

Effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4

Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen



Katholieke Pabo Zwolle

Ivette van Schooten
Het Erf 8, Raalte
i.schooten@kpz.nl
Studentnummer: 920710002

Kbs. de Linderte, Raalte
BOA: Marja Tijs
Onderzoekscoördinator: M. Koggel
Bachelorthesisbegeleider: dr. W. Jongstra

Mei 2015

Voorwoord

Op Kbs. de Linderte is er vanuit de Katholieke Pabo Zwolle ontwerpgericht onderzoek verricht. Dit is de rapportage van het onderzoeksproces. Het was een proces dat mij als onderzoeker veel heeft gebracht en opgeleverd, wat ik als startende leraar meeneem. Kbs. de Linderte is een Academische basisschool. Het onderzoek dient hierdoor niet alleen binnen de eigen groep plaats te vinden, maar op bouw- en/of schoolniveau. Met het onderzoeksteam is er gekozen voor bouwniveau. Het onderzoek heeft zich gefocust op effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4. Er zijn diverse mensen uit het werkveld die mij hebben geholpen dit onderzoek succesvol te laten verlopen. Een aantal van deze mensen wil ik in het bijzonder bedanken.

Het team van Kbs. de Linderte en in het bijzonder de leraren die expliciet deel hebben genomen aan het onderzoek wil ik bedanken. Zij stonden allen open voor vernieuwingen, waardoor ik de kans heb gekregen ontwerpgericht onderzoek te verrichten binnen de school. De inzet op het ontwerp was gericht op de groepen 3 en 4, maar vanwege de doorgaande lijn die ik dit jaar heb doorgezet vanuit vorig onderzoek van Nijenhuis (2014), hebben ook de leraren in de onder- en bovenbouw hier baat bij.

Mijn dankwoord gaat in het bijzonder uit naar mijn onderzoekscoördinator, Marian Koggel. Zij maakte wekelijks tijd vrij om het proces van het onderzoek te bespreken en mee te sparren over het onderzoek. We werden meegesleept in elkaars enthousiasme. Dit waren waardevolle momenten voor mij. Marian, dank hiervoor. Daarnaast hebben directeur Han van Rhee en adjunct-directeur Dorette de Vos, ruimte gecreëerd om het onderzoek tijdens vergaderingen bespreekbaar te maken. Ook Marja Thijs en Sharon Holterman-Nijenhuis namen deel aan de onderzoeksgroep. Zij hebben meegedacht in dit onderzoek en gaven feedback aan mij. Dit heeft mij gebracht tot het onderzoek dat ik geleverd heb.

Ik wil een woord van dank geven aan mijn thesisbegeleider Wenckje Jongstra. De gesprekken die wij hebben gehad omtrent dit onderzoek hebben mij verder gebracht in dit onderzoek. Ik ben professioneler te werk gegaan en heb mij ontwikkeld aan de hand van de feedback en kennis die Wenckje mij heeft gegeven. Ik werd geïnspireerd en gemotiveerd door het voeren van de gesprekken met Wenckje.

Dit ontwerpgerichte onderzoek heeft mij laten inzien dat ik een betere leraar word door het doen van onderzoek. Door niet alleen theorie te bestuderen, maar deze theorie ook te verbinden aan de praktijk en vervolgens aan de hand van een ontwerp uit te voeren in de praktijk, ben ik mij als onderzoeker en leraar gaan ontwikkelen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1. Introductie	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Praktijkprobleem en oriëntatie op het onderwerp	6
1.3 Relevantie en actualiteit	7
1.4 Onderzoeksdoel	7
1.5 Verantwoording en afbakening onderwerp	7
1.6 Begripsverheldering	8
1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen	9
1.8 Structuur thesis	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Belang van begrijpend luisteren binnen het leesonderwijs	11
2.2 Essentiële onderdelen van begrijpend luisteren en begrijpend lezen	12
2.2.1 Fase beschrijving	12
2.2.2 Leesstrategieën	13
2.2.3 Hardop denkend voordoen ‘Modellen’	14
2.2.4 Taxonomie van Bloom	15
2.3 Effectief vormgeven van begrijpend luisteren in groep 3 en 4	16
2.3.1 Effectief leesonderwijs	16
2.3.2 Elementen en checklist begrijpend luisteren en lezen	17
2.4 Relatie van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen	18
2.5 Conclusie literatuurstudie	19
3. Vooronderzoek	20
3.1 Methode vooronderzoek	20
3.1.1 Filmobservatie les begrijpend luisteren	20
3.1.2 Semi-gestructureerd interview	21
3.1.3 Filmobservatie vergadering betreft begrijpend luisteren en lezen	21
3.1.4 Methode-analyse	21
3.1.5 Kennis en vaardigheden van leerlingen	21
3.2 Resultaten vooronderzoek	21
3.2.1 Fasering tijdens begrijpend luisterlessen	22
3.2.2 Behoeftte van leraren	22
3.2.3 Attitude leraren	22
3.2.4 Methode-analyse	23
3.2.5 Kennis en vaardigheden leerlingen	23
3.2.6 Attitude leerlingen	23
3.3 Conclusie vooronderzoek	24
4. Onderzoek naar het ontwerp	26
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	26
4.1.1 Ontwerpcriteria	26
4.1.2 Omschrijving van het ontwerp	26
4.1.3 Monitoren van het ontwerp	29
4.1.4 Meten van het ontwerp	30
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	30
4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp	31
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp	32
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	34

5. Discussie	36
5.1 Vragen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk	36
5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	37
Literatuur	38
Bijlagen	40
1. Evaluatie onderzoeksproces	41
2. Ondertekende verklaringen	43
2a. Verklaring inzake oorspronkelijkheid & gedragscode onderzoek	43
2b. Verklaring uitvoering praktijk	44
3. Meetinstrumenten	45
3a. Lesobservatieformulier begrijpend luisteren/ lezen (begin- en eindmeting)	45
3b. Semi-gestructureerd interview leraren groep 3 en 4	48
3c. Registratieformulier activiteiten ontwerp (meten van het ontwerp)	50
3d. Testen van het ontwerp (meten/monitoren van het ontwerp)	51
3e. Tussenevaluatie van het ontwerp (monitoren van het ontwerp)	53
3f. Eindevaluatie van het ontwerp (monitoren van het ontwerp)	54
4. Resultaten vooronderzoek	56
4a. Filmobservatie les begrijpend luisteren	56
4b. Semi-gestructureerd interview	58
4c. Filmobservatie vergadering betreft begrijpend luisteren en lezen	61
4d. Methode-analyse	62
4e. Kennis, vaardigheden en attitude leerlingen	65
5. Beschrijving ontwerp	68
5a. Handreiking begrijpend lezen (groep 3 en 4)	85
5b. Observatieformulier begrijpend luisteren	97
5c. Observatieformulier begrijpend lezen	98
5d. Vragen stellen, Taxonomie van Bloom	100
5e. Bijeenkomst 1	101
5f. Bijeenkomst 2	104
6. Resultaten onderzoek naar het ontwerp	106
6a. Resultaten testen van het ontwerp	106
6b. Resultaten registratieformulier activiteiten ontwerp	108
6c. Resultaten eindmeting	110
6d. Resultaten monitoren van het ontwerp (logboek)	113
6e. Resultaten eindevaluatie van het ontwerp	115
7. Afbeeldingen	117

Samenvatting

De aanleiding van dit onderzoek was de behoefte van het schoolteam van Kbs. de Linderte om een doorgaande lijn voor begrijpend luisteren/lezen te creëren. Vanuit voorgaand onderzoek wordt er in de onderbouw gewerkt met 3 fasen, namelijk: voor, tijdens en na het lezen. Groep 3 is halverwege dit onderzoek achter gebleven, waardoor er geen bewuste afstemming is tussen de groepen 1/2 en 3. Hierdoor is er naar aanleiding van het onderzoek een doel opgesteld, waarbij er op effectieve wijze begrijpend luisteren in groep 3 en luisteren/lezen in groep 4 wordt aangeboden. Er ontstaat hierdoor een logische en gefundeerde opbouw vanaf begrijpend luisteren in de onderbouw tot begrijpend lezen in de bovenbouw.

De onderzoeksvraag luidt: *‘Hoe ziet het begeleidingstraject van effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4 er uit?’*

Aansluiting van begrijpend luisteren in de onderbouw op begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw, 3 en 5 fasen van het lezen, leesstrategieën, de leerkrachtvaardigheid modellen, methode gebruik en de taxonomie van Bloom zijn belangrijke kernbegrippen uit de deelvragen. De deelvragen hebben de onderzoeker geholpen om de huidige situatie in de groepen 3 en 4 in kaart te brengen. Doormiddel van een literatuurstudie, een filmobservatie van een begrijpend luister/leesles, interview met de leraren en methode-analyse is de onderzoeker tot deze informatie en huidige situatie gekomen. Vervolgens heeft de onderzoek naar aanleiding van deze gegevens een passend ontwerp ontwikkeld: een handreiking voor leraren ter ondersteuning voor een begrijpend luister en leesles. Pictogrammen en leesstrategieën zijn visueel voor de leerlingen in de klas.

De leraren van de groepen 3 en 4 zijn 6 a 7 weken actief geweest om toe te werken naar het onderzoeksdoel, waarbij een doorgaande lijn gecreëerd wordt vanaf de groepen 1/2. De onderzoeker heeft voorafgaand aan deze uitvoering bijeenkomsten gegeven aan de leraren. In deze bijeenkomsten hebben leraren kennis opgedaan betreft het begrijpend luister- en leesonderwijs. Het gebruik van de fasen, leesstrategieën, modellen en Bloom's Taxonomie is onder de aandacht gebracht. Wekelijks hebben de leraren een tekst gekozen (zowel methode gebonden als een prentenboek). De leerkrachtvaardigheid modellen is actief door leraren ingezet, hierbij zijn de zes leesstrategieën onderdeel van geweest. De leraren zijn gaan ervaren dat er samenhang zit in al deze essentiële onderdelen van het begrijpend luister- en leesonderwijs. Na deze 6 a 7 weken uitvoering van het onderzoek heeft er een eindmeting plaatsgevonden. De onderzoeker heeft in verband met de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten dezelfde instrumenten gebruikt als bij de beginmeting (het vooronderzoek).

Deze resultaten hebben de onderzoeker een duidelijke weergave gegeven van het huidige begrijpend luister- en leesonderwijs op de Linderte. Er heeft een ontwikkeling plaatsgevonden, die met name bij de leraren te zien is. Leesstrategieën worden nu al vanaf groep 1 gemodeld en ingezet door de leraren, de leraren van groep 3 en 4 hebben stappen gezet en laten deze vaardigheden zien tijdens de lessen. Leraren van de bovenbouw hebben ook deelgenomen aan dit deel van het onderzoek, waardoor de leerlingen in de bovenbouw straks al meer bekend zijn met de hulpmiddelen om meer grip op een tekst te krijgen. Het gebruik van verschillende niveaus van vragen stellen heeft minder prioriteit bij leraren. Leraren geven aan het prettig te vinden deze informatie te hebben, het kan ingezet worden indien nodig. De focus ligt bij het inzetten van fasen, leesstrategieën en de leerkrachtvaardigheid modellen, daar waar de onderzoeker het ontwerp ook grotendeels op in heeft gezet. Het is voor een vervolg waardevol dat dit er nog ligt, leraren kunnen hiermee nog betekenisvoller en gericht begrijpend luister- en leesonderwijs aanbieden aan leerlingen.

1. Introductie

Kbs. de Linderte is een Katholieke Basisschool die gevestigd is in Raalte. De katholieke levensbeschouwing is de basis voor het onderwijs dat leraren geven op deze school. Deze geloofsuiting komt naar voren in de manier waarop men met elkaar wil omgaan; zorg van leraren en leerlingen voor elkaar, net als dat iedereen zich op school thuis en betrokken voelt en de manier waarop iedereen met elkaar meeleeft op Kbs. de Linderte.

De school heeft een leerlingenaantal van 335 leerlingen en is één van de 22 scholen van de stichting mijnplein.

De Linderte werkt vanuit speerpunten die worden ondersteund door vijf kernwaarden. De speerpunten van het onderwijs op de Linderte zijn: op leergebied streven dat iedere leerling maximaal kan leren, met daarbij een accent op eigentijds taal- en leesonderwijs. De Linderte wil structureel werken aan het ontwikkelen van het samenwerkend vermogen van leerlingen. De vijf kernwaarden die deze speerpunten ondersteunen zijn: welbevinden, communicatie, kwaliteit, verantwoordelijkheid en samenwerken.

