van werken. Eén leerkracht geeft aan dat er vragen tussen zitten die door de leerlingen als te moeilijk worden ervaren. Tot slot geeft een leerkracht een reden waarom er, gericht op de strategieën, nog niet gemodeld is:

“Ik ben nog niet zo zeer bezig geweest met het modellen van de strategieën, maar meer ingezoomd op het spel. Misschien dat dit de volgende keer [volgende uitvoering van het spel] beter gaat.”

Logboekgegevens – uitvoermoment 2

Kwantitatieve analyse:

In figuur 7 zijn de antwoorden op de stelling in het logboek van moment 2 omtrent de uitvoering van het ontwerp weergegeven. Deze stellingen zijn door drie van de zes leerkrachten ingevuld. Bij elf van de twaalf stellingen zijn de leerkrachten het ‘eens’ of ‘zeer eens’. Stelling 9 scoort het slechts omdat één leerkracht het met deze stelling oneens is.



FIGUUR 7 – SCORES OP DE STELLINGEN UIT LOGBOEK – UITVOERINGSMOMENT 2

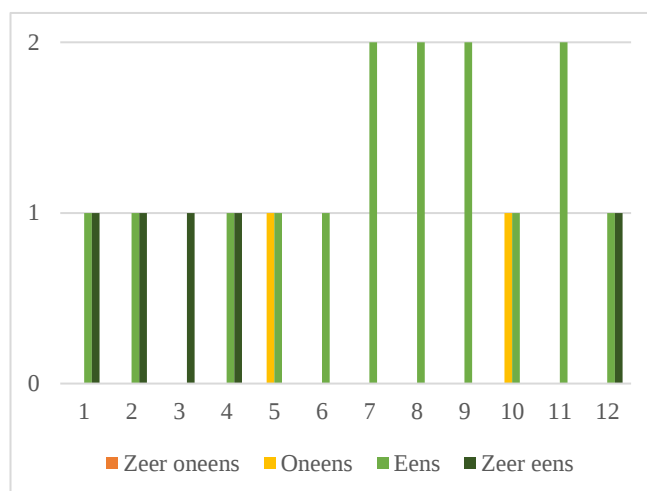
Kwalitatieve analyse:

Twee van de drie leerkrachten die het kwantitatieve deel van het logboek ingevuld hebben, hebben gebruik gemaakt van de ruimte om overige opmerkingen en/of vragen te benoemen. Eén leerkracht geeft aan dat enkele leerlingen nog moeite hebben met de vorm van het ontwerp (spelelement). De leerkracht geeft aan dat de leerlingen het ontwerp nog niet zien als handvat voor het ontwikkelen van tekstbegrip. Dit heeft gevolg voor de motivatie van de leerlingen. Verder geeft dezelfde leerkracht aan nog moeite te hebben met het geven van feedback. De tweede leerkracht geeft aan dat de leerlingen niet kritisch genoeg zijn op het beantwoorden van de vragen en uitvoeren van de opdrachten, horende bij het ontwerp. Beide leerkrachten stellen de vraag of een kaartje, die toegevoegd kan worden aan het ontwerp, hier een positieve bijdrage bij kan hebben.

Logboekgegevens – uitvoermoment 3

Kwantitatieve analyse:

In figuur 8 zijn de antwoorden op de stellingen uit het logboek van uitvoeringsmoment 3 weergegeven. Twee van de zes leerkrachten hebben het logboek ingevuld. Daarbij zijn twee stellingen door één leerkracht ingevuld. Bij tien van de twaalf stellingen hebben de leerkrachten geantwoord met ‘eens’ of ‘zeer eens’. Eén van de twee leerkrachten heeft ‘oneens’ geantwoord bij stelling 5 en 10.



FIGUUR 8 – SCORES OP DE STELLINGEN UIT LOGBOEK – UITVOERINGSMOMENT 3

Kwalitatieve analyse:

Eén van de twee leerkrachten heeft een opmerking en vraag ingevuld. De leerkracht stelt de vraag of de leerlingen samen de tekst hardop moeten lezen of voor zichzelf moeten lezen. Daarnaast geeft de leerkracht aan dat de bedachte W-vragen door de leerlingen beantwoord moeten worden om te voorkomen dat de leerlingen “maar wat bedenken”.

5.2.2 RESULTATEN METEN VAN HET ONTWERP

Allereerst worden resultaten van de open vragen beschreven. Vervolgens worden de resultaten van eerst de algemene en vervolgens de inhoudelijke stellingen toegelicht. Deze twee delen bestaan uit de resultaten van de kwantitatieve analyse (de scores op de stellingen) gevolgd door de resultaten van de kwalitatieve analyse (de toelichting op de stellingen die met ‘zeer oneens’ of ‘oneens’ zijn beantwoord). Van de zes deelnemers hebben vijf deelnemers gereageerd. In de figuren wordt gesproken over stellingen 1 tot en met 8 of 9. Om te zien bij welk nummer welke stelling hoort, wordt verwezen naar bijlage G7. Tot slot wordt een kwalitatieve analyse van de overige opmerkingen gegeven.

Open vragen

Vijf van de zes leerkrachten hebben de open vragen ingevuld.

Vraag 1: wat zijn jouw eerste ervaringen met het ontwerp tot nu toe?

Drie leerkrachten geven aan dat het ontwerp vernieuwend is. Verder geeft één leerkracht aan dat het ontwerp zorgt voor interactie tussen de leerlingen. Twee leerkrachten geven aan dat dat leerlingen enthousiast worden van het ontwerp. Tot slot geeft één leerkracht aan dat het ontwerp alleen nog klassikaal is uitgevoerd. Deze leerkracht heeft verder geen ervaringen beschreven.

Vraag 2: wat loopt goed?

Drie leerkrachten geven aan dat zij tevreden zijn met de het ontwerp gericht op de vorm, een spel. Het is duidelijk wat er wordt verwacht van de leerlingen. Dit komt mede door de duidelijke spelregels. Hierop volgend geven twee leerkrachten aan dat leerlingen enthousiast zijn door de vorm van het ontwerp. Tot slot geeft één leerkracht aan dat er interactie ontstaat tussen de leerlingen.

Vraag 3: waar loop je tegenaan?

Drie leerkrachten geven aan dat er vragen aanwezig zijn die als moeilijk worden ervaren. Verder wordt er aangegeven dat de leerlingen moeten wennen aan de nieuwe vorm van werken. Eén leerkracht geeft aan dat er nog onderwerpen in het spel missen, gericht op het bevorderen van tekstbegrip. De leerkracht mist het arceren in de tekst, de omgang met moeilijke woorden.

Tot slot geven twee leerkrachten aan dat de leerlingen niet altijd kritisch zijn op de antwoorden van de vragen en opdrachten.

Vraag 4: wordt begrijpend lezen door middel van het ontwerp geïntegreerd?

Drie leerkrachten geven aan dat het ontwerp een middel is om begrijpend lezen te integreren. Eén van deze leerkrachten geeft aan dat het ontwerp niet te vaak ingezet moet worden, omdat de motivatie van de leerlingen hierdoor naar beneden gaat. Tot slot geeft één leerkracht aan dat het wel kan bijdragen aan integratie, maar dat de leerkracht wel zelf de regie moet behouden. En één leerkracht geeft aan dat bij deze leerkracht nog geen sprake is van integratie, omdat het ontwerp alleen nog bij de begrijpend leesles is ingezet.