1.1 Aanleiding

De Linderte verbindt de schoolontwikkeling en innovatie met praktijkonderzoek, scholing en het opleiden op de werkplek van (toekomstige) leraren (Van Rhee & De Vos, 2014). De Linderte is zich sinds 2010-2011 gaan ontwikkelen tot een Academische opleidingsschool. Binnen deze Academische opleidingsschool is er een team geformeerd bestaande uit leraren en ib-er, die zijn opgeleid tot onderzoekscoördinatoren. Er zal dit jaar in 2014-2015 voor het vierde jaar onderzoek verricht worden binnen het domein taal. Waarbij het onderzoek in 2013-2014 gericht was op het begrijpend luisteronderwijs in de onderbouw en de focus voornamelijk lag bij groep 1 en 2. Binnen de school zijn er vele ontwikkelingen gaande betreft het begrijpend luister- en leesonderwijs. De stichting mijnplein werkt in PLG's (Professionele Leer Gemeenschappen). Net als vorig jaar (2013) staat ook dit jaar het 'begrijpend lezen' weer centraal. Er wordt gewerkt aan een doorgaande lijn voor begrijpend lezen.

Kijkend naar voorgaand onderzoek formuleert Nijenhuis (2014) zowel eigen aanbevelingen als aanbevelingen vanuit het team. Ingaand op de aanbevelingen beveelt Nijenhuis aan om het onderwerp voort te zetten naar de midden- en/of bovenbouw. Blom (2013) is ingegaan op de huidige ontwikkelingen in de school. Vanwege de hoge werkdruk die leraren ervaren wordt er gezocht naar verbinding of samenhang. Hier is Nijenhuis in mee gegaan, waardoor het team ook voor dit jaar suggesties heeft gedaan voor het vervolgonderzoek. Bij deze suggesties kwam sterk naar voren dat leraren in de groepen 3 en 4 behoefte hebben aan handvatten betreft het begrijpend luister- en leesonderwijs. Waarbij er op een effectieve wijze gebruik gemaakt kan worden van de methodes 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 en 'Tekst Verwerken' in groep 4.

1.2 Praktijkprobleem en oriëntatie op het onderwerp

Wat sterk naar voren komt op de Linderte is dat er geen doorgaande lijn is voor begrijpend lezen. Nijenhuis (2014) is met haar onderzoek gestart in de onderbouw, leraren hebben naast handreikingen een aanbod gekregen betreft het vormgeven van begrijpend luisterlessen in de groepen 1 en 2. Vanuit PLG is de school zich aan het ontwikkelen betreft het begrijpend lezen in de groepen 5 t/m 8. De groepen 3 en 4 vallen hier tussen en worden in dit aanbod weinig onder de aandacht gebracht. Leraren weten hoe de start van begrijpend luisteren verloopt en waar je in de bovenbouw naar toe werkt, maar het onderhouden van de begrijpend luistervaardigheden in groep 3 en luister- en leesvaardigheden in groep 4 is voor leraren onbekend.

Ahlers en Van de Mortel (2009) vermelden dat begrijpend luisteren effectief is in de groepen 1 t/m 8. Het verlangen naar werken in niveaugroepen is er bij een aantal van de leraren. Daarnaast geven de leraren aan de borging van de afgelopen jaren, met name van het afgelopen jaar, erg van belang te vinden.

Kijkend naar de aanbevelingen van Nijenhuis (2014) en de suggesties van de leraren is de stap gemaakt naar het verkennen en oriënteren in het begrijpend leesonderwijs door het lezen van literatuur. Mommers (2002) schrijft over belangrijke resultaten betreft een onderzoek naar begrijpend lezen, waaruit is gebleken dat de basis voor de ontwikkeling van begrijpend lezen al vroeg kan worden gelegd. Volgens Mommers is begrijpend luisteren en technisch lezen voor een groot deel bepalend voor het succes binnen het 'begrijpend leesonderwijs'. Bouwhuis (2004) geeft het begrijpend luisteren in groep 3 de benaming 'pre- teaching' op het begrijpend lezen in de hogere groepen. Het is van belang dat kinderen bij begrijpend luisteractiviteiten niet afgeleid raken door de moeilijkheden van het technisch lezen.

Mommers spreekt over twee vaardigheden waaraan voldaan moet worden, wil het begrijpend leesonderwijs verbeterd worden. Enerzijds is het niveau dat leerlingen moeten bereiken binnen het technisch lezen, om de inhoud van zelf gelezen teksten te begrijpen, behoorlijk hoog (ook als deze wordt voorgelezen). Anderzijds is het van belang dat leraren nog systematisch tijd besteden aan begrijpend luisteren, omdat dit niveau door de meeste leerlingen pas in groep vijf of zes bereikt wordt.

1.3 Relevantie en actualiteit

Bouwhuis (2004) raadt de leraren in de onderbouw en voornamelijk de leraren in groep 3 aan om expliciet aandacht te besteden aan begrijpend luisteren, vanwege de basis voor begrijpend (leren) lezen en technisch lezen. Zij pleit ervoor om dit als vast onderdeel op te nemen binnen het lesprogramma van groep 3. Het moet van haar een vast onderdeel van groep 3 zijn.

Naar aanleiding van aanbevelingen van Nijenhuis (2014), suggesties van de leraren en het inlezen in de literatuur, is er de keuze gemaakt voor het begrijpend luisteren en begrijpend lezen in de groepen 3 en 4. Waar Nijenhuis vorig jaar een start heeft gemaakt met het begrijpend luisteronderwijs in de groepen 1 en 2, zal er dit jaar een doorgaande lijn ontstaan naar de groepen 3 en 4. Waarbij groep 3 zoekt naar handreikingen om überhaupt begrijpend luisteren in te zetten.

1.4 Onderzoeksdoel

De gewenste verbetering is het opzetten van de begrijpend luisterlessen in groep 3. De relatie van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen in groep 4 duidelijk weergeven en zorgen voor een verbinding tussen deze twee groepen. Waarbij de leraren handvatten krijgen om dit effectief vorm te geven.

Door de aansluiting op het onderzoek van Nijenhuis (2014) wordt er toegewerkt naar een doorgaande lijn begrijpend luisteren/lezen van groep 1 t/m 8. Op langer termijn is het doel om de leerlingen sterker te maken en leerprestaties van leerlingen te verhogen ten opzichte van het begrijpend luisteren en lezen.

1.5 Verantwoording en afbakening onderwerp

Als mens heb je vaardigheden nodig om te kunnen participeren binnen de maatschappij. Zo ook het lezen en begrijpen van wat je leest. Dat een groot aanbod binnen het basisonderwijs daarom moet liggen op het taal- en leesonderwijs is vanzelfsprekend. Ervoor zorgen dat lezers, zelfstandige lezers worden is hierbij zeker van belang (Förre & Van de Mortel, 2014). Het leesproces kan gestuurd worden, afhankelijk van de tekstsoort en het doel waarmee een bepaalde tekst gelezen wordt. Vervolgens geven lezers op basis van hun eigen kennis betekenis aan de tekst.

Op de Linderte zal het Academische onderzoek zich richten op het begrijpend lezen in de groepen 3

en 4. Waarbij er in groep 3 een accent ligt op het begrijpend luisteren en in groep 4 op de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen.

1.6 Begripsverheldering

Fasen van het lezen (3): een voorleespatroon. Het voorlezen wordt een meer gerichte luister- en denkactiviteit volgens van Kleef en Tomesen (2002). Dit patroon bestaat volgens hen uit drie fasen: voor het voorlezen, tijdens het voorlezen en na het voorlezen.

Hardop denkend voorlezen: de leraar onderbreekt het voorlezen af en toe door hardop denkend voor te doen welke strategie gebruikt wordt om de tekst te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2014). Volgens Rosier (2014) die schrijft over de taxonomie van de Amerikaanse onderwijspsycholoog Benjamin Bloom, is het voor leraren van belang te modelen (hardop denkend voordoen). Aangezien de leerlingen op deze manier op verschillende niveaus leren denken. Indien leerlingen nog niet kunnen lezen, is het modelen ook toepasbaar, zodat leerlingen begrijpend leren luisteren. Ze leren in verschillende situaties strategieën toe te passen (Förrer & Van de Mortel, 2014). Volgens Lennox (2013) is dit een effectieve vorm van voorlezen en moet dit vaker worden ingezet.

Herstelstrategieën: deze strategieën ondersteunen de sturing van het leesproces. Herstelstrategieën worden ingezet als de lezer de tekst niet meer begrijpt of bepaalde passages niet begrijpt. Om het begrip van een tekst weer terug te krijgen kunnen de volgende strategieën ingezet worden: langzamer lezen, aandachtiger lezen, hardop lezen, een stukje opnieuw lezen, een stukje verder lezen, naar de illustraties kijken en hulp vragen (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Interactief voorlezen: een bepaalde vorm van voorlezen en middel om begrijpend luisteren bij leerlingen te stimuleren. Beck en McKeown (2001) stellen dat dit de meest effectieve vorm van voorlezen is. De leraar en leerlingen zijn voortdurend met elkaar bezig en betrokken. Tijdens het voorlezen geeft de leraar de leerlingen ruimte voor verbale en non-verbale reacties en zal hierop reageren. Op het moment dat leerlingen in een voorleessituatie spontaan reageren gebeurt dit zowel voor, tijdens als na het voorlezen (Expertisecentrum Nederlands, 2010)

Leesstrategieën: de lezer krijgt grip op het doel en de inhoud van de tekst (Pompert, 2008). Deze strategieën staan in verbinding met het sturen van je eigen leesproces. Tijdens het lezen zijn de lezers actief betrokken bij de tekst en ze willen de tekst begrijpen. Het sturen van het leesproces speelt een grote rol bij het gebruik van leesstrategieën. De lezer zet deze in op het moment dat hij of zij actief aan het lezen is. De volgende leesstrategieën kunnen volgens Förrer en Van de Mortel (2014) ingezet worden: voorspellen (inschatting maken), vragen stellen, visualiseren (voorstelling maken bij de tekst), verbinden (kennis die je al hebt koppelen aan de tekst en informatie die je hier weer uit haalt), samenvatten (gehele tekst in beeld brengen, waardoor de lezer de punten eruit haalt die hij of zij moet weten en onthouden) en afleiden (tussen de regels door lezen).

Luisterstrategieën: verschillende manieren die iemand (een luisteraar) kan inzetten tijdens het luisteren naar een verhaal of persoon (Förrer & Van de Mortel, 2014). Tijdens de drie fasen van het luisteren naar een tekst past een luisteraar deze verschillende luisterstrategieën toe. Dit kunnen zijn: luisterdoel bepalen, voorkennis activeren, verbanden en relaties in de tekst afleiden, de hoofdgedachte vinden, samenvatten, de tekst op zijn waarde beoordelen en reflecteren op het luisterproces (Expertisecentrum Nederlands, 2010).

Strategieën: de lezer gebruikt bewust een procedure om informatie goed te verwerken en deze te begrijpen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003).

Sturingsstrategieën: deze strategieën hebben te maken met het sturen van het leesproces. Verschillende sturingsstrategieën zijn: leesdoel bepalen, oriëntatie op de tekst, actualiseren van kennis en woordenschat, actief lezen door het toepassen van leesstrategieën, controleren van begrip, toepassen van herstelstrategieën en controle voor het bereiken van het leesdoel (Förner & Van de Mortel, 2014).

Verhaalbegrip: Van der Pol (2010) vermeldt dat dit een doel is van beginnende geletterdheid bij kleuters. Een fase die de leerlingen uit groep 3 al hebben doorlopen. Het is de bedoeling dat de leerlingen de taal van voorleesboeken begrijpen.

1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoofdvraag:

‘Hoe ziet het begeleidingstraject van effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4 er uit?’

Deelvragen:

1. Wat is het belang van begrijpend luisteren binnen het leesonderwijs?
2. Wat zijn essentiële onderdelen van begrijpend luisteren in groep 3 en 4?
3. Wat houdt effectief vormgeven van begrijpend luisteren in groep 3 en 4 in?
4. Hoe ziet de relatie tussen begrijpend luisteren naar begrijpend lezen eruit?
5. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen van groep 3 en 4 betreft hun kennis en vaardigheden ten aanzien van het begrijpend luisteren en begrijpend lezen?
6. Wat is de huidige stand van zaken bij de leraren van groep 3 en 4 wat betreft:
 - 6.1 Hun huidige aanbod wat betreft het vormgeven van de (instructie) begrijpend luister- en leeslessen.
 - 6.2 Hun kennis waarover ze beschikken wat betreft de leerlijn begrijpend luisteren/ begrijpend lezen.
 - 6.3 Hun kennis wat betreft de fasering: voor, tijdens en na het lezen tijdens begrijpend luisteren/ begrijpend lezen.
 - 6.4 Hun attitude ten opzichte van begrijpend luisteren?
7. Op welke momenten komt in de leesmethode ‘Veilig Leren Lezen’ in groep 3 begrijpend luisteren aan bod?
8. Op welke momenten is de leraar bezig met begrijpend luisteren/begrijpend lezen in groep 3 en 4?
9. In welke mate komt de hantering van de gebruikte methode ‘Tekst Verwerken’ in groep 4 tegemoet aan de doorgaande lijn bij begrijpend luisteren naar begrijpend lezen?
10. In hoeverre voldoet het ontwerp in groep 3 en 4 in de praktijk?