Vraag 5: welke aanpassingen zouden het ontwerp sterker maken?

Drie leerkrachten geven aan dat bij de vragen, horend bij het ontwerp, rekening gehouden moet worden met de verschillende niveaus tussen en in de klassen. Vervolgens geven twee leerkrachten aan dat de leerlingen kritischer moeten worden op hun antwoorden en dat dit bereikt kan worden door middel van een ticket. Eén leerkracht geeft aan dat een toevoeging aan het ontwerp zou zijn om leerlingen tekststukken te laten arceren. Tot slot geeft één leerkracht aan dat het hardop lezen van de tekst een aanpassing zou kunnen zijn. Deze aanpassingen zouden het ontwerp, volgens de leerkrachten, sterker maken.

Overige genoemde opmerkingen

Drie leerkrachten hebben gebruik gemaakt van het geven van overige opmerkingen en/of vragen. Twee leerkrachten geven aan dat het ontwerp leuk is om te doen in de klas. Eén leerkracht geeft aan dat het ontwerp verzorgd en mooi is gemaakt. Een andere leerkracht geeft aan dat het ontwerp vernieuwend is.

“Het spel is leuk en vernieuwend. Het is een nieuwe manier van teksten onderzoeken en leren begrijpen. Erg leuk en goed bedacht!”

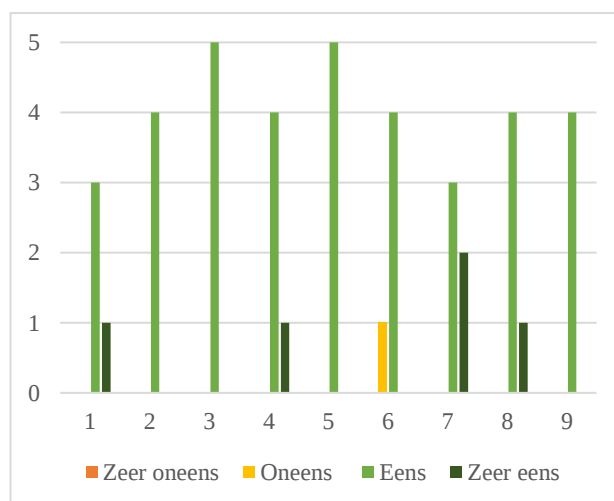
Algemene stellingen

Kwantitatieve analyse:

In figuur 9 worden de resultaten op de algemene stellingen van de vragenlijst weergegeven. Vijf van de zes leerkrachten hebben de algemene stellingen beantwoord. Daarbij zijn vier stellingen enkel door vier leerkrachten ingevuld. Bij 8 van de 9 stellingen zijn de leerkrachten het ‘eens’ of zelfs ‘zeer eens’ met de stelling. Stelling 6 scoort het slechts, hier is één docent het ‘oneens’ met de stelling.

Kwalitatieve analyse:

Er zijn geen leerkrachten die een reactie hebben gegeven op de gegeven antwoorden bij de stellingen.

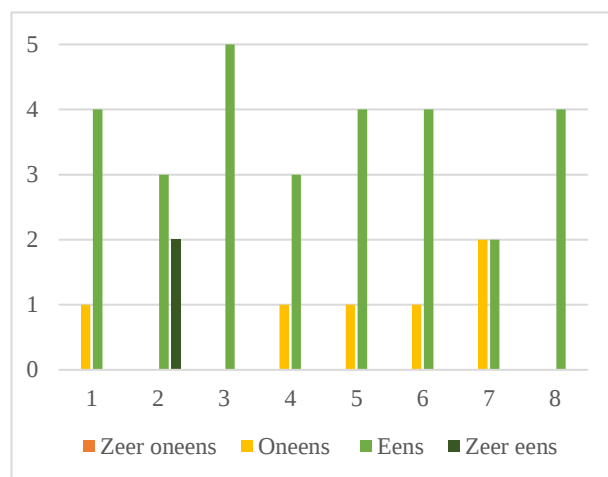


FIGUUR 9 – ALGEMENE STELLINGEN

Inhoudelijke stellingen

Kwantitatieve analyse:

In figuur 10 worden de resultaten van de inhoudelijke stellingen van de vragenlijst weergegeven. Vijf van de zes leerkrachten hebben antwoord gegeven op de stellingen. Daarbij zijn 3 stellingen door drie leerkrachten beantwoord. Zoals af te lezen in de grafiek zijn de meningen bij de stellingen 1, 4, 5, 6, en 7 verdeeld. De antwoorden zijn hier ‘oneens’ of ‘eens’. Stelling 2, 3 en 8 zijn met ‘eens’ of ‘zeer eens’ beantwoord.



FIGUUR 10 – INHOUDELIJKE STELLINGEN

Alle vijf leerkrachten hebben aangegeven waarom zij het niet eens zijn met een stelling. Daarnaast hebben enkele leerkrachten die het eens waren met de stellingen een keerzijde gegeven aan hun antwoord. Drie leerkrachten geven aan dat de leerlingen niet kritisch genoeg zijn en geen feedback geven aan elkaar. Twee leerkrachten geven aan moeite te hebben met het invullen van enkele stellingen, omdat het ontwerp nog te weinig is uitgevoerd. Eén leerkracht geeft aan dat het ontwerp op dit moment nog niet zelfstandig kan worden uitgevoerd door de leerlingen. Verder geven twee leerkrachten aan dat zij nog moeite hebben met het geven van goede feedback bij de uitvoering van het ontwerp. Een andere leerkracht geeft aan dat het ontwerp op verschillende tempo's wordt uitgevoerd door leerlingen. Tot slot geeft één leerkracht aan dat het als handvat ingezet kan worden voor de integratie van begrijpend lezen. Maar dit dient wel met afwisseling te gebeuren omdat anders de motivatie en dus de ontwikkeling van de leerlingen vermindert.

“Begrijpend lezen wordt geïntegreerd met behulp van het spel als de leerkrachten dat willen. Het spel helpt hier zeker bij, maar kan niet overal en elke keer worden ingezet.”

5.3 CONCLUSIE ONDERZOEK NAAR HET ONTWERP

Naar aanleiding van het theoretisch kader en het contextonderzoek is er een ontwerp ontwikkeld: ‘*Begrijp je ticket*’. De vraag ‘*In hoeverre bevordert het ontwerp ‘Begrijp je ticket’ de integratie van begrijpend lezen in de praktijk?*’ kan beantwoord worden door het monitoren en meten van het ontwerp in de praktijk.

Algemeen

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat het ontwerp bijdraagt aan de bevordering van de integratie van begrijpend lezen. Het is een handvat die bijdraagt aan de integratie. Leerkrachten geven aan dat het ontwerp een middel is om begrijpend lezen te integreren, zodat de ontwikkeling van de vaardigheid tekstbegrip in meerdere schoolvakken wordt gestimuleerd. Dit is het doel van de transfer van begrijpend lezen (Stoeldraijer, Förer, Edux & CPS, 2018). De leerkrachten geven aan dat het ontwerp verzorgd en vernieuwend is, interactie bevorderend en de leerlingen enthousiasmeert. Het spel dient afwisselend gebruikt te worden om zo de motivatie van de leerlingen hoog te houden en dus tevens de ontwikkeling van tekstbegrip te bevorderen. Het frequent inzetten van het spel vermindert de motivatie en zorgt zo voor onrust en komt niet ten goede van de ontwikkeling.

Fases bij leerkrachten

De GRRIM helpt bij het overdragen van de verantwoordelijkheid van de leertaak van de leerkracht naar de leerling. Dit is van waarde omdat de leerlingen op deze manier de vaardigheid tekstbegrip op een effectieve manier ontwikkelen (Vernooy, 2015). Doordat eerst de leerkracht gemodeld, gevolgd door samen oefenen en tenslotte de zelfstandige verwerking plaatsvindt. Het is van belang dat de leerkracht het inzetten van strategieën modelt, volgens Wilhelm (2008). In de resultaten komt naar voren dat het merendeel van de leerkrachten het er mee eens is dat het ontwerp ruimte biedt om te modelen. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht de leerlingen begeleidt, ondersteunt en voorziet van feedback (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul, & Den Berg, z.d.; Hymer & Gershon, 2017). Het merendeel van de leerkrachten beaamt dat dit mogelijk is gedurende het spel. Echter geven leerkrachten, te zien in de resultaten, aan dat zij nog hun weg moeten vinden in het modelen en het voorzien van feedback. Dit kan dus nog bevorderd worden. Verder stellen de leerkrachten dat nog niet alle levels zelfstandig uitgevoerd kunnen worden. De overgave van de verantwoordelijkheid heeft hierdoor nog niet volledig plaatsgevonden. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen nog moeten wennen aan de nieuwe vorm van werken. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen zich nog bevinden in het beginstadium van het spel. Hoe vaker de leerlingen het spel spelen, hoe meer zij het spel begrijpen en hoe meer verantwoordelijkheid zij overgedragen kunnen krijgen. Uiteindelijk zorgt het langdurig spelen, maar wel afwisselend, van het spel dus voor de bevordering van de vaardigheid tekstbegrip.

Fases bij leerlingen

In het ontwerp stonden de fases van het GRRIM (Vernooy, 2015) gekoppeld aan de fases binnen een begrijpend lezen les (Van de Mortel en Ballering, 2014) centraal. In de resultaten komt naar voren dat alle leerkrachten het er mee eens zijn dat alle vijf de fases zoals deze gesteld worden, terugkomen in het ontwerp. Uit het contextonderzoek is naar voren gekomen dat de fase begeleidde inoefening (3) en gezamenlijke afsluiting (5) extra aandacht verdienen. In de resultaten kwam bij meerdere onderdelen naar voren dat de fase begeleidde inoefening en gezamenlijke afsluiting extra aandacht hebben gekregen in het spel. Het spel bevordert namelijk interactie tussen de leerlingen en dit is onderdeel van begeleidde inoefening. Daarnaast worden de leerlingen door middel van de tickets gestimuleerd om de tekst vaker te lezen. Dit is tevens onderdeel van de begeleidde inoefening. Tot slot geven de tickets de leerlingen de ruimte om in eigen woorden aan te geven wat het doel van de tekst was. Dit is onderdeel van de fase gezamenlijke afsluiting.

Criteria vakintegratie

In het contextonderzoek is naar voren gekomen dat de criteria gericht op het aanbieden van de leeractiviteit met een hoge moeilijkheidsgraad (zone van naaste ontwikkeling) en het stimuleren van het geven van onderlinge feedback tussen de leerlingen onderling, extra aandacht verdienen. In de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp komt naar voren dat alle leerkrachten ermee instemmen dat het spel bijdraagt aan de zone van naaste ontwikkeling en dus voorziet van een hoge moeilijkheidsgraad. Tot slot zijn er verschillende opinies omtrent het stimuleren van onderlinge feedback tussen leerlingen. Niet alle leerkrachten zijn het er mee eens dat het ontwerp er voor zorgt dat het geven van feedback gestimuleerd wordt. Anderen noemen dat het ontwerp hier wel ruimte voor biedt. Uit de opmerkingen kan worden opgemaakt dat de kritische houding en concentratie van leerlingen hier een grote rol bij speelt.

Kortom

Er kan geconcludeerd worden dat het ontwerp '*Begrijp je ticket*' een handvat is voor de bovenbouw leerkrachten om begrijpend lezen te integreren in de bovenbouwgroepen. De werking en het resultaat van het spel zijn op zijn best wanneer het spel vaker gespeeld is. Dit bevordert voor de leerkrachten het model en het geven van feedback en zorgt er voor dat de leerlingen meer verantwoordelijkheid kunnen krijgen en zo de vaardigheid tekstbegrip ontwikkelen. Het stimuleren van onderlinge feedback tussen de leerlingen draagt hier tevens aan bij. '*Begrijp je ticket*' stimuleert de vaardigheid tekstbegrip en omdat elke bovenbouwleerkracht dit spel bij elk vak en elk ander moment waarin teksten aan bod komen, in kan zetten, wordt de integratie van begrijpend lezen bevorderd in de bovenbouw van KBS de Vlieger 3.

Implementatieproces

Tot slot kan het ontwerp geïmplementeerd worden op KBS de Vlieger 3, door het ontwerp eigen te laten maken en door het inzetten in hun dagelijkse werkwijze. Het implementatieproces op KBS de Vlieger 3 is in drie stappen verlopen. De eerste stap is was het informeren over de verandering: het ontwerp '*Begrijp je ticket*'. Alle teamleden zijn tijdens de teamvergaderingen op de hoogte gesteld over het proces van het onderzoek, met daarin **in** het bijzonder het ontwerp. De teamleden konden tijdens deze vergaderingen hun meningen en feedback hierover geven. Daarnaast zijn de bovenbouwleerkrachten in het bijzonder meegenomen met het proces van het onderzoek en het ontwerp. De bovenbouwleerkrachten konden tijdens de collegiale consultaties hun meningen en feedback geven gericht op het proces en het ontwerp. De tweede stap was het uitvoeren van het ontwerp. In de resultaten is naar voren gekomen dat de bovenbouwleerkrachten over het algemeen positief staan tegenover het ontwerp. Vijf van de zes leerkrachten hebben daarnaast ook het ontwerp uitgevoerd. Door middel van de monitoring, met behulp van het logboek, is het proces gericht op de uitvoering van het ontwerp in beeld gebracht. De laatste stap is het inzetten van het ontwerp in de dagelijkse werkwijze van de bovenbouwleerkrachten. Hierdoor wordt de vaardigheid tekstbegrip optimaal gestimuleerd. Tijdens de laatste (online) collegiale consultatie zijn twee implementatiestrategieën voorgelegd aan de PLG taal, namelijk educatieve implementatiestrategie en feedback en reminders (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Hierdoor wordt het proces van het ontwerp bijgehouden. Door het ontwerp daarnaast vaker uit te voeren en de werking en de vorm van het ontwerp eigen te maken, zorgt dit voor de afronding van de laatste stap van het implementatieproces. Het ontwerp krijgt hierdoor een structurele plaats in het onderwijs van KBS de Vlieger 3.

HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE

In dit hoofdstuk wordt het verloop van het onderzoek nader bekeken. Zo worden de beperkingen en discussiepunten omschreven. Aan de hand van deze beperkingen en discussiepunten zijn vervolgvragen opgesteld. Tot slot worden er suggesties voor vervolgonderzoeken en aanbevelingen voor in de praktijk gegeven.

6.1 DISCUSSIEPUNTEN & BEPERKINGEN

Tijdens de uitvoering van het ontwerp kwam naar voren dat de leerkracht nog steeds wel regie moet houden over het verloop van het spel in de klas. Hierdoor kan hij/zij in mindere mate een ondersteunende rol bieden. Alkema en Tjerckstra geven in 2011 aan dat de rol van de leerkracht bij geïntegreerd onderwijs minder gericht moet zijn op een leidende rol, maar meer gericht moet zijn op een ondersteunende rol. Dit sluit aan bij de fases van begrijpend lezen (Van de Mortel & Ballering, 2014) en de GRRIM (Vernooy, 2015). Hier wordt de verantwoordelijkheid van de lestaak langzamerhand doorgegeven aan de leerlingen en verandert de rol van de leerkracht van leidend naar ondersteunend. Een kanttekening bij deze resultaten is dat het ontwerp nog niet vaak genoeg is uitgevoerd om alle leerlingen kenbaar te maken met het spel en de leraar hierdoor genoodzaakt was om een leidende rol aan te nemen. Hoe vaker het spel gespeeld wordt, hoe meer de leerkracht een ondersteunende rol aan kan nemen.

In dit onderzoek wordt het begrip tekstbegrip gezien als de vaardigheid die leerlingen leren tijdens een les begrijpend lezen of een geïntegreerde les van begrijpend lezen en een vak waarin teksten aan bod komen. Echter geven Bos, Wassenburg, De Koning en Van der Schoot (2017) aan dat het bij tekstbegrip gaat om de situatiemodeltheorie. In dit onderzoek is geen onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van tekstbegrip op het hoogste niveau van de situatiemodeltheorie, namelijk; het maken van het situatiemodel. Volgens McNamara (2007) is er alleen op dit hoogste niveau sprake van optimaal tekstbegrip. Daarentegen wordt tekstbegrip gericht op deze situatiemodeltheorie in het ontwerp '*Begrijp je ticket*' wel gestimuleerd doordat de leerlingen bezig zijn met het visualiseren van de tekst. Het ontwerp bestaat uit tickets met onder andere daarop een vraag en opdracht om hun visualisatie te benoemen en te tekenen.

De onderzoeker is tijdens de uitvoering van het ontwerp tegen een aantal beperkingen aangelopen. Allereerst hebben de coronamaatregelen invloed gehad op de wijze en mate van uitvoering van het ontwerp. Zo heeft er geen collegiale consultatie plaatsgevonden gericht op het bespreken van het evaluatieformulier. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) kunnen de deelnemers verschillende interpretaties hebben bij begrippen, aanduidingen en de context van een vragenlijst. De bovenbouwleerkrachten hebben het evaluatieformulier nu zelfstandig ingevuld. Dit heeft gevolgen voor de betrouwbaarheid van de resultaten. Tevens heeft de observatie niet plaats kunnen vinden om zo vanuit meerdere perspectieven te kunnen kijken naar de werking van het ontwerp in de praktijk. Hierdoor is er geen sprake geweest van triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van de resultaten (Baarda, 2014).

Daarnaast is het ontwerp door de coronamaatregelen minimaal uitgevoerd. Uit de resultaten van het functioneren van het ontwerp in de praktijk, kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten en de leerlingen zich nog in de beginfase bevinden van de uitvoering. Niet iedere leerkracht heeft het spel even vaak uit kunnen voeren door de abrupte intreding van de maatregelen.

Hierdoor is tevens de respons op het logboek en het evaluatieformulier niet volledig geweest. Deze conclusie is gevormd met de resultaten die er wel waren. Vanwege het niet volledig aantal keren uit kunnen voeren van het ontwerp en de onvolledige resultaten, kunnen de conclusies een vertekend beeld geven. Tevens heeft de tussenevaluatie en eindevaluatie niet plaats kunnen vinden. Er was dus geen mogelijkheid om eventueel aanpassingen en aanscherpingen te doen op basis van feedback van de leerkrachten om zo het ontwerp en de uitvoering te verbeteren. De tussenevaluatie is de eindevaluatie geworden. Het onderzoek heeft dus geen inzicht verkregen in de ontwikkeling van het ontwerp in de praktijk na bijsturing vanuit de feedback om het ontwerp te verbeteren.

Naast de beperkingen omtrent de coronamaatregelen zijn er beperkingen met betrekking tot het contextonderzoek. Om de beginsituatie van de integratie van begrijpend lezen in beeld te brengen is gemeten in hoeverre de fases van begrijpend lezen in de huidige wereldoriëntatie lessen worden aangeboden om de vaardigheid tekstbegrip te bevorderen. De lessen wereldoriëntatie dienen als maatstaf voor alle andere vakken en momenten waarin teksten werden aangeboden. Echter kan opgemerkt worden of deze beginsituatie gemeten bij enkel het vak wereldoriëntatie een representatief beeld geeft of dat de evaluatielijst voor de leerkrachten en de vragenlijsten voor de leerlingen bij meerdere vakken afgenomen moesten worden om vervolgens de beginsituatie te definiëren. Van elke klas zijn drie leerlingen gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Deze steekproef is wellicht te klein om een generaliserend beeld te verkrijgen, omdat de invloeden van buitenaf groter zijn.

6.2 SUGGESTIES VERVOLGONDERZOEK

Voor vervolgonderzoek worden drie suggesties gedaan. Allereerst kan het ontwerp ‘*Begrijp je ticket*’ verder in de praktijk worden gezet om het handvat te verbeteren. Dit onderzoek richt zich dan in ieder geval op het vaker uitvoeren van het ontwerp in de praktijk, meer dan tien momenten. Zo kan onderzocht worden of de rol van de leerkracht zich meer verplaatst van leidend naar ondersteunend. Als dit zo is, versterkt dit de waarde van het handvat. Ook het verbeteren van het handvat door het verwerken van feedback van de leerkrachten door middel van de tussenevaluatie(s) en eindevaluatie verbetert het handvat.

Daarnaast kan vervolgonderzoek zich richten op het ontwikkelen van een didactische competentie om gedurende de gehele les de vaardigheid tekstbegrip te stimuleren. Het ontwerp in dit onderzoek is namelijk een handvat die bewust ingezet dient te worden tijdens een les. Op deze manier zorgt het ontwerp voor de bevordering van de vaardigheid begrijpend lezen tijdens de les. Aansluitend is een suggestie voor KBS de Vlieger 3 om het beleid van de school meer te richten op hoe begrijpend lezen kan worden gezien als de vaardigheid tekstbegrip in tegenstelling tot enkel een losstaand vak. De integratie van begrijpend lezen wordt zo verankerd binnen de school.

Tot slot kan vervolgonderzoek gericht zijn op het ontwikkelen van tekstbegrip bij leerlingen op het hoogste niveau van de situatiemodeltheorie, met behulp van het ontwerp. Tevens kan het waardevol zijn te onderzoeken of het ontwerp ook ingezet kan worden bij teksten gericht op het voorbereiden op het functioneren in de 21^e-eeuwse samenleving en niet enkel bij schoolse vakken.