1.8 Structuur thesis

Om als onderzoeker antwoord te krijgen op deze vragen zal de onderzoeker in de volgende hoofdstukken verschillende gegevens verzamelen. In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader weergegeven. In hoofdstuk 3 wordt het vooronderzoek weergegeven dat gebaseerd is op observaties, gesprekken en interviews uit de praktijk. Met gegevens uit het theoretisch kader en het vooronderzoek, wordt er een ontwerp gemaakt dat in hoofdstuk 4 zal worden weergegeven. Tot slot zal er in hoofdstuk 5 centraal staan welke discussiepunten er zijn met betrekking tot het onderzoek. Eventuele vragen en aanbevelingen voor de praktijk voor een vervolgonderzoek worden beschreven.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk geeft de onderzoeker antwoord op de theoretische deelvragen. Hierbij zal er ingegaan worden op de volgende onderdelen: het belang van begrijpend luisteren, de essentiële onderdelen van begrijpend luisteren, het effectief vormgeven van begrijpend luisteren en de relatie van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen.

Met begrijpend luisteren wordt een betekenis geven aan mondelinge informatie, ofwel mondelinge informatie begrijpen bedoeld (Ahlers & Van de Mortel, 2009). School aan zet (2014) beschrijft dat het luisteren naar een voorgelezen verhaal of een andere tekst definieert wat begrijpend luisteren inhoudt. Het luisteren naar verhalen is van belang om de opbouw van verhalen te leren doorgronden (Expertisecentrum Nederlands, 2010). Bij begrijpend luisteren wordt er een integraal beroep gedaan op een aantal essentiële taal- en denkvaardigheden. Waar het bij tekstbegrip om gaat is het kunnen leggen van verbanden zowel binnen als buiten de tekst, ongeacht of deze teksten worden gelezen of voorgelezen (School aan zet, 2014).

Het Expertisecentrum (2010) benadrukt dat leerlingen door actief en doelgericht te luisteren naar een verhaal met begrijpend luisteren hun kennis van de wereld wordt verbreed en ze tevens nieuwe woorden leren. Ahlers en Van de Mortel (2009) beschrijven dat de fase waarin leerlingen gericht bezig zijn met begrijpend luisteren van belang is voor het begrijpend leesonderwijs, deze gaat namelijk vooraf aan het begrijpend lezen. Het leesbegrip van de leerlingen wordt ondersteunt door de luistervaardigheid van leerlingen. Door vroegtijdig te beginnen in de onderbouw met begrijpend luisteren wordt de basis- en luistervaardigheid ontwikkeld die volgens hen zeker van belang is.

2.1 Belang van begrijpend luisteren binnen het leesonderwijs

De leerlijn van begrijpend lezen stelt drie vormen van begrijpend lezen centraal. In de groepen 1 t/m 3 is dit begrijpend luisteren. In de groepen 3 t/m 8 is dit begrijpend lezen. En in de groepen 7 en 8 wordt dit aangevuld met studerend lezen (Ahlers & Van de Mortel, 2009).

Begrijpend luisteren is in de onderbouw van het basisonderwijs een van de tussendoelen van mondelinge taalvaardigheid. Het belang van begrijpend luisteren in de praktijk wordt onderschat. Dit staat in verbinding met het technisch leren lezen dat op veel scholen centraal staat. Instructie in begrijpend luisteren, in de onderbouw, heeft twee hoofddoelen. Niet alleen zinvol als voorloper van het aanleren van strategieën en vaardigheden van begrijpend lezen, maar faciliteert ook het aanvankelijk lezen in groep 3. Kleuters komen tijdens het begrijpend luisteren spelenderwijs in contact met strategieën. Deze strategieën kunnen leerlingen later bij het begrijpend lezen toepassen. De leerlingen doen voorkennis op, doen voorspelling en zijn gericht op woordenschat (Loman & Wouters, 2007).

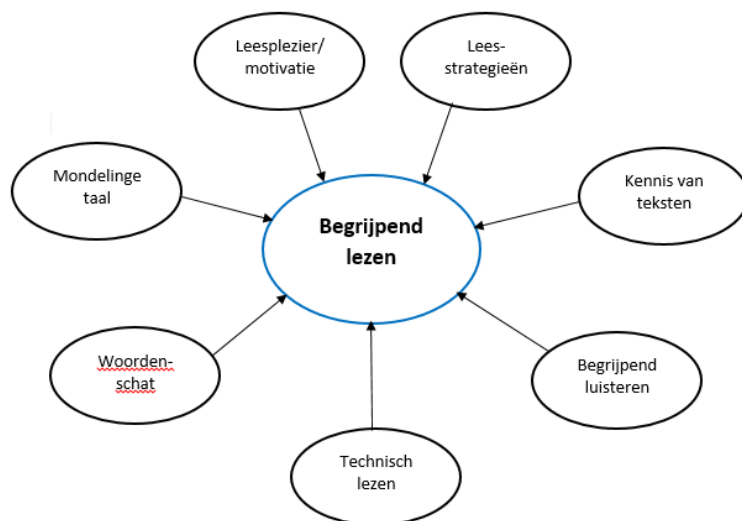
Loman en Wouters (2007) schrijven over beter begrip door luisteractiviteiten. Er zijn namelijk velen leerlingen die in de bovenbouw moeite hebben met begrijpend lezen. Daarom is het vroeg starten met begrijpend luisteren van belang, dit helpt problemen te voorkomen.

Broekhof (2014) vermeldt dat leerlingen tijdens het luisteren naar teksten allerlei deelvaardigheden inzetten om verbanden te leggen. Leerlingen bouwen aan de basis voor het lezen met begrip in de bovenbouw tijdens het begrijpend lezen.

Leerlingen leren betekenis te verlenen door te luisteren naar teksten. De aanwezige kennis wordt aan nieuwe informatie verbonden, op deze manier wordt kennis van leerlingen verder uitgebreid. Dit is een basis voor leerlingen waar ze later in hun schoolproces van kunnen profiteren (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

Bouwman (2004) schrijft over het begrijpend luisteren vanuit taal-leesonderwijs. Ze vermeldt dat leerlingen veel steun kunnen vinden bij het technisch lezen en begrijpend (leren) lezen, als

leerlingen goed zijn in begrijpend luisteren. Vaardigheden die horen bij begrijpend luisteren in groep 3 moeten daarom als eigen routines worden aangeleerd. Volgens Bouwhuis kan begrijpend luisteren gezien worden als pre-teaching op het begrijpend lezen. Ahlers (2007) kan dit beamen. Het is van belang dat leerlingen bij begrijpend luisteractiviteiten niet afgeleid raken door de moeilijkheden van het technisch lezen. Aandacht op verhaalbegrip. Het begrijpend luisteren is een voorwaarde voor begrijpend lezen (Ahlers & Van de Mortel, 2009).



Figuur 2.1; De voorwaarden voor begrijpend lezen (Ahlers & Van de Mortel, 2009).

Bouwhuis raadt de leraren in de onderbouw en voornamelijk de leraren in groep 3 aan om expliciet aandacht te besteden aan begrijpend luisteren, vanwege de basis voor begrijpend (leren) lezen en technisch lezen. Het moet van Bouwhuis een vast onderdeel van groep 3 zijn. Bouwhuis maakt hierbij onderscheid in voor, tijdens en na het (voor)lezen (de driesprong).

Een goede technische leesvaardigheid is volgens Förrer en Van de Mortel (2014) een voorwaarde om teksten te kunnen begrijpen.

Vernooy (2007) benoemt drie doelen die van belang zijn bij goed en effectief leesonderwijs.

- Leerlingen moeten leren begrijpen wat ze lezen en kunnen leren van de teksten;
- Leerlingen moeten nauwkeurig en vlot kunnen technisch lezen;
- Leerlingen moeten gemotiveerd zijn voor het lezen en dit waarderen.

Förrer en Van de Mortel (2014) vermelden dat het voor de leraren van groep 3 logisch is om voort te bouwen op dat wat er in de onderbouw wordt aangeboden. Naast het technisch lezen in groep 3, ook aandacht besteden aan de ontwikkeling van leesbegrip. Leerlingen moeten volgens Förrer en Van de Mortel begrijpen wat ze wordt voorgelezen of zelf lezen. De leraren in groep 3 kunnen ook aandacht besteden aan leesstrategieën, dit dient als hulpmiddel voor het lees- en luisterbegrip.

Ahlers en Van de Mortel (2009) concluderen dat “naast technisch lezen, er in aansluiting op groep 1 en 2, in groep 3 aandacht besteed wordt aan begrijpend luisteren en begrijpend lezen. De leerkracht past in dit kader- voor, tijdens en na het lezen- een beperkt aantal leesstrategieën toe”(p.19). Net als bij de onderbouw is het de bedoeling dat leraren zowel verhalende als informatieve teksten gebruiken. Het begrijpend lezen wordt niet alleen geoefend bij leerlingen, maar kennis over de wereld wordt ook uitgebreid door het lezen van de tekst. De leraar doet de strategieën net als bij groep 1 en 2 hardop denkend voor (Förrer & Van de Mortel, 2014).

De methode 'Tekst Verwerken' in groep 4

De methode Tekst Verwerken speelt in groep 4 bij het eerste blok in op de begrijpend luistervaardigheden van de leerlingen. Er is een aantal voorwaarden van het begrijpend lezen volgens de methode. Ze beschrijven de volgende voorwaarden:

- Kennis van teksten;
- Begrijpend luisteren;
- Een bepaald technisch leesniveau;
- Een bepaalde woordenschat;
- Leesstrategieën;
- Algemene kennis van de wereld;
- Metacognitie (reflectie op je eigen denken).

Waaronder ook het begrijpend luisteren een voorwaarde is op het begrijpend lezen volgens Tekst Verwerken.

2.2 Essentiële onderdelen van begrijpend luisteren en begrijpend lezen

Binnen het begrijpend luister- en leesonderwijs zijn er meerdere onderdelen van belang voor leraren om in te voeren in de praktijk.

2.2.1 Fase beschrijving

Leraren hebben een belangrijke rol bij het begrijpend luisteren in de onderbouw, maar ook in de midden- en bovenbouw. Een goede voorbereiding is hierbij als leraar zeker van belang. Förrer en Van de Mortel (2014) gebruiken hier 3 fasen van het voorlezen: voor, tijdens en na het lezen. Dit wordt door Bouwhuis (2004) de driesprong genoemd. Förrer en Van de Mortel hebben hier een observatieformulier voor ontwikkeld die een leraar kan gebruiken als check tijdens het begrijpend luisteren.

Fase: Voor het lezen

Dit zijn stappen die worden doorlopen of benoemd door de leraar voordat de tekst wordt voorgelezen aan de leerlingen. De leraar kiest een tekst uit en zal zich vervolgens aan de hand van deze tekst voorbereiden op de begrijpend luisterles.

Lesfase: Voor het lezen (± 15 minuten)
• De leraar geeft aan wat de <i>leerlingen gaan leren</i> van de tekst.
• De leraar <i>verkent in interactie</i> met de leerlingen de tekst: tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.
• De leraar haalt de nodige (<i>schoolse</i>) voorkennis op.
• De leraar gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (<i>achtergrondkennis en ervaring</i>).
• De leraar biedt <i>aanvullende informatie</i> aan over de inhoud van het onderwerp.
• De leraar <i>visualiseert</i> .
• De leraar besteedt aandacht aan 2-3 <i>onbekende begrippen</i> .
• De leraar past een <i>coöperatieve werkvorm</i> toe.

Figuur 2.2 De fasen voor begrijpend luisteren (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Fase: Tijdens het lezen

De tekst wordt door de leraar voorgelezen. De leraar kan gebruik maken van drie verschillende aspecten/elementen.

Lesfase: Tijdens het lezen (± 10 minuten)
• De leraar <i>leest een deel van de tekst en laat hardop denkend</i> horen wat hij/zij doet om de tekst te begrijpen (<i>inclusief leesstrategieën</i>).
• Tijdens het lezen verbindt de leraar <i>hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat</i> .
• Tijdens het lezen <i>betreft</i> de leraar de leerlingen bij de tekst.

Figuur 2.3 De fasen voor begrijpend luisteren (Förrer & Van de Mortel, 2014).

- Voorlezen: het verhaal hardop voorlezen, de leerlingen luisteren;
- Interactief voorlezen: de leraar en de leraar doen het samen;
- Hardop denkend voorlezen: volgens Förrer en Van de Mortel (2014) doet de leraar hardop voor hoe de tekst begrepen wordt en de leraar laat horen hoe luisterstrategieën ingezet kunnen worden. Dit wordt ook wel modellen genoemd.

Fase: Na het lezen

Er zijn meerdere aspecten die van belang zijn om in deze fase aanbod te laten komen.

Lesfase: Na het lezen (± 10 minuten)
• De leraar <i>praat en denkt</i> met de leerlingen over de tekst.
• De leraar gaat na of de leerlingen <i>leren</i> .
• De leraar geeft de leerlingen/duo's en <i>betekenisvolle verwerkingsopdracht</i> bij de tekst.
• De opdracht nodigt uit tot <i>praten en schrijven/tekenen</i> over de tekst.
• Leerlingen <i>werken</i> bij voorkeur <i>samen</i> .
• De opdracht <i>evalueert</i> het leren.
• De leraar nodigt <i>enkele leerlingen</i> uit te vertellen wat ze hebben gedaan.
• De leraar <i>geeft informatie</i> over de resultaten, de leerkracht herhaalt het <u>leesdoel</u> en informeert de leerlingen over de vervolgstappen.
• De leraar benoemt de <i>nieuw verworven kennis</i> van de leerlingen.

Figuur 2.4 De fasen voor begrip luisteren (Förrer & Van de Mortel, 2014).

2.2.2 Leesstrategieën

De lezer maakt bij het sturen van het leesproces gebruik van onderliggende strategieën. Leesstrategieën dienen bij het actief lezen van teksten en verhalen. Deze strategieën helpen de lezer de tekst betekenis te geven en actief en betrokken te blijven lezen.

Er zijn veel verschillende leesstrategieën te hanteren binnen de groep. Kijkend naar de leesstrategieën die worden gehanteerd door de bovenbouw en wat de literatuur zegt over de leesstrategieën gaat de onderzoeker uit van de leesstrategieën zoals Förrer en Van de Mortel (2014) ze beschrijven. Deze zijn gebaseerd op Fisher, Frey en Lapp (2009). Förrer en Van de Mortel beschrijven de leesstrategieën als volgt:

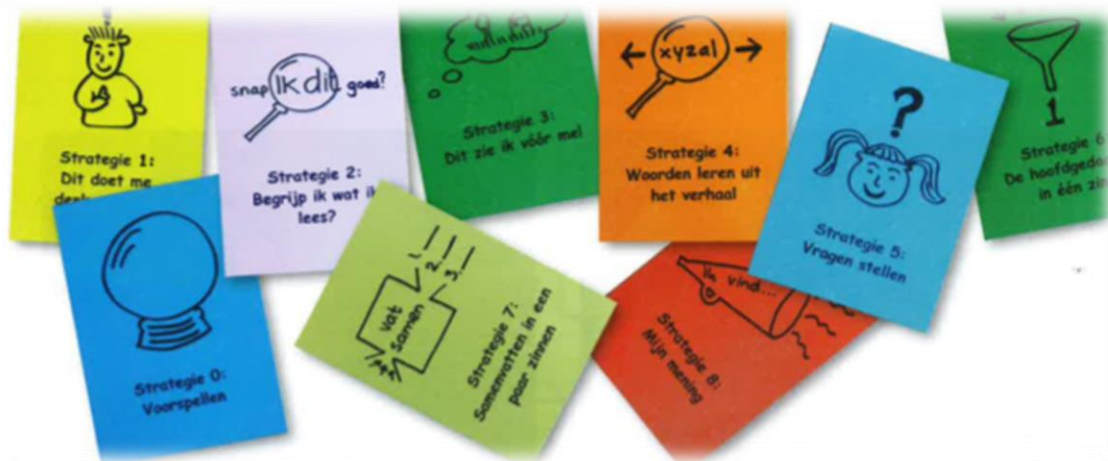
- Voorspellen: een inschatting maken van wat er mogelijk kan gebeuren op basis van wat je al weet.
- Vragen stellen: vragen stellen die de tekst bij je oproept en tijdens het lezen op zoek gaan naar het antwoord.
- Visualiseren: je beelden vormen bij de tekst en je inleven in de tekst, met al je zintuigen.
- Verbinden: de tekst in verband brengen met wat je al weet en wat je hebt meegemaakt.
- Samenvatten: op zoek gaan naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie in de tekst.
- Afleiden: interpreteren van wat er niet letterlijk staat, maar wat de schrijver wel wil zeggen. (p. 46)

Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) is het mogelijk deze leesstrategieën door leraren in groep 1 te laten toepassen. In de onderbouw groepen zal dit gebruikt worden tijdens het luisteren naar teksten, begrip luisteren. Hierbij wordt niet het leesproces gestuurd maar gaat het om het sturen van het luisterproces. Deze strategieën worden voornamelijk geleerd doordat de leraar de strategieën hardop denken voordoet, modelt. Ondanks het modellen is het als leraar in de onderbouw ook van belang aandacht te hebben voor het interactief voorlezen.

Op het moment dat bovenstaande leesstrategieën frequent terugkomen en leraren dit inzetten, worden ze ingeslepen en gaan leerlingen automatisch gebruik maken van het toepassen van de strategieën. Vandaar dat de zes leesstrategieën onder de aandacht worden gebracht in groep 1 t/m 8 (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Als leraar is het van belang de leerlingen te laten inzien en ervaren dat leesstrategieën helpen een tekst beter te begrijpen. Als de lezer dit inzielt en de lezer is gemotiveerd zullen leesstrategieën goed werken (Förrer & Van de Mortel, 2014).

Van Druenen en Van Elsäcker (2014) schrijven over de BLIKSEM-aanpak, Begrijpend Lees Instructies kan Strategisch én Motiverend. Het draait bij begrijpend lezen namelijk ook om het aanleren en inoefenen van strategieën. De Bliksem-aanpak maakt gebruik van negen kernstrategieën, met daarbij negen strategiekaarten met pictogrammen. De onderzoeker heeft deze strategieën onder de aandacht gebracht en bestudeerd in vergelijking met de zes leesstrategieën die Förrer en Van de Mortel (2014) beschrijven. In figuur 2.5 worden de negen strategiekaarten weergegeven.



Figuur 2.5 Strategiekaarten, Bliksem-aanpak (Van Druenen & Van Elsäcker, 2014).

Mommers (2002) vermeldt dat “strategies are important, but they are boring when used in isolation” (p.4). volgens Guthrie.

2.2.3 Hardop denkend voordoen ‘Modelen’

Hardop denkend voordoen van strategie gebruik is voor de leraar en de leerling van belang tijdens het begrijpend luisteren. Door dit te ‘modelen’, maakt een leraar het denkproces voor de leerlingen inzichtelijk. De leraar toont hoe er wordt omgegaan met een tekst en op welke manier de leraar bepaalde oplossingen inzet. Leerlingen moeten dit veel oefenen om het uiteindelijk zelf te gaan toepassen. Aan de leraar de taak dit regelmatig te doen. Dat er een verschil is tussen het ‘modelen’ en interactief voorlezen is eerder al benoemd. Echter de inhoudelijke toelichting niet, met een schematische weergave is deze in figuur 2.6 te zien.

Hardop denkend voorlezen	Interactief voorlezen
De leraar doet voor hoe zij betekenis geeft aan een tekst en stimuleert tot meedenken.	De leraar en kinderen geven samen betekenis aan een tekst. Inzetten van activiteiten die betrokkenheid vergroten en aanzetten tot meedenken.
‘Ik denk voor’	‘Wij denken samen’
Weinig interactie, stimuleren van meedenken	Interactie, stimuleren van meedenken

Figuur 2.6 Verschillende types van voorlezen. (Bouwman & Van de Mortel, 2014)

Tijdens het interactief voorlezen geven de leraar en leerlingen samen betekenis aan een tekst. Dit is bevorderlijk voor het ontwikkelen van tekstbegrip bij leerlingen, er wordt namelijk gepraat over de tekst.

Van Druenen en Van Elsäcker (2014) beschrijven enkele tips voor de leraar om te modelen.

- Het boek voorafgaand aan het uitvoeren van de les is voor de leraar zeker van belang. Door vooraf aan te geven waar je als leraar wilt gaan modelen, voorkom je terug te vallen in je oudere patroon.
- Het is voor de leraar verschillend hoe vaak er per tekst of verhaal wordt gemodeld. Dit hangt af van het niveau van de leerlingen. De leraar moet voor ogen houden dat het voor de leerlingen leuk moet blijven.
- Per strategie kan de leraar met een apart post-it-geeltje aangeven hoe de strategie hardop denkend voorgedaan gaat worden.
- Voor de leraar kan het bijhouden van een checklist van welke strategieën gemodeld zijn helpen, op deze manier voorkomt de leraar dat telkens dezelfde strategieën gekozen en behandeld worden.

Net als Van Druenen en Van Elsäcker (2014) heeft ook Bouwman (2010) enkele tips op een rij gezet voor de leraar om succesvol te ‘modelen’:

<i>Succesvol modelen</i>
▪ Verplaats je in het denkproces van de leerling ▪ Maak kleine stappen ▪ Denk vanuit de ik-vorm ▪ Houd het kort, beperk wat je zegt ▪ Modelen is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen ▪ Maak zichtbaar dat je modelt: wijs naar je hoofd, benoem: ik denk nu.... ▪ Modelen is niet het stellen van vragen over en het uitleggen van de tekst ▪ Oefen, er is veel tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten ▪ Modelen mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier

Figuur 2.7 Tips voor de leraar om te ‘modelen’ (Bouwman, 2010)

2.2.4 Taxonomie van Bloom

Dat leerlingen nadenken over de inhoud van teksten is een belangrijk onderdeel van het begrijpend luisteren. Als leraar kan dit gestimuleerd worden door het stellen van vragen.

De Taxonomie van Bloom, een uitwerking van Andersen en Kratwohl (2001) is naast de wie-, wat-, waar- en wanneervragen een hulpmiddel om als leraar andere vragen te stellen. Op deze manier wordt het dieper denken gestimuleerd. Dit zijn vragen die gesteld kunnen worden in alle drie de fasen: voor, tijdens en na het lezen (Förre & Van de Mortel, 2014).

Bloom's Taxonomie is te onderscheiden in verschillende niveaus van denken. Drie niveaus die vallen onder de ‘lagere orde denken’ en drie niveaus die behoren tot de ‘hogere orde denken.’ In figuur 2.8 wordt een weergave gegeven van de zes niveaus van Bloom's Taxonomie.

Expertisecentrum (2015) schrijft dat “de niveaus dienen om een onderscheid te maken in de complexiteit van het kennisniveau waar een beroep op wordt gedaan. Er wordt hiermee geen volgorde voorgeschreven waarin een bepaald niveau aan bod zou moeten komen” (Zes “niveaus” van Bloom, para. 4).



Figuur 2.8 Bloom's Taxonomie (Expertisecentrum, 2015).

In figuur 2.9 hebben Bouwman en Van de Mortel (2014) het prentenboek van het jaar 2014 Krrrrr..okodil uitgewerkt in Bloom's Taxonomie. Met dit voorbeeld is het voor leraren zichtbaar op welke wijze er een koppeling gemaakt kan worden met een prentenboek, verhaal of tekst met betrekking tot begrijpend luisteren en begrijpend lezen.

Laag	Strategie van vragen stellen
Creëren	Kun je een nieuw, ander plan bedenken voor Krokodil? Stel je eens voor dat Krokodil veel kleiner is en geen scherpe tanden heeft, wat zou er dan gebeuren?
Evalueren	Wie is er het dapperst? Waar zie/hoor je dat? Wie lost het probleem op voor Krokodil?
Analyseren	Waarom kun je zien dat Nijlpaard niet bang is voor Krokodil? Waarom zijn Nijlpaard en Krokodil hetzelfde? Welk probleem heeft Krokodil? Waar heb je dat gehoord/gezien?
Toepassen	Wat zou jij willen veranderen aan het antwoord van Nijlpaard? Hoe zou jij Krokodil zijn probleem kunnen oplossen? Wat zou jij de libellen willen vragen?
Begrijpen	Wat is een pestkop en wat is een naarling? Waarom zijn de dieren bang voor Krokodil? Waar zie je dat aan?
Onthouden	Wat gebeurde er nadat de Krokodil de kikkers had gezien? Hoe ziet Krokodil eruit?

Figuur 2.9: Uitwerking Prentenboek Krrrrr...okodil volgens Bloom's Taxonomie (Bouwman & Van de Mortel, 2014)

2.3 Effectief vormgeven van begrijpend luisteren in groep 3 en 4

2.3.1 Effectief leesonderwijs

Vernooy (2007) geeft een aantal belangrijke kenmerken van effectief leesonderwijs weer. Zo komt naar voren dat duidelijke en hoge toetsbare doelen van belang zijn binnen het effectieve leesonderwijs, de extra leestijd voor risicolezers en voldoende tijd aan lezen besteden, het gebruik van goede methoden en deze als leraar op een goede manier gebruiken. De instructie van de leraar moet gedifferentieerd en effectief zijn, als leraar moet er vroegtijdig gesignaleerd en gereageerd worden. Daarbij is tevens van belang dat er voldoende aandacht is voor de leesmotivatie van leerlingen en dat leraren de leestonwikkeling van leerlingen monitoren. Een doorgaande lijn voor het leesonderwijs mag hier zeker niet bij ontbreken.