6.3 AANBEVELINGEN VOOR PRAKTIJK

Naar aanleiding het onderzoek, zijn een aantal aanbevelingen opgesteld voor de praktijk.

- Houd als leerkracht voor ogen waarom de integratie van begrijpend lezen van belang is (Pereira & Nicolaas, 2019). Het is namelijk één van de sleutels om effectief begrijpend leesonderwijs te geven.
- Zet het ontwerp in bij verschillende tekstsoorten, zodat de leerlingen met verschillende tekststructuren in aanraking komen (Förrer & Van de Mortel, 2010; Van Gelderen & Van Silfhout, 2018). Daarbij is het van belang om tekstsoorten te kiezen die als voorbereiding dienen om te functioneren in de 21^e-eeuwse samenleving, gericht op begrijpend lezen (Berends, 2011; Pereira & Nicolaas, 2019).
- Laat de leerlingen bewust nadenken over het doel van het lezen van de tekst. Dit stimuleert de motivatie en dit heeft een positieve invloed op het zelfconcept van de leerling (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018; Brassel & Rasinski, 2008).
- Bied, met behulp van het ontwerp, strategieën aan als middel om de tekst beter te begrijpen (Berends, 2011). Daarbij is het van belang dat de leerkracht het goede voorbeeld geeft, gericht op de werkwijze (Wilhelm, 2008).
- Maak gebruik van de GRRIM (Vernooy, 2015) en houd de fases van een begrijpend lezen les (Van de Mortel & Ballering, 2014) voor ogen.
- Ondersteun, begeleid en geef de leerlingen feedback. Maak hierbij gebruik van de growth-mindsetfeedback, zodat de leerlingen kijken naar de toekomst, kijken naar hun gedrag en informatie ontvangen (Hymer & Gershon, 2017).
- Houd rekeningen met de criteria voor vakintegratie (Folmer, 2019).
- Organiseer collegiale consultaties, om het implementatieproces te bevorderen, gericht op de vakdidactiek van begrijpend lezen met in het bijzonder het ontwerp. Door elkaars ervaringen te delen en het ontwerp eventueel aan te passen of aan te scherpen, gaat het ontwerp beter functioneren in de praktijk en een structurele plaats krijgen binnen het onderwijs van KBS de Vlieger 3.

LITERATUURLIJST

- Aanoutse, C. (2017). *Begrijpend lezen: meer dan strategieën*. Amsterdam: Didactief.
- Aarnoutse, C. (2017). *Onderwijs in begrijpend lezen*. Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk.
- Alkema, E., & Tjerkstra, W. (2011). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Arts, K., & Rijneveld-Ockers, M. (2007). *Voorwaarden voor succesvol vakoverstijgend projectonderwijs*. Utrecht: University Repository.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Berends, R. (2011). *Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin*. Tijdschrift Taal, 2(3), 22-29.
- Blackwell, L. (2007). *Waarom zijn mindsets belangrijk?* Geraadpleegd van: <https://www.mindsetsworks.com/Science/Impact>
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Den Berg, H. (z.d.). *Inhoud en didactiek van begrijpend lezen*. Enschede: SLO: Tijdschrift taal.
- Bos, L., Wassenburg, S., De Koning, B., & Van der Schoot, M. (2017). *Visualiseer wat je leest: 'He, zo vind ik lezen opeens leuk'*. Katholieke Pabo Zwolle: Veerkracht.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2016). *Waarom kinderen te weinig leren van de methode begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Bouwman, A., van de Mortel, K., Maas, J. & de Wit (2015). *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat*. Amersfoort, The Netherlands: CPS Onderwijsontwikkeling & advies.
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works*. Huntington Beach: Shell education.
- Bult, D. (2019). *Schoolgids KBS de Vlieger 3*. Geraadpleegd van: <https://www.kbsdevlieger3.nl/onze-school/schoolgids>
- De Koning, B., & Van der Schoot, M. (2014). *"Hoe zie jij het voor je?" Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen*. Leiden: Pedagogische Studiën.
- Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Begrijpend lezen, taakuitvoering*. Nijmegen Universiteit Campus Radboud.
- Folmer, E. (2019). *Criteria voor uitdagend aanbod*. Enschede: SLO.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Fiori, L., & Van Hardeveld, J. (2013). *Leeskilometers maken op school*. Amersfoort: CPS.
- Fisher, F., Frey, N., & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Gresnigt, R., & Slangen, L. (2015). *Integreren op niveau*. Amersfoort: JSW.
- Hymer, B., & Gershon, M. (2017). *Growth Mindset. Pocketboek*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

- Jacobs, J.E., & Paris, S. (1987). *Children's metacognition about reading; issues in definition, measurement and instruction*. Educational Psychologist.
- Kerpel, A. (2014). *Leeromgevingen*. Geraadpleegd van: <http://wijleren.nl/leeromgevingen.php>
- Kintsch, W. (2013). *Revisiting the construction- integration model of text comprehension and its implications for instruction. Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- McNamara, D. (2007). *Reading comprehensions strategies: Theories, interventions, and technologies*. United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Reading Panel. (2002). *Teaching children to read*. Washington DC: Department of Health and Human Services.
- Pearson, P., & Gallagher, M.C. (1983). *The instruction of reading comprehension*. Contemporary Educational Psychology.
- Pereira, C., & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Actief voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Taaluniversum.
- Rand Reading Study Groep. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Stoeldraijer, J., Förre, B., Edux., & CPS. (2018). *Effectiever en Efficiënter werken Begrijpend lezen*. School aan zet: kwaliteitskaart.
- Stoeldraijer, J., & Vernooy, K. (2007). Geen begrijpend lezen in groep 4?! Analyse van vijf methoden. *Basisschool Management*, 21(2), 10-16.
- Tomesen, M., & van Kleef, M. (2005). *Strategisch lezen en schrijven met jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van de Mortel, K. (2010). *Begrijpend lezen is een kwestie van denken*. *Didactief*, 40(8), 2-4.
- Van de Mortel, K., & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten*. Amersfoort: CPS Onderwijs ontwikkeling en Advies.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Elsäcker, W., Verhoeven L. (2003). *Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6*. Leiden: Pedagogische Studiën.
- Van Gelderen, A., & Van Silfhout, G. (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. Enschede: SLO: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Vernooy, K. (2015). *Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen*. Zorgbreed, 12.
- Wilhelm, D. (2008). *Hardop denkend leren lezen*. Helmond: Uitgeverij OMJS.

	van deze vaardigheden in een apart vak (BL) blijft noodzakelijk. Volledige integratie lijkt mij daardoor erg lastig.
Leerkracht 4	n.v.t.
Leerkracht 5	n.v.t.
Leerkracht 6	Duidelijkheid, hoe gaat we dit doen. Hoe vaak per week? Bij welke vakken? Wat gebruiken we daarvoor? Een rode draad, iedereen moet zich hier dan ook aan houden. Lijkt me heel zinvol dit!

BIJLAGE G. MATERIALEN ONTWERP

BIJLAGE G1: BEGRIJP JE TICKET – SPELBORD



BIJLAGE G2: BEGRIJP JE TICKET – VRAAG- EN OPDRACHTENKAARTJES

Wat is het doel
van deze
tekst?