2.3.2 Elementen en checklist begrijpend luisteren en lezen

Ingaand op effectief onderwijs worden een aantal elementen genoemd door ‘grip op leesbegrip’. Deze elementen van effectief leesonderwijs zijn in relatie gebracht met begrijpend luisteren/lezen. CPS heeft ontwikkelingsprojecten met scholen uitgevoerd, waarbij gebleken is dat als scholen gedurende het onderwijskundige veranderproces aandacht besteden aan deze elementen dit succesvol is. De elementen van effectief onderwijs zijn volgens Förrer en Van de Mortel (2014):

1. Concrete doelen formuleren en doelgericht werken.
2. Voldoende tijd besteden aan leesonderwijs en aan opvallende leerlingen.
3. Een goed aanbod realiseren.
4. Een helder instructiemodel (GRRIM) gebruiken, verlengde instructie en extra instructie inzetten.
5. Organisatie/differentiatie toepassen.
6. Monitoring: binnen en buiten de instructie de ontwikkeling van leerlingen volgen, ondersteunen en uitlokken. (pp. 142-143)

Aan de hand van deze elementen van effectief leesonderwijs wordt ingegaan op het effectief vormgeven van begrijpend luisteren en begrijpend lezen (Förerrer en Van de Mortel, 2014).

De doelen:

- Op schoolniveau zijn de doelen van groep 3 en 4 vastgesteld: van begrijpend luisteren tot begrijpend lezen.
- De doelen zijn afgestemd op referentieniveaus.
- De doelen zijn ook op groepsniveau afgestemd.

De tijd:

- Er is afgesproken hoeveel tijd leraren per week en per les gaan besteden aan begrijpend luisteren en leesbegrip.
- De extra tijd voor begripsmatig zwakke leerlingen is geborgd.

Aanbod en inhoud van begrijpend leesonderwijs:

- Gebruik maken van een methode.
- Fictie en non-fictie en verschillende tekstgenres gebruiken.
- Afspraken maken over de toepassing van de leesbegripsvaardigheden in andere teksten en vakgebieden.

Instructie ten aanzien van begrijpend lezen:

- Eenduidig instructiemodel gebruiken. De leerkracht stimuleert het denken van de leerlingen en staat model.

Organisatie/differentiatie:

- Dit vindt plaats binnen de instructie. Voor begripsmatige zwakke lezers zijn specifieke aanpassingen: in aanbod, de verwerking en de tijd.

De monitoring van het leesbegrip:

- Gedurende de instructie na gaan of de leerlingen leren.
- De leerbehoeften afstemmen op de bevindingen.
- (Toets-)gegevens op groepsniveau en op teamniveau bespreken op basis van de toetskalender leesvaardigheid.
- Afstemming op de leerbehoeften wordt vastgelegd in groepsoverzichten en beschreven in groepsplannen.
- Evalueren van het eigen handelen.
- Evalueren van groepsplannen.

Bouwman en Van de Mortel (2014) vermelden de manier waarop effectiviteit terug te zien is “je bent effectief bezig wanneer je veel kansen voor taalontwikkeling creëert. Dat doe je onder andere door interactief en hardop denkend voor te lezen uit betekenisvolle teksten, fictie en non-fictie” (p. 10).

2.4 Relatie van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen

Het begrijpend luisteren begint al bij de kleuters. De leraren bereiden de kinderen doormiddel van begrijpend luisteren voor op het begrijpend lezen. Leerlingen worden voorgelezen door de leraar. De leraar maakt gebruik van de drie verschillende strategieën. Herstel-, sturings- en leesstrategieën. In de verschillende fases van het lezen komt het interactief voorlezen, herhaald voorlezen en hardop denken voorlezen terug. In groep 3 komt het technisch lezen erbij. Naast de aandacht voor het technisch lezen besteedt de leraar tijdens het voorlezen en begrijpend luisteren ook aandacht aan strategieën om het lees(luister) proces te sturen (Förre & Van de Mortel, 2014).

Förre en Van de Mortel beschrijven dat in groep 4 de leraar nog steeds aandacht besteedt aan het leren sturen van het leesbegrip en het toepassen van leesstrategieën. De leraar doet dit hardop denkend voor. In de tweede helft van groep 4 zal, als de leerlingen de leesteknik voldoende beheersen, de leraar kunnen starten met de instructie in het leren gebruiken van leesstrategieën. Hier vindt de relatie plaats van het luisterproces naar het leesproces. Als leraar is het van belang goed voor ogen te hebben wat het niveau van de technische leesvaardigheid is van de leerlingen. Leerlingen die dit nog niet voldoende onder de knie hebben, zullen moeite hebben met het begrijpen van de teksten en zullen daarom meer bezig zijn met het decoderen van de tekst.

Stoeldraijer en Vernooij (2007) vermelden dat leerlingen in groep 4 veel frustrerende ervaringen opdoen met begrijpend lezen, omdat hun technische leesvaardigheid nog niet voldoende is ontwikkelend om een start te kunnen maken met begrijpend lezen. Volgens Förre en Van de Mortel (2014) moeten er dus teksten aangeboden worden die leerlingen technisch goed beheersen, zodat leerlingen zich kunnen gaan richten op het begrijpen van de tekst.

Leesstrategieën

Volgens Förre en Van de Mortel (2014) is er in groep 3 nog geen sprake van expliciete instructie van leesstrategieën. Doordat de leraar de strategieën tijdens het voorlezen hardop denkend voordoet raken de leerlingen er wel mee vertrouwd. De expliciete instructie in leesstrategieën start in de loop van groep 4. De leraar geeft de instructie en leert de leerlingen vervolgens hoe de strategie kan worden toegepast.

Förre en Van de Mortel (2014) zegt dat leerlingen kunnen profiteren van de kennis die ze bij de kleuters vergaren. Leraren die in de kleuterperiode het luisterproces sturen en hierbij de strategieën hardop denkend voordoet (modellen) tijdens het voorlezen zullen later wanneer de leerlingen zelf teksten lezen profijt hebben van deze basis (begrijpend luisteren).

Broekhof (2014) beschrijft het verloop van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen, die wordt weergegeven vanuit de basisdidactiek. Zo maakt de onderbouw gebruik van prentenboeken en/of informatieboeken en maakt de bovenbouw gebruik van een tekst uit de methode begrijpend lezen of zaakvakmethoden.

Kijkend naar de strategieën gaat de onderzoeker uit van de 6 leesstrategieën van Förre & Van de Mortel (2014). Groep 4 is de fase waarbij deze worden aangeleerd aan de leerlingen. Hierbij is het van belang dat de leraar deze in rustig tempo één voor één behandelt. Het uiteindelijke doel hiervan is echter dat de leerlingen de strategieën flexibel gaan inzetten en geïntegreerd toepassen.

Vernooy (2007) heeft de instructie van leesstrategieën van de leraar in verschillende dimensies beschreven:

- Expliciet uitleggen van de bedoeling van leesstrategieën;
- Voordoen van de leesstrategieën door de leerkracht;
- Samen met de leerlingen strategieën op teksten toepassen;
- Begeleide toepassing van het werken met strategieën, waarbij de leerkracht de leerlingen in toenemende mate verantwoordelijkheid geeft om deze zelfstandig toe te passen. Door te observeren tijdens de begeleide toepassing krijgt de leerkracht ook informatie die hij kan gebruiken om beter met de verschillen tussen leerlingen bij begrijpend lezen om te gaan;
- Het zelfstandig toepassen van de strategie in ‘alledaagse leessituaties’. (p. 3)

2.5 Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie blijkt dat het toepassen van effectief begrijpend luister- en leesonderwijs in de groepen 3 en 4 aan meerdere kenmerken moet voldoen.

Dat begrijpend luisteren een voorwaarde is voor het begrijpend lezen en zich op deze manier belangrijk stelt, wordt benadrukt door zowel Loman en Wouters (2007), Bouwhuis (2004), Ahlers en Van de Mortel (2009) en Förrer en Van de Mortel (2014).

Leraren moeten gebruik maken van een eenduidige aanpak voor het effectief toepassen van begrijpend luisteren en begrijpend lezen, waarbij er tevens wordt gezorgd voor een doorgaande lijn. De drie en vijf fasen van Förrer en Van de Mortel komen meerdere keren terug en zijn zeker van belang voor een duidelijke opbouw tijdens begrijpend luister- en leeslessen. Deze fasen worden vanuit voorgaand onderzoek van Nijenhuis (2014) al toegepast in de kleutergroepen. Ook hier is er weer verbinding naar de doorgaande lijn die de onderzoeker vanuit dit onderzoek wil gaan realiseren. Tijdens deze fasen is het van belang dat de leraren modellen en hierbij gebruik maken van de zes leesstrategieën van Förrer en Van de Mortel; voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden.

Het modellen van leesstrategieën is tevens de relatie die duidelijk wordt weergegeven van groep 3 naar groep 4. De leesstrategieën die de leraren in groep 3 modellen, zullen de leraren in groep 4 ook modellen. Halverwege groep 4, op het moment dat het technisch lezen beter beheerst wordt door de leerlingen, zullen leraren van groep 4 instructie geven aan leerlingen. Instructie hoe de leerlingen zelf gebruik kunnen gaan maken van de leesstrategieën. De leerlingen hebben het modellen van de leesstrategieën gedurende de periode in de kleutergroepen en groep 3 en 4 al wel gezien bij de leraren, het verschil zit hem nu in het zelf toepassen van de leesstrategieën voor leerlingen. Het is de bedoeling dat leerlingen de leesstrategieën als hulpmiddel gaan inzetten tijdens het begrijpend lezen, om op deze manier meer grip op het lezen (de tekst) te krijgen aldus Förrer en Van de Mortel (2014). Leerlingen gaan kritischer denken, voorspelling doen over de tekst en zijn op een andere manier met de tekst bezig. Door als leraar Bloom's Taxonomie in te zetten wordt het dieper denken en het hoger orde denken van de leerlingen gestimuleerd. Een gevarieerd aanbod, waarbij de leraar in de groep leert aan de hand van zes verschillende niveaus vragen te stellen. De leraar kan tijdens de verschillende fasen, van het begrijpend luisteren en lezen, gebruik maken van Bloom's Taxonomie om tot meer verdieping te komen.

3. Vooronderzoek

In dit hoofdstuk geeft de onderzoeker antwoord op de praktijkgerichte deelvragen. Hierbij zal er ingegaan worden op de volgende onderdelen: huidige aanbod betreft het vormgeven van begrijpend luister- en leeslessen, kennis betreft de fasering; voor, tijdens en na het lezen, attitude van leraren ten opzichte van begrijpend luisteren en lezen, aanbod begrijpend luisteren in de methode Veilig Leren Lezen in groep 3, doorgaande lijn begrijpend luisteren naar begrijpend lezen in de methode Tekst Verwerken in groep 4 en resultaten van leerlingen ten opzichte van begrijpend luister- en leeslessen.

3.1 Methode vooronderzoek

Voor de uitvoering van het vooronderzoek is er gekozen voor vier verschillende instrumenten. Hierbij vinden op zowel leraar- en leerlingniveau metingen plaats. Kijkend naar het leraarniveau vindt er een filmobservatie plaats tijdens een begrijpend luisterles. Aan de hand van deze filmobservatie en een semi-gestructureerd interview wordt er onderzoek gedaan naar de kennis en vaardigheden van de leraren en attitude van de leerlingen. Tijdens een vergadering, betreft het onderwerp begrijpend luisteren en lezen, wordt er een filmobservatie uitgevoerd en onderzoek gedaan naar de attitude van de leraren ten opzichte van het begrijpend luister- en leesonderwijs in de middenbouw, groep 3 en 4.

3.1.1 Filmobservatie les begrijpend luisteren

Om zicht te krijgen op de kennis en vaardigheden van de leraren betreft het vormgeven van een (instructie) van een begrijpend luister- en leesles, wat beantwoord dient te worden in deelvraag 6.1, is er gekozen voor een filmobservatie. De leraren vullen de begrijpend luisterles naar eigen inzicht in. De filmobservatie zal uitgevoerd worden door de onderzoeker, studenten uit de leergroep en de onderzoekscoördinator binnen de Linderte. Deze observatie wordt meegenomen als begin- en eindmeting.

Tijdens het analyseren van deze filmobservatie zal de onderzoeker aan de hand van het observatieformulier begrijpend luisteren van Förre en Van de Mortel (2014) zicht krijgen op de verschillende aspecten die behoren bij een begrijpend luisterles. Dit observatieformulier is opgenomen in bijlage 3a. Het observatieformulier voor de eindmeting in groep 4 zal gericht zijn op begrijpend lezen en hierdoor iets afwijken, deze is opgenomen in bijlage 3a. Echter komen de observatieformulieren begrijpend luisteren en begrijpend lezen wel overeen in veel aspecten (Remmers, 2014).

Tabel 3.1: Overeenkomsten lesfasen – observatieformulier begrijpend luisteren en lezen

Overeenkomsten observatie lesfase begrijpend luisteren-begrijpend lezen	
Begrijpend luisteren	Begrijpend lezen
Lesfase: voor het lezen	Lesfase: gezamenlijke start
Lesfase: tijdens het lezen	Lesfase: instructie
Lesfase: na het lezen	Lesfase: gezamenlijke afsluiting

Met +, - en +/- zal de onderzoeker het observatieformulier invullen. Waarbij een + staat voor: past dit toe, een – voor: past dit niet toe en de +/- staat voor: sporadisch aanwezig. Deze observatie zal plaatsvinden in groep 3 en 4, bij zes verschillende leraren.