Met welk doel
lees jij deze
tekst?



Wat valt je op
aan de tekst?

Hoe voorspel jij
dat de tekst gaat
verlopen?



Wat is het
onderwerp van
de tekst?

Wat weet jij al over
het onderwerp van
de tekst?



Leedoel bepalen

- Bedenk voor jezelf eerst met welk doel jij de tekst leest.
- Wil je
 - o *Informatie* (over bijvoorbeeld het verzorgen van een cavia)?
 - o *Weten hoe* (iets bijvoorbeeld gebouwd moet worden?)
 - o *Zoeken naar meningen* (over bijvoorbeeld een film)?
 - o *Je ontspannen* (terwijl je bijvoorbeeld dit boek leest)?

Voorspellen

- Kijk eerst naar de titel, tussenkopjes, vet en schuigedrukte woorden en de afbeeldingen.
- Deze punten vertellen jou al veel over de tekst.
- Voorspel nu hoe de tekst gaat verlopen.
- Je begint nu niet geheel onvoorbereid met het lezen van de tekst.



Voorkennis

- Wat weet jij al van het onderwerp van de tekst?
- Denk na of jij al wat van het onderwerp weet.
- Je gaat de kennis die jij al hebt over het onderwerp koppelen met de nieuwe kennis die je gaat lezen in de tekst.



Welke extra informatie over het onderwerp van de tekst heb jij nodig?

Welke woorden ken jij nog niet?

Schrijf het doel van de tekst op in het wolkje.

Schrijf in de ticket jouw voorspelling van de tekst in steekwoorden op.

Schrijf in de ticket jouw kennis over het onderwerp van de tekst in steekwoorden op.

Zoek op een laptop extra informatie over het onderwerp van de tekst (als dit nodig en mogelijk is).



Maak in de tekst
aantekeningen bij
de belangrijke
stukken.

Lees de
belangrijkste
gedeelte uit de tekst
nog een keer.

Wat is de
belangrijkste
gedeelte uit de
tekst?

Wat is het
moeilijkste gedeelte
uit de tekst?

Lees de moeilijkste
gedeelte uit de tekst
nog een keer.

Bedenk een 'wie-
vraag' aan de hand
van de tekst.



Bedenk een 'wat-vraag' aan de hand van de tekst.

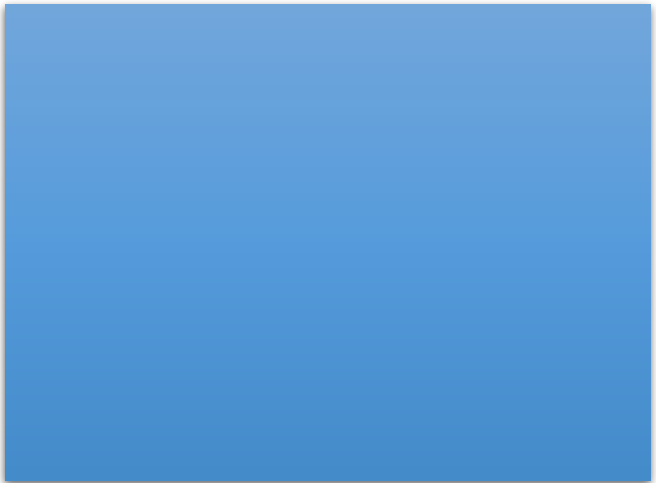
Bedenk een 'waar-vraag' aan de hand van de tekst.

Bedenk een 'wanneer-vraag' aan de hand van de tekst.

Bedenk een 'waarom-vraag' aan de hand van de tekst.

Bedenk een 'waarom-vraag' aan de hand van de tekst.

Bedenk een 'hoe-vraag' aan de hand van de tekst.



Stel jezelf de vraag:
begrijp ik de tekst
nog?



Welke voorstelling
(filmpje in je hoofd)
maak jij tijdens het
lezen?



Ga opzoek naar de
betekenis van de
onbekende woorden uit
de tekst.

Welke woorden
begrijp jij niet in de
tekst?



Teken kort de
voorstelling (filmpje in je
hoofd) die jij maakt
tijdens het lezen van de
tekst in de ticket.

Wat weet jij al over
het onderwerp van
de tekst?

Vragen stellen tijdens lezen

- Wat kan je doen als je de tekst niet meer begrijpt?
- Lees een stukje terug.
- Lees een stukje verder.



Voorstelling maken

- Welke voorstelling kom er in jouw hoofd bij het lezen van de tekst?
- Maak een tekening, woordspin of schema.



Wat betekent het woord?

Wat kan je doen als je een woord niet kent?

1. Bekijk het woord; misschien en je een stukje van het woord.
2. Bekijk de plaatjes; misschien heeft het woord met de plaatjes te maken. Lees het stukje tekst die bij het plaatje staat.
3. Lees terug of vooruit; lees de zin voor en de zin na het moeilijke woord. Misschien wordt het woord daar uitgelegd, of staat daar een woord dat ongeveer hetzelfde of het tegenovergestelde betekent.
4. Opzoeken; zoek het woord op in het woordenboek of op de laptop.



Waar gaat de tekst over?

Wat is het belangrijkste uit de tekst?



Wat is de hoofdgedachte van de tekst?

Schrijf de hoofdgedachte van de tekst op in de ticket.

Schrijf in steekwoorden een samenvatting van de tekst.

Wat heb jij geleerd van de tekst?



Samenvatten

- Gebruik de belangrijkste woorden uit de tekst.
- Gebruik de hoofdgedachte van de tekst.
- Vertel in eigen woorden het belangrijkste uit de tekst (in steekwoorden).

Vertel in eigen
woorden waar de
tekst over ging.



Ben je te weten
gekomen wat je
wilde weten uit de
tekst?

Wat vind je van de
tekst?

Wat wil je nog meer
weten over het
onderwerp van de
tekst?



BEGRIJP JE TICKET!

Welkom! Voor je ligt het 'BEGRIJP JE TICKET' speelbord. In dit spel ga jij met jouw klasgenoten samenwerken om verschillende vragen en opdrachten te beantwoorden en uitvoeren over een tekst. Het doel is om zoveel mogelijk tickets te verzamelen. Let op! In dit spel zijn de volgende spelregels belangrijk:

1. Leg de **kaartjes** in de goede volgorde op elkaar: onderop: rood, middenin: blauw en bovenop groen.
2. Zet alle **pionnen** op start.
3. De persoon met de **grootste handen** mag beginnen.
4. Kom je op een vakje met **alleen een nummer** is er niks aan de hand. Je hoeft niks te doen.
5. Kom je op een vakje met een nummer en een **ticket**, dan mag jij een ticket pakken van de bijbehorende levelkleur (groen, blauw of rood) waar jij op staat. Je beantwoordt de vraag of voert de opdracht uit die op jouw tickets wordt aangegeven. Gelukt? Houd de ticket bij je!
6. Staat er op jouw ticket het volgende plaatje (zie hiernaast)? Op de achterkant wordt er extra uitleg gegeven!
7. Het vakje met het stopteken is een **halte**. Je mag alleen voorbij de halte moment dat jullie minimaal zes tickets met z'n allen hebben beantwoord of uitgevoerd.
8. Het kan zijn dat de eerste speler al bij de halte is, maar als er in totaal (met  op het  alle spelers) nog niet zes tickets zijn beantwoord of uitgevoerd moet deze speler **wachten bij de halte**. Deze speler moet wachten totdat er in totaal door alle spelers zes tickets zijn beantwoord en uitgevoerd. De speler gooit niet met de dobbelsteen, maar mag wel als hij aan de beurt is een ticket pakken en beantwoorden of uitvoeren.
9. Op het moment dat er zes tickets zijn beantwoord of uitgevoerd bij level 1 (groen) gaat iedereen de **tekst lezen**.
10. Op het moment dat er zes tickets zijn beantwoord of uitgevoerd en iedereen de tekst heeft gelezen gaat het **spel verder** naar level 2 (blauw). De speler die aan de beurt was gooit met de dobbelsteen. Op het moment dat dat deze speler nog niet bij de eerste halte was geweest mag deze speler hier nu wel voorbij, omdat er zes tickets in totaal met alle spelers al zijn beantwoord of uitgevoerd.
11. Komt deze speler nog op een vakje met een ticket van level 1 wordt er nog wel een tickets gepakt. Je hebt er dan een **ticket bij!** Zijn de tickets van level 1 (groen) op, dan heb je **pech**. Er zijn geen tickets meer van dit level.
12. Op het moment dat de eerste speler bij de **tweede halte** (blauw) komt gelden de spelregels 6 tot en met 9 opnieuw. De speler mag pas verder gaan bij de tweede halte op het moment dat er zes tickets van level 2 (blauw) met alle spelers zijn beantwoord of uitgevoerd. Spelregels 8 hoeft niet opnieuw worden uitgevoerd, omdat de tekst al is gelezen.
13. Als er zes tickets van level 2 (blauw) met alle spelers samen zijn beantwoord of uitgevoerd mogen de spelers de tweede halte voorbij naar **level 3** (rood). Deze level verloopt hetzelfde als level 1 en 2.
14. De speler mag pas naar de **finish** als er in totaal zes tickets van level 3 met alle spelers in totaal zijn beantwoord en uitgevoerd.

15. Op het moment dat de eerste speler op of over de finish komt is het spel **afgelopen**.

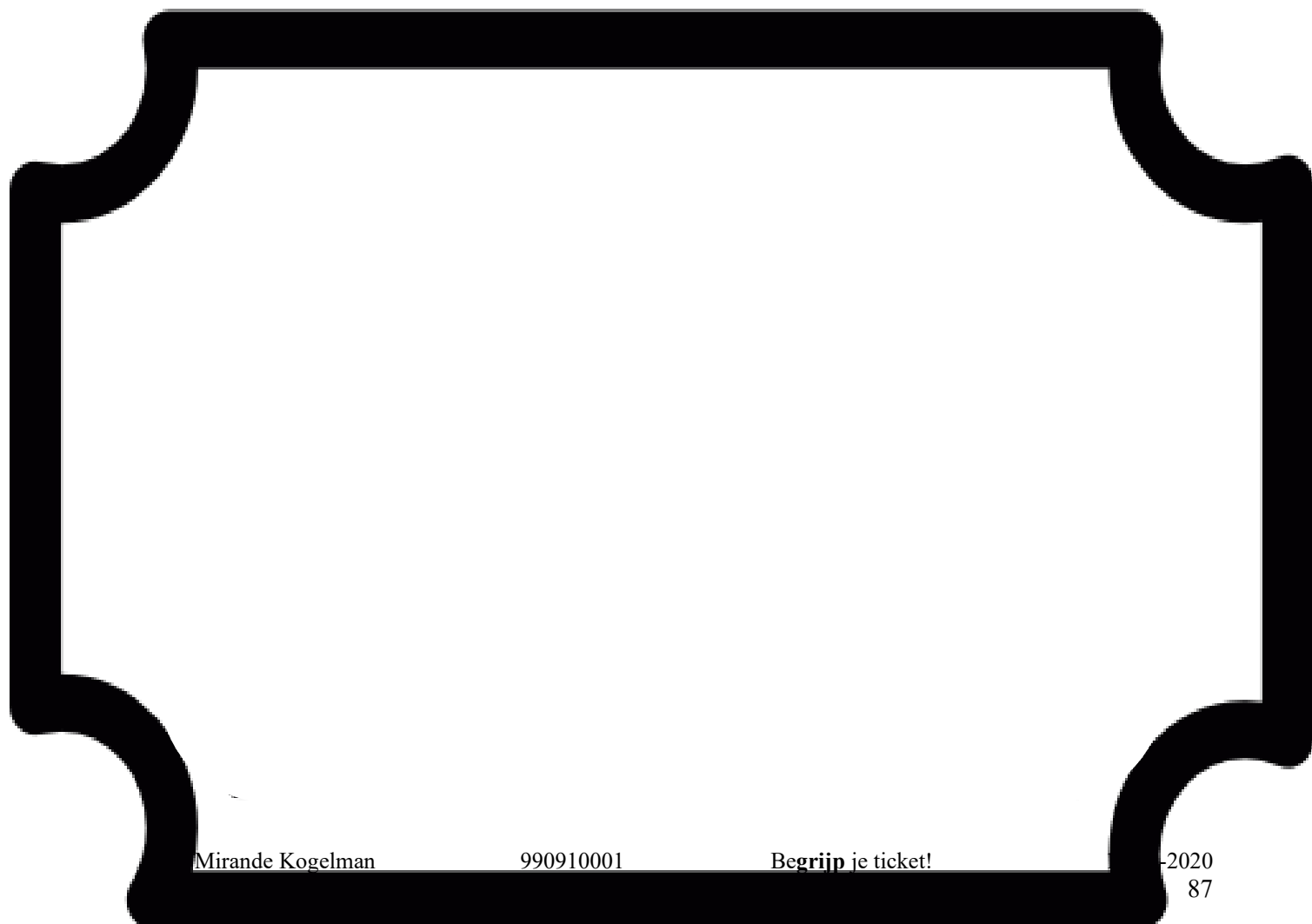
16. Diegene die de meeste tickets heeft weten te verzamelen heeft het spel **gewonnen**!