Het observatieformulier geeft volgens Förre en Van de Mortel (2014) inzicht in de drie fasen: voor, tijdens en na het lezen en de hier bijbehorende aspecten. De fase; tijdens het lezen, gaat in op het hardop denkend voordoen van strategieën. Ook wel het modellen van strategieën genoemd. In welke

mate komt het onderwijs in de groepen 3 en 4 tegemoet aan de aspecten die het observatieformulier van begrijpend luisteren weergeeft en zijn er overeenkomsten bij onderlinge leraren.

Dit meetinstrument valt uiteindelijk onder de categorie beschrijvend observeren (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

Tijdens deze filmobservatie zal de onderzoeker ook de kennis en vaardigheden van de leerlingen meten, dit heeft betrekking op deelvraag 5.

3.1.2 Semi-gestructureerd interview

Aan de hand van een semi-gestructureerd interview wil de onderzoeker zicht krijgen op de kennis van de leraren in groep 3 en 4. Bij een semi-gestructureerd interview heeft de interviewer voorafgaand aan het interview vragen opgesteld. In de loop van het interview heeft de interviewer de mogelijkheden de volgorde van de vragen aan te passen en kunnen er vragen worden toegepast afhankelijk van de wijze waarop het gesprek verloopt. De onderzoeker heeft met betrekking tot de beginmeting een viertal vragen opgesteld, die de onderzoeker zal stellen tijdens dit interview. Er is bewust gekozen voor een semi-gestructureerd interview, aangezien de onderzoeker interviewt met een bepaald doel. Ondanks dit doel wil de onderzoeker wel ruimte creëren om in te gaan op antwoorden die de leraren geven.

De vragen die de onderzoeker vooraf heeft opgesteld zijn als vragenlijst opgenomen in bijlage 3b. Hiermee wordt er antwoord gegeven op deelvraag 6.3 en 8. De onderzoeker zal de zes leraren van groep 3 en 4 individueel interviewen en maakt hierbij gebruik van een dictafon (voice recorder). Op deze manier kan de onderzoeker zich meer richten op het gesprek en zal er achteraf specifiek geanalyseerd kunnen worden.

3.1.3 Filmobservatie vergadering betreft begrijpend luisteren en lezen

Tijdens een vergadering betreft het onderzoek en begrijpend lezen vanuit PLG zal er een open filmobservatie plaatsvinden. Op deze manier zal de onderzoeker de attitude van de leraren meten ten aanzien van begrijpend luisteren en lezen, dit heeft betrekking op deelvraag 6.4.

3.1.4 Document-analyse

Om erachter te komen waar een koppeling zit met begrijpend luisteren/lezen en de methodes ‘Veilig Leren Lezen en ‘Tekst Verwerken’ zal de onderzoeker samen met de studenten uit de stage leer groep een methodeanalyse uitvoeren bij deze twee methodes. Op deze manier zal deelvraag 7 en 9 beantwoord worden en kan de onderzoeker concluderen en analyseren op welke gebieden er een koppeling is die in te zetten is voor het ontwerp. Hiervoor is een criterialijst opgesteld, deze is deels afkomstig uit het onderzoek van Nijenhuis (2014).

3.1.5 Kennis en vaardigheden van leerlingen

Aan de hand van de gegevens uit het Cito Leerling Volgstelsel, zal de onderzoeker in grote lijnen de kennis en vaardigheden van de leerlingen weergeven.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Vanuit paragraaf 3.1 is de onderzoeker het vooronderzoek gaan uitvoeren in de praktijk. De filmobservaties, interviews en de methodeanalyse zijn uitgevoerd. De resultaten van dit vooronderzoek zullen in deze paragraaf gepresenteerd worden. Vervolgens zal aan de hand van deze resultaten in paragraaf 3.3 een conclusie beschreven worden betreft het vooronderzoek en de praktijkdeelvragen 5 t/m 9. In deze paragraaf worden alleen de belangrijkste en opvallende uitkomsten in samenhang gepresenteerd. De volledige dataanalyse van het vooronderzoek is opgenomen in bijlage 4.

De dataverzameling is in alle groepen 3 en 4 uitgevoerd, waarbij alle zes leraren deel hebben genomen aan de verschillende onderdelen betreft het vooronderzoek.

3.2.1 Fasering tijdens begrijpend luisterlessen

Opvallend in de resultaten van het observatieformulier is de fasering: tijdens het lezen. Bij deze fase is te zien dat alle leraren geen gebruik maken van hardop denkend voordoen, het ‘modelen’ van strategieën. De volledige resultaten van dit observatieformulier zijn opgenomen in bijlage 4a.

Tabel 3.2: Filmobservatie vooronderzoek – observatieformulier begrijpend luisteren (bijlage 4a)

Tijdens het lezen (± 10 minuten)	10	30	10	12	6	8
Hardop denkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)	-	-	-	-	-	-
Hardop denkend verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat	+	+/-	+/-	-	+/-	-
Leerlingen betrekken bij de tekst	+	+	+	+	-	+

3.2.2 Behoeft van leraren

Leraren wisten tijdens het interview goed aan te geven wat zij aan handvatten nodig hebben voor begrijpend luister- en leeslessen. De volledige resultaten van het semi-gestructureerde interview zijn opgenomen in bijlage 4b.

Tabel 3.3: Semi-gestructureerd interview vooronderzoek – bevragen van leraren (bijlage 4b)

Wat heb je nodig?	
Groep 3	Groep 4
-Doorgaande lijn creëren vanuit groep 1/2 (herkenbaarheid voor leerlingen) -Iets los van de methode (dat past binnen het programma) -Reminder, zodat je het niet alleen toepast wanneer dat makkelijk is toe te passen. -Picto's van groep 1/2 ook in groep 3 gebruiken, een aantal erbij maken en deze toepassen. -Handreiking voor vragen die je kan stellen. -Houvast hebben, zodat je het structureel kunt toepassen.	-Goede voorbeelden van een begrijpend luisterles. Hoe ziet zo'n les eruit en wat doet de leraar dan allemaal? Wat kan je van de leerlingen verwachten? -Begrijpend lezen → aanbod van teksten, soort placemat met duidelijk overzicht van stappen. -Teksten mogen aangepast worden, andere tekst, andere beleving. -Verschil in vragen bij de methode Tekst Verwerken. Zijn allemaal reproducerend en mogen best wat moeilijker, waarbij je ook verbanden moeten leggen en betekenissen achter iets moeten zoeken.

3.2.3 Attitude leraren

Opvallende aspecten betreft de filmobservatie die betrekking hebben op de houding van leraren ten opzichte van begrijpend luisteren en lezen zijn:

Tabel 3.4: Filmobservatie vooronderzoek – vergadering leraren (bijlage 4c)

▪ Zijn kritisch naar de resultaten en conclusies ▪ Vullen elkaar aan ▪ Stellen gerichte vragen ▪ Vragen om verheldering ▪ Betrekken eigen meningen in het gesprek

De volledige resultaten betreft deze observatie zijn opgenomen in bijlage 4c.

Met name het betrekken van eigen meningen in het gesprek heeft de onderzoeker inzicht gegeven in hun attitude. Hierdoor heeft de onderzoeker kunnen concluderen dat het begrijpend luister- en leesonderwijs leeft bij leraren. Leraren hebben hierover nagedacht, een eigen mening gevormd en vinden het van belang deze te delen. Het begrijpend luister- en leesonderwijs doet er toe, dit wordt letterlijk gezegd door de leraren.

3.2.4 Methode-analyse

De analyse van de methode van groep 3 geeft duidelijk weer dat er een bredere koppeling is met begrijpend lezen dan met luisteren. De koppeling in het luisteren zit hem voornamelijk in de drie fasen van het voorlezen die ook in het theoretisch kader worden benoemd. Ook de ankerverhalen lenen zich uitstekend voor een begrijpend luisterles en het toepassen voor de drie fasen.

De verwerking die leerlingen maken is met name gericht op begrijpend leesvaardigheden.

De volledige resultaten betreft de methode-analyse zijn opgenomen in bijlage 4d.

Tekst Verwerken, de methode die groep 4 hanteert voor begrijpend lezen, gaat na blok 1 over van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Er wordt gebruik gemaakt van leesstrategieën die geleidelijk aan steeds completer worden toegepast op teksten.

3.2.5 Kennis en vaardigheden leerlingen

In bijlage 4e wordt de groepsanalyse en dwarsdoorsnede betreft begrijpend lezen weergegeven. 2013-2014

Groep 3, met een leerlingenaantal van 33, zit gezien de groepsanalyse van de begrijpend leestoets E3 (bijlage 4e) op niveau 1. Als dit niveau van de groepsanalyse wordt vergeleken met die van andere scholen, het landelijk gemiddelde: niveau 3, zit groep 3 op niveau 1+.

De dwarsdoorsnede van deze toets geeft een weergave van de leerlingen per niveau. Waarbij te zien is dat meer dan de helft boven dit gemiddelde presteert. Bijna 60 procent zit op niveau 2 of hoger.

2014-2015

Groep 4, met een leerlingenaantal van 36, zit gezien de groepsanalyse van de begrijpend leestoets M4 (bijlage 4e) tussen niveau 1 en 2. Als dit niveau van de groepsanalyse wordt vergeleken met die van andere scholen, het landelijk gemiddelde: niveau 3, zit groep 4 op niveau 1.

De dwarsdoorsnede van deze toets geeft een weergave van de leerlingen per niveau. Waarbij te zien is dat iets meer dan 60 procent op niveau 2 of hoger presteert.

De discrepantie in het aantal leerlingen komt voort uit drie zittenblijvers in groep 4, 2013-2014.

Echter tijdens het specificeren van deze resultaten heeft de onderzoeker opgemerkt dat in 2013-2014, bij groep 3, van de 33 leerlingen er 8 leerlingen onder dit landelijke gemiddelden (niveau 3) presteren. (afname E3, begrijpend lezen)

In 2014-2015, groep 4, hebben er van de 36 leerlingen 9 leerlingen onder dit landelijke gemiddelde gepresteerd. (afname M4, begrijpend lezen)

3.2.6 Attitude leerlingen

Het meten van de attitude van de leerlingen heeft geen betrekking op mijn deelvragen. De onderzoeker heeft tijdens de filmobservatie bij de leraren wel relevante informatie vernomen. Vandaar dat er hier een korte toelichting volgt betreft de attitude van de leerlingen.

De leerlingen zijn betrokken tijdens de begrijpend luister- en leeslessen in de groepen 3 en 4. Naar mate de les vordert is voornamelijk tijdens de laatste fase van Förer en Van de Mortel (2014), na het lezen, zichtbaar dat de betrokkenheid bij leerlingen afneemt. Dit is tevens het punt waarbij leraren niet voldoen aan alle aspecten van het schema voor, tijdens en na het lezen.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Uit de interviews is gebleken dat de leraren behoefte hebben aan handreikingen voor het stellen van vragen bij een verhaal of tekst tijdens het begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Deze behoefte komt bij de leraren van groep 3 vandaan, groep 4 krijgt de verschillende niveaus van vragen stellen vanuit de methode 'Tekst Verwerken' al meer aangeboden. Bloom's Taxonomie leent zich goed om in te spelen op deze behoefte. Leraren stellen de leerlingen vragen die bestaan uit verschillende niveaus. Deze niveaus worden in het theoretisch kader, hoofdstuk 2, toegelicht. Leraren stimuleren het dieper denkvermogen van de leerlingen. Leerlingen worden hierdoor uitgedaagd verder te denken dan het verhaal of de tekst die ze hebben gehoord en/of gelezen.

Kennis en vaardigheden leraren

Bij de analyse van de filmobservatie (begrijpend luister- en leesles) is te zien dat het modellen ontbreekt bij de leraren. Er zit verschil in vaardigheden van de leraren betreft de fasen: voor, tijdens en na het lezen. Te zien is dat de aspecten van voor het lezen door alle leraren het meeste wordt toegepast. In deze fase zijn de leraren van groep 3 en 4 vaardiger dan de fasen tijdens en na het lezen.

Als de informatie van de interviews wordt vergeleken met de analyse van de filmobservaties in de groep, klopt het inderdaad dat de kennis en vaardigheden van de leraren gelijk zijn.

Tijdens de filmobservatie is opgevallen dat de leraren vaardiger zijn dan dat de leraren qua kennis vermeld hebben tijdens het interview. Leraren geven aan dat dit te maken heeft met bewustwording en niet altijd weten welke onderdelen en vaardigheden bij een begrijpend luister- en leesles horen.

Uit het interview met de leraren blijkt dat er behoefte is aan handreikingen omtrent de begrijpend luister- en leeslessen. Handreikingen die de leraren genoemd hebben tijdens het interview zijn: een vaste structuur die gehanteerd kan worden, het stellen van verschillende vragen, doorgaande lijn met de kleuters, voorbeelden van goede begrijpend luisterlessen, variërende teksten voor begrijpend lezen.

Attitude leraren

De houding van de leraren is positief. Leraren zijn zich bewust dat begrijpend luisteren van belang is voorafgaand aan het begrijpend lezen. Leraren van groep 4 geven aan hier tijdens de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen ook rekening mee te houden.