De volgende materialen heb jij nodig voor het spel 'BEGRIJP JE TICKET':

1. Minimaal 2 pionnen
2. Het spelbord
3. 1 dobbelsteen
4. Levelkaartjes (groen, blauw en rood)
5. De tekst
6. Laptop
7. Whiteboardstift
8. Schoonmaakdoekje
9. Ticket voor uitvoeren van de opdrachten

*Veel plezier en **BEGRIJP JE TICKET**!*

BIJLAGE G4: **BEGRIJP JE TICKET** – WISBORDJE



BIJLAGE G5: BEGRIJP JE TICKET – TAKEN LEERKRACHT PER LEVEL

<i>Taken leerkracht per level 'BEGRIJP JE TICKET'</i>	
<i>Level 1 (groen): gezamenlijke start & instructie</i>	
Taak leerkracht:	- De leerkracht geeft een lesoverzicht voordat de leerlingen starten met het spel 'BEGRIJP JE TICKET'. - De leerkracht doet klassikaal strategie 1, 2 en 3 hardop denkend voor (zie theorie modellen). - De leerkracht oefent de ingezette strategie samen met de leerlingen. - De leerkracht loopt rond en controleert het denkproces van de leerlingen. - De leerkracht geeft gerichte feedback (zie theorie feedback).
<i>Level 2 (blauw): begeleide inoefening</i>	
Taak leerkracht:	- De leerkracht doet klassikaal strategie 4 en 5 hardop denkend voor (zie theorie modellen). - De leerkracht oefent de ingezette strategie samen met de leerlingen. - De leerkracht geeft gerichte feedback (zie theorie feedback). - Leerkracht loopt rond en controleert het denkproces van de leerlingen.
<i>Level 3 (rood): zelfstandige verwerking & gezamenlijke afronding</i>	
Taak leerkracht:	- De leerkracht doet klassikaal strategie 6 en 7 hardop

	denkend voor (zie theorie modellen). - De leerkracht oefent de ingezette strategie samen met de leerlingen. - De leerkracht geeft gerichte feedback (zie theorie feedback). - De leerkracht loopt rond en controleert het denkproces van de leerlingen. De leerkracht sluit klassikaal af en controleer of het doel is behaald. De leerkracht reflecteert met de leerlingen.
--	--

BIJLAGE G6: BEGRIJP JE TICKET – LOGBOEK LEERKRACHTEN

Naam leerkracht: _____

Groep: _____

Week x (week x uitvoering ontwerp) x-x t/m x-x				
Uitvoering x: Datum uitvoering: Ingezet bij:				
<i>Hieronder staan een aantal stellingen die voor het moment van uitvoeren ingevuld moeten worden. Zet een kruisje bij zeer oneens, oneens, eens of zeer eens.</i>	Ze er oneens	Oneens	Eens	Ze er eens
1. Fase 1 van het spel ervaren de leerlingen als positief.				
2. Fase 2 van het spel ervaren de leerlingen als positief.				
3. Fase 3 van het spel ervaren de leerlingen als positief.				
4. Fase 1 doorlopen de leerlingen al goed zelfstandig.				
5. Fase 2 doorlopen de leerlingen al goed zelfstandig.				
6. Fase 3 doorlopen de leerlingen al goed zelfstandig.				
7. Als leerkracht heb ik met dit spel voldoende handvatten om tekstbegrip te integreren.				

8. Als leerkracht kan ik met dit spel goed de strategieën van tekstbegrip modellen.				
9. Doormiddel van dit spel kan ik als leerkracht de leerlingen goed begeleiden en ondersteunen (o.a. feedback geven) met tekstbegrip.				
10. Door dit spel worden de leerlingen gestimuleerd om feedback op elkaar te geven.				
11. Het spel is gericht op de zone van de naaste ontwikkeling van de kinderen m.b.t. tekstbegrip.				
12. De leerlingen ervaren plezier aan dit spel.				
Heb je nog vragen en of opmerkingen?				

BIJLAGE G7: **BEGRIJP JE TICKET** – EVALUATIEFORMULIER LEERKRACHTEN

Naam:

Datum:

Groep:

Vragen – *beantwoorden door antwoord te geven op de vraag.*

Vraag	Antwoord
1. Wat zijn jouw ervaringen met het ontwerp tot nu toe?	
2. Wat loopt goed?	
3. Waar loop je tegenaan?	

4. Wordt begrijpend lezen door middel van het ontwerp geïntegreerd? Waarom?	
5. Welke aanpassingen zouden het ontwerp sterker maken?	

Stellingen – beantwoorden door kruisje te zetten wat bij jou aansluit.

A. Algemene stellingen

	Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens
1. Het ontwerp met praktisch.				
2. Het ontwerp specifiek.				
3. Het ontwerp is uitvoerbaar.				
4. Het ontwerp is overzichtelijk.				
5. Het ontwerp is realiseerbaar.				
6. In het ontwerp is rekening gehouden met tijd (het spel duurt niet te lang voor de leerkrachten en/of leerlingen).				
7. Het ontwerp is inzetbaar voor de bovenbouwgroepen.				
8. Het ontwerp is gebruiksvriendelijk.				
9. Het ontwerp is voor de gebruikers aanvaardbaar en roept geen weerstand op.				

B. Inhoudelijke stellingen

	Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens
1. De leerlingen doorlopen het spel zelfstandig.				

2. <i>In het ontwerp komen de verschillende fases van begrijpend lezen naar voren (volgens de theorie).</i>				
3. <i>Ik kan als leerkracht m.b.v. het ontwerp een strategie 'hardop denkend' klassikaal voor doen (volgens de theorie).</i>				
4. <i>Ik zie ruimte om de leerlingen goede feedback te geven m.b.v. het ontwerp (volgens de theorie).</i>				
5. <i>Ik zie ruimte om de leerlingen te begeleiden en ondersteunen op het gebied van het spel (bijv. spelregels).</i>				
6. <i>Ik zie ruimte om de leerlingen te begeleiden en ondersteunen op het gebied van de begrijpend lezen fasen (bijv. ondersteunen met de strategie voorspellen).</i>				
7. <i>De leerlingen krijgen in het ontwerp de ruimte om feedback te geven op elkaar.</i>				
8. <i>Begrijpend lezen wordt door middel van dit spel geïntegreerd.</i>				

Op het moment dat je met een stelling 'zeer oneens of oneens' bent; op welke manier of door welke aanpassing zou dit kunnen verschuiven naar 'eens of 'zeer eens'?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

BIJLAGE G8: **BEGRIJP JE TICKET** – KIJKWIJZER OBSERVATIE

Naam: _____

Observatiegroep: _____

Datum: _____

A. Algemene observatiepunten

	Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens
1. <i>Het ontwerp met praktisch.</i>				
2. <i>Het ontwerp specifiek.</i>				
3. <i>Het ontwerp is uitvoerbaar.</i>				
4. <i>Het ontwerp is overzichtelijk.</i>				
5. <i>Het ontwerp is realiseerbaar.</i>				
6. <i>In het ontwerp is rekening gehouden met tijd (het spel duurt niet te lang voor de leerkrachten en/of leerlingen).</i>				
7. <i>Het ontwerp is inzetbaar voor de bovenbouwgroepen.</i>				
8. <i>Het ontwerp is gebruiksvriendelijk.</i>				
9. <i>Het ontwerp is voor de gebruikers aanvaardbaar en roept geen weerstand op.</i>				

B. Inhoudelijke observatiepunten

	Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens
1. <i>De leerlingen doorlopen het spel zelfstandig.</i>				
2. <i>In het ontwerp komen de verschillende fases van begrijpend lezen naar voren (volgens de theorie).</i>				
3. <i>De leerkracht doet 'hardop denkend' een strategie klassikaal voor (volgens de theorie).</i>				
4. <i>De leerkracht geeft leerlingen feedback (volgens de theorie).</i>				
5. <i>De leerkracht begeleidt en ondersteunt de leerlingen op het gebied van het spel (bijv. spelregels).</i>				
6. <i>De leerkracht begeleidt en ondersteunt de leerlingen op het gebied van de begrijpend lezen fasen (bijv. ondersteunen met de strategie voorspellen).</i>				
7. <i>De leerkrachten geven de leerlingen ruimte om feedback te geven aan elkaar.</i>				