In groep 3 wordt door de leraren het technisch lezen belangrijker beschouwd dan het begrijpend lezen, aangezien leerlingen in deze fase nog bezig zijn met het decoderen van de tekst i.p.v. een tekst te kunnen begrijpen. Tijdens het begrijpend luisteren gaat het voor leerlingen niet om de vaardigheid goed technisch te kunnen lezen, leerlingen kunnen dit loslaten en andere vaardigheden inzetten om een succeservaring op te doen.

De attitude van de leraren komt overeen met een van de speerpunten van de Linderte. Namelijk het accent op eigentijds taal en leesonderwijs.

Methode-analyse

Het begrijpend luisteronderwijs is terug te zien in de methode van 'Veilig Leren Lezen'. Voor de leraren is het van belang te weten wat de aspecten zijn die onder het begrijpend luisteren zijn, waardoor zij een koppeling kunnen maken en het luisteronderwijs ook kunnen integreren in de methode. De leraren van groep 4 hebben de taak de overgang van luisteren naar lezen geleidelijk aan door te voeren en daarbij gebruik te maken van de kennis en vaardigheden die zij bezitten.

Kennis en vaardigheden leerlingen

Gezien de resultaten van 2013 t/m 2015 betreft de Cito's begrijpend lezen van de leerlingen uit groep 3 en 4 scoren zij boven het landelijke gemiddelde. Dit is namelijk niveau 3 en de groepen op de Linderte scoren niveau 1 en 1+. Hieruit concludeert de onderzoeker dat deze twee groepen betreft het begrijpend lezen op niveau zitten n.a.v. de Cito gegevens. Bij de specificatie is de onderzoeker erachter gekomen dat bijna 1/4 deel van de leerlingen onder het landelijk gemiddelde presteert. Hier ligt een stuk zorg vanuit leraren.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp gepresenteerd. Paragraaf 4.1 zal eerst een beschrijving geven van het ontwerp. Dit ontwerp zal zes weken worden ingezet in de praktijk, in de groepen 3 en 4 op de Linderte. Paragraaf 4.2 zal de resultaten betreft het ontwerp weergeven en in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk, 4.3, wordt er een conclusie beschreven omtrent het ontwerp.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

Uit de literatuurstudie, het vooronderzoek en de conclusie zijn ontwerpcriteria opgesteld. Deze zijn gericht op de leraren en leerlingen van de school en sluit aan bij de visie van de school.

De ontwerpcriteria zijn:

- Het ontwerp moet een doorgaande lijn in begrijpend luisteren naar begrijpend lezen realiseren voor de groepen 3 en 4 (Förrer & Van de Mortel 2014).
- Het ontwerp moet de Taxonomie van Bloom zichtbaar maken, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan leerlingen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de leerlingen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Dit komt voort uit gesprek met de leraren en behoeftes van leraren.
- Het ontwerp moet de leerlingen aanzetten tot dieper nadenken over de tekst, aan de hand van de Taxonomie van Bloom (Bouwman & Van de Mortel, 2014).
- Het ontwerp moet het ‘modelen’ voor de leraren zichtbaar maken in de school.
- Het ontwerp moet de leesstrategieën zichtbaar maken, zodat leraren dit kunnen toepassen tijdens de les en hier instructie in kunnen geven aan de leerlingen.
- Het ontwerp moet leesstrategieën zichtbaar maken voor de leerlingen, zodat zij deze kunnen toepassen voor een beter begrip op de tekst of het verhaal.
- Het ontwerp moet de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen met hierin de pictogrammen vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014) verwerkt, zichtbaar maken (Förrer & Van de Mortel 2014).
- Het ontwerp moet zorgen voor voldoende uitdaging en activerende gesprekken/opdrachten, zodat de leerlingen betrokken blijven en worden uitgedaagd.
- Het ontwerp moet te koppelen zijn aan de methode ‘Veilig Leren Lezen’ in groep 3 en ‘Tekst Verwerken’ in groep 4, vanuit behoefte van de leraren.
- Het ontwerp moet aansluiten bij PLG (Professionele Leer Gemeenschap). De leraren van groep 3 en 4 moeten hierbij met en van elkaar leren door kennis en vaardigheden te delen en deze ook van elkaar op te doen.
- Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

Het ontwerp zal zes weken in groep 3 en 4 ingezet worden. Doormiddel van praktijkervaring van leraren en onderzoeksresultaten zullen er aanpassingen gedaan worden. Er is een tussenevaluatie en het ontwerp wordt vervolgens geanalyseerd.

4.1.2 Omschrijving van het ontwerp

Het ontwerp is opgesteld aan de hand van ontwerpcriteria die beschreven staan in paragraaf 4.1.1. Aan de hand van deze criteria zijn er doelen gesteld. De doelgroep waar het ontwerp op gericht is zijn de leraren van groep 3 en 4. In onderstaande doelen wordt vermeldt wat de leraren moeten bereiken doormiddel van het ontwerp. Daarnaast zullen er ook enkele doelen beschreven staan voor de leerlingen van groep 3 en 4 omtrent dit ontwerp, omdat leerlingen met een nieuw aanbod en verandering te maken krijgen. De leerlingen doen nieuwe kennis op en zullen vaardiger worden,

vandaar dat de onderzoeker ook doelen stelt voor hen in dit ontwerp. Toch ligt de focus voornamelijk op de leraren, dit heeft te maken met de afbakening van het onderwerp.

- De leraren hanteren tijdens een begrijpend luister- of leesles de 3 fasen van Förerrer en Van de Mortel (2014) met hierin de pictogrammen van Nijenhuis (2014) verwerkt.
- De leraren richten zich per week op één van de 3 fasen van Förerrer en Van de Mortel (2014) tijdens een begrijpend luister- of leesles.
- De leraren behandelen iedere week één verhaal of tekst.
- De leraren modelen de leesstrategieën van Förerrer & Van de Mortel (2014) om tot een beter luister- of leesbegrip te komen voor de leerlingen.
- De leraren stellen iedere week een andere leesstrategie centraal.
- De leraren van groep 3 zetten de Taxonomie van Bloom minimaal één keer in bij het ankerverhaal van de methode 'Veilig Leren Lezen.' Leraren hebben zelf de vragen beschreven bij dit verhaal.
- De leraren van groep 4 zetten de Taxonomie van Bloom minimaal één keer in bij een verhaal of tekst van de methode 'Tekst Verwerken'. Vragen komen voort uit de methode en worden aangevuld door de leraren.
- De leerlingen zijn gedurende de begrijpend luister- of leesles betrokken.
- De leerlingen leren gericht te luisteren om tot een beter inzicht te komen van het verhaal of de tekst.
- De leerlingen in groep 4 leren de leesstrategieën toe te passen bij een tekst om op deze manier beter grip te krijgen op de tekst.
- De leerlingen leren dieper na te denken over het verhaal of de tekst dat ze aangeboden krijgen van de leraren doormiddel van de verschillende lagen vragen stellen van Bouwman en Van de Mortel (2014).

Schoolniveau:

Dit ontwerp moet in de loop van de jaren de opbrengsten met betrekking tot begrijpend luisteren en lezen van de leerlingen verhogen, doordat leraren meer kennis opdoen en vaardiger worden in het geven van begrijpend luister- en leeslessen. Er ontstaat een doorgaande lijn binnen de school wat betreft begrijpend lezen.

De onderzoeker is tevreden als de leraren van groep 3 en 4:

- Kennis hebben van het modelen, de leesstrategieën en de Taxonomie van Bloom.
- Tijdens een begrijpend luister- of leesles gebruik maken van modellen en hierbij leesstrategieën inzetten.
- Aan de hand van verschillende lagen vragen kunnen stellen (Taxonomie van Bloom) aan de leerlingen, waarbij dit het dieper denken van de leerlingen stimuleert.
- De leraren bovenstaande kennis en vaardigheden eigen maken en gericht gaan verwerken in hun onderwijsaanbod.

Het ontwerp zal aansluiten bij wat er voorgaande jaren omtrent onderzoek is gedaan en uitgevoerd en bij wat er vanuit PLG gedaan wordt in de bovenbouwgroepen.

In het eerste overlegmoment die zal plaatsvinden zal de onderzoeker de leraren op de hoogte brengen van de resultaten en conclusies van het vooronderzoek. Aansluitend zal de onderzoeker samen met de leraren het ontwerp bespreken en het tijdspad met de leraren doornemen.

Het ontwerp is opgesteld aan de hand van de ontwerpcriteria, beschreven in paragraaf 4.1.1. De doelen zijn op leraar- en leerlingniveau gesteld, paragraaf 4.1.2. De leraren zullen met dit ontwerp kennis en vaardigheden opdoen omtrent verschillende onderdelen. Deze kennis zal tijdens bijeenkomsten en activiteiten gedeeld en geoefend worden, leraren worden vaardiger. Tijdens de

inzet van het ontwerp zullen de leerlingen veranderingen ervaren. De onderzoeker komt op deze manier tegemoet aan de doelen die gesteld zijn voor de leerlingen.

Het ontwerp bestaat uit verschillende materialen en activiteiten. De leraren van de groepen 3 en 4 ontvangen van de onderzoeker een boekje: handreiking begrijpend lezen (Van Schooten, 2015). De handreiking wordt door de leraren gebruikt tijdens het inzetten van het ontwerp, zes weken lang. Deze handreiking bestaat uit de volgende onderdelen:

Handreiking begrijpend lezen groep 3:

- Pictogrammen voor de fase: na het lezen
- 3 Fasen voor begrijpend luisteren
- Hardop denkend voordoen 'Modellen'
- Leesstrategieën met hulpvragen en tips
- Vragen stellen volgens de Taxonomie van Bloom

Handreiking begrijpend lezen groep 4:

- 3 Fasen voor begrijpend luisteren
- 5 Fasen voor begrijpend lezen
- Hardop denkend voordoen 'Modellen'
- Leesstrategieën met hulpvragen
- Vragen stellen volgens de Taxonomie van Bloom

Handreiking begrijpend lezen groep 3 en 4:

- De pictogrammen die vanuit de kleutergroepen worden doorgevoerd zijn bruikbaar voor de fase: na het lezen.
- De 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen van Förre en Van de Mortel (2014) met de bijbehorende aspecten zullen op een pagina zichtbaar zijn.
- De 5 fasen voor begrijpend lezen van Förre en Van de Mortel (2014) met de bijbehorende aspecten zullen op een pagina zichtbaar zijn.
- Het modellen zal zichtbaar worden gemaakt, met daarbij tips voor de leraren.
- De leesstrategieën worden zichtbaar op een pagina, met daarbij hulpvragen per strategie.
- Een voorbeeld van Bloom's Taxonomie met verschillende niveaus van vragen stellen is zichtbaar voor de leraren.

De leraren tijdens de tweede bijeenkomst voorafgaand aan het ontwerp experimenteren met het invullen van Bloom's Taxonomie gericht op de ankerverhalen van 'Veilig Leren Lezen'. Deze resultaten gemaakt door de leraren zullen/kunnen ook tijdens het inzetten van het ontwerp gebruikt worden.

De verdere toelichting bij deze onderdelen van de handreiking begrijpend lezen staat beschreven in de beschrijving van het ontwerp, deze treft u aan in bijlage 5.

Voorafgaand aan het inzetten van het ontwerp zal de onderzoeker twee bijeenkomsten organiseren. Deze bijeenkomsten zijn voor het hele team van de Linderte. Tijdens deze bijeenkomsten brengt de onderzoeker kennis over op de collega's betreft de 3 en 5 fasen, het modellen van leesstrategieën en stellen van vragen (volgens de Taxonomie van Bloom), gericht op een begrijpend luister- en leesles.

Bijeenkomst 1:

De leraren van groep 3 zijn vanuit vorig onderzoek van Nijenhuis (2014) bekend met het 3 fasen model van Förre en Van de Mortel (2014). Groep 4 heeft deze ervaring opgedaan vanuit de methode 'Tekst Verwerken', dezelfde 3 fasen, en doorloopt in het eerste blok dat aangeboden wordt dezelfde stappen als groep 3. Aangezien er ieder schooljaar weer formatiewisselingen zijn zal de onderzoeker in de eerste bijeenkomsten de fasen, ook de 5 fasen, met de leraren doornemen.

Vervolgens zal er informatie gegeven worden aan leraren over het modellen tijdens een begrijpend luister- en leesles. De onderzoeker vermeldt hierbij dat dit een belangrijk aspect is van de drie fasen, voor, tijdens en na het lezen, van Förrer en Van de Mortel (2014). Hardop denkend voordoen, waarbij het denkproces voor leerlingen inzichtelijk wordt gemaakt en leerlingen ervaren hoe om te gaan met een tekst en welke oplossingen gebruikt kunnen worden. Hierbij zal de onderzoeker gebruik maken van beeldmateriaal. De onderzoeker laat de leraren met voorbeeld filmpjes zien hoe dit in de praktijk uitgevoerd kan worden. Dit sluit aan binnen PLG op de Linderte. De groepen 3 en 4 zullen beiden gebruik maken van dezelfde leesstrategieën van Förrer en Van de Mortel (2014). Het modellen en gebruik maken van de leesstrategieën zal in de praktijk verweven worden in de 3 fasen van Förrer en Van de Mortel (2014).

Bijeenkomst 2:

De tweede bijeenkomst zal de onderzoeker ingaan op het stellen van vragen volgens de Taxonomie van Bloom bij verhalen en teksten. Dit is tevens een behoefte van leraren die in vooronderzoek geconcludeerd werd.

De onderzoeker zal het gegeven voorbeeld van Bouwman en Van de Mortel (2014) weergeven. Vervolgens gaan leraren met deze Taxonomie aan de slag. De ankerverhalen van 'Veilig Leran Lezen' kunnen goed gebruikt worden bij deze manier van vragen stellen. In tweetallen gaan de leraren vanaf het ankerverhaal van kern 7 (de kern waar de leraren op dit moment zijn) een leeg schema van deze Taxonomie invullen. Op deze manier kunnen leraren experimenteren met het schema, dit sluit aan bij PLG van de school, van en met elkaar leren. Groep 4 krijgt vanuit de methode 'Tekst Verwerken' al veel input betreft het stellen van vragen bij verhalen en/of teksten. De leraren van groep 4 kijken waar voor hen nog uitdaging ligt en vergelijken de Taxonomie van Bloom met de lijst vragen van de methode, waar nodig kan dit aangevuld worden.

De collega's uit de andere groepen experimenteren met een verhaal of tekst dat leraren zelf hebben meegenomen en te gebruiken is in de praktijk.

Om aan te sluiten bij de effectiviteit van het ontwerp, worden aspecten binnen het begrijpend luisteren en lezen gekoppeld aan de methodes. Het is van belang dat de leraren afstemmen hoeveel tijd de groepen gaan besteden aan begrijpend luisteren en begrijpend lezen per week.

De leraren starten vervolgens met zes weken inzetten van het ontwerp.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

Het ontwerp zal door twee leraren getest worden, door een leraar van groep 3 en 4. De leraren voeren het ontwerp één week uit in de groep en vullen vervolgens het formulier 'Testen van het ontwerp' in. Deze is opgesteld aan de hand van de ontwerpisen en opgenomen in bijlage 3d. Remmers (2014) werkte op deze manier tijdens het testen van het ontwerp, hier is de onderzoeker door geïnspireerd en heeft daarom de keuze gemaakt deze aanpak ook te hanteren binnen dit onderzoek.

Na de testweek zal er weer een bijeenkomst plaatsvinden. Naar aanleiding van de feedback in deze bijeenkomst zal het ontwerp eventueel bijgesteld worden. Indien nodig kunnen ontwerpcriteria aangepast worden na het testen van het ontwerp (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

De leraren zullen gedurende de zes weken inzetten van het ontwerp allemaal een collegiale consultatie uitvoeren tijdens het geven van een begrijpend luister- of leesles. De leraar observeert de les aan de hand van de drie of vijf fasen van Förrer en Van de Mortel (2014), deze observatie is ook ingezet als beginmeting tijdens het vooronderzoek door de onderzoeker. Leraren kijken nu van de zijkant naar het proces waar de leraren zelf inzitten. Tijdens de observatie zal de observator zich bewust worden van de essentiële onderdelen van het begrijpend luisteren en lezen (Förrer & Van de Mortel, 2014).

In de derde week van het inzetten vullen de leraren het tussenevaluatieformulier in, bijlage 3e. Deze formulieren worden besproken tijdens een vergadering met de groepen 3 en 4.

Bijeenkomsten die tijdens de zes weken inzetten van het ontwerp gepland staan, worden ingevuld naar vraag van leraren. Leraren komen zelf met ervaringen, knelpunten, waardevolle momenten etc. Er is ruimte om ideeën uit te wisselen en de ervaring m.b.t. de handreiking begrijpend lezen te delen.

Iedere leraar heeft op de l-schijf een eigen mapje. In dit mapje heeft de onderzoeker de registratieformulieren, evaluatieformulieren en het tijdpad toegevoegd.

Gedurende de zes weken vullen alle leraren uit groep 3 en 4 een registratieformulier in, bijlage 3c. In figuur 4.1 is te zien wat de leraren wekelijks registreren.

Tabel 4.1: Registratieformulier uitvoering ontwerp (bijlage 6b)

Week	Omschrijving van de les	Soort tekst	Fasen en onderdelen	Laag van vragen stellen	Welke leesstrategieën ingezet (modellen)?	Ervaring van deze les
1			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: <u>Hoe ging het modellen?</u>	

Op deze manier zijn de leraren op een bewuste manier aan het evalueren en reflecteren op de gegeven lessen begrijpend luisteren en lezen. De onderzoeker kan wekelijks zien wat de leraren hebben uitgevoerd en hen hierin stimuleren, complimenteren en aansturen indien nodig.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Om het ontwerp te meten wordt er een begin(nul)- en eindmeting ingezet. De beginmeting bestaat uit delen van het vooronderzoek. Ook het (les)observatieformulier van Förrer en Van de Mortel (2014) met de drie fasen tijdens het begrijpend luisteren valt hieronder. Deze zal net als tijdens het vooronderzoek ingezet worden als eindmeting van het inzetten van het ontwerp. De onderzoeker zal kijken of de leerkrachtvaardigheden verbeterd zijn, door meer te voldoen aan de aspecten binnen de verschillende fasen van het voorlezen/lezen. Het (les)observatieformulier van begrijpend lezen van Förrer en Van de Mortel met 5 fasen zal ook als eindmeting ingezet worden bij groep 4. Kijkend naar de methode zit groep 4 namelijk in het deel van begrijpend lezen.

Daarnaast zal de onderzoeker aan de hand van een eindmeting kijken of de leraren voldoen aan de eisen die gesteld zijn betreft de tevredenheid van dit onderzoek. Hierbij gaat het om de 3 fasen, het modellen, inzetten van leesstrategieën en gebruik van verschillende lagen van vragen stellen. Er is geen nulmeting van deze onderdelen aangezien dit aan de hand van het vooronderzoek is ingezet in het ontwerp. De eindmeting zal daarom meer gericht zijn op de ontwerpeisen/criteria. Opnieuw zal de onderzoeker aan de hand van de open filmobservatie de attitude van de leerlingen meten.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Gedurende zes weken is het ontwerp ingezet in de praktijk. Er is onderzoek gedaan naar het monitoren en het meten van het ontwerp. In deze volgorde zal de onderzoeker de resultaten van het monitoren, paragraaf 4.2.1, en het meten, paragraaf 4.2.2, beschrijven.

Voor het monitoren van het ontwerp zijn meerdere documenten gebruikt, deze tref je aan in bijlage 3c, 3d, 3e en 3f aan.

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

Testen van het ontwerp:

Het testen van het ontwerp is positief verlopen. Er zijn positieve reacties, waarbij leraren vermelden dat ze een helder beeld hebben bij het ontwerp. Het is haalbaar volgens de leraren en hebben voor ogen dat er een ontwikkeling in zit, die ze graag willen ervaren. Leraren geven aan dat de drie en vijf fasen niet ondergesneeuwd moeten worden, aangezien de pictogrammen en leesstrategieën in kaarten zijn weergegeven en de Taxonomie van Bloom duidelijk wordt weergegeven. De onderzoeker zorgt ervoor dat tijdens de eerste bijeenkomst, beschreven in paragraaf 4.1.2, dit extra wordt toegelicht en onder de aandacht wordt gebracht. Daarnaast is het tijdens het ontwerp voor de onderzoeker van belang dat er aandacht is voor PLG, Persoonlijke LeerGemeenschap. Omdat de leraren dit vanwege de tijd, drukte, niet zelf gaan inplannen. In bijlage 6a treft u de volledige resultaten van het testen van het ontwerp.

Tussenevaluatie:

De tussenevaluatie is een waardevol moment geweest binnen het uitvoeren van het ontwerp. De leraren van groep 3 en 4 hebben hier allen aan deelgenomen. Door omstandigheden heeft de onderzoeker twee evaluaties gehad en hebben de leraren niet als één groep bij elkaar kunnen zitten om te evalueren.

De leraren hebben met elkaar gepraat en gediscussieerd over het ontwerp, manier van werken in de groep en hun eigen visie op het begrijpend luisteren en lezen. De onderzoeker heeft gezamenlijk met de leraren het tussenevaluatieformulier ingevuld, deze is opgenomen in bijlage 6d. In tabel 4.2 worden enkele opvallende zaken weergegeven.

Tabel 4.2: Tussenevaluatie uitvoering ontwerp (bijlage 6d)

Vraag	Antwoord leraar
Hoe ervaren ik het uitvoeren van het ontwerp:	Door het modellen vaker te doen ervaren collega's dat dit minder voorbereiding vraagt. Ze worden competenter in het modellen.
Waardevolle of bijzondere opbrengsten/momenten die ik wil delen:	Collega's ervaren de meerwaarde van de strategiekaarten en het modellen, ook ten opzichte van zaakvakken waarbij dit later ingezet kan worden.

Eindevaluatie:

De onderzoeker heeft kaarten gemaakt van de verschillende aspecten die bij het ontwerp horen. De fasen, het modellen, de leesstrategieën en Bloom's Taxonomie werden hierop weergegeven. De collega's hebben op de kaarten geschreven wat de meerwaarde van deze kaart is in de groep, voor leraren en leerlingen.

Er waren ook twee kaarten om leraren te laten nadenken over het proces, waarbij zij allen kritisch hebben gekeken naar een verandering en vervolgens ook hebben gewerkt aan een verandering. Tot slot zijn er aanvullingen, opmerkingen besproken en heeft de onderzoeker het met de leraren gehad over hoe dit traject zich zal voortzetten.

Leraren geven in de eindevaluatie aan een proces doorgemaakt te hebben. Een proces waarbij een verschuiving en verandering heeft plaatsgevonden op het gebied van begrijpend luisteren en lezen. De leraren zijn tevreden over het ontwerp dat zij hebben mogen uitvoeren. De fasen van de lessen zijn door de leraren ingezet en tijdens deze fasen hebben leraren gebruik gemaakt van het modellen

van de leesstrategieën. Leraren zijn content met de strategiekaarten die nu visueel worden gemaakt in de groepen. Zoals de onderzoeker in de tussenevaluatie al had vernomen hebben leraren die weinig voor de groep staan wel moeite om het eigen te maken. Het heeft tijd nodig om een eigen draai te vinden in het toepassen van deze verschillende aspecten omtrent het begrijpend luister- en leesonderwijs. Dit is begrijpelijk, waardoor verwachtingen van de onderzoeker ook anders zijn bij deze leraren ten opzichte van leraren die fulltime voor de groep staan. Het uitvoeren van een collegiale consultatie was voor geen van de leraren haalbaar. Leraren gaven ten eerste aan zelf meer tijd nodig te hebben en graag vertrouwd te willen raken met het ontwerp. Hierna willen de leraren verder gaan kijken en een collegiale consultatie uitvoeren. Op deze manier denken zij er meer uit te kunnen halen en wordt het onderzoek ook geborgd in de school. De onderzoeker heeft samen met de leraren het eindevaluatieformulier ingevuld.

Geconcludeerd wordt dat het stellen van verschillende vragen volgens Bloom's Taxonomie nog wat blijft liggen. De focus zit hem voor de leraren nu vooral op het modellen van strategieën tijdens het doorlopen van de verschillende luister- en/of leesfasen. De onderzoeker ziet dat leraren hier een focus leggen, juist goed dat de leraren zelf al gaan onderverdelen en zien welke aspecten als basis dienen. Omdat leraren nu op de hoogte zijn van de verschillende niveaus van vragen stellen maken ze er wel eens gebruik van, dit is anders dan voorheen.

In tabel 4.3 nog enkele opvallende zaken betreft deze eindevaluatie.

Tabel 4.3: *Eindevaluatie uitvoering ontwerp* (bijlage 6e)

Het ontwerp maakt de Taxonomie van Bloom zichtbaar, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan leerlingen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de leerlingen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de leerlingen.	Laatste bladzijde. Mooi snel erbij te pakken. Ik vond het zelf persoonlijk wel lastig dat er vragen staan die bij een bepaald prentenboek horen. Van mij had er ook wel mogen staan: "Stel je eens voor dat..." En "Waaraan kun je zien dat..." Misschien iets meer voorbeeldvragen? (Creëren heeft maar 2 voorbeeldvragen)
Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.	Makkelijk, zo'n boekje op je bureau. Snel even doorlezen om je op nieuwe vragen te brengen.

Overige opmerkingen:

Het boekje draait nu nog niet makkelijk om. Wellicht wanneer de pagina's geplastificeerd worden en de ringband iets groter is?

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Gezien de lesobservaties zijn er grote verschillen te zien in de begin- en eindmeting. Zichtbaar is dat tijdens de eindmeting alle leraren tijdens het lezen hardop denkend voordoen, ze modellen. Dit wordt gedaan om de tekst te begrijpend, hierbij maken alle leraren gebruik van de zes strategiekaarten.

Tabel 4.4: Begin- en eindmeting Begrijpend luisteren en lezen (bijlage 4a en 6c)

Beginmeting begrijpend luisteren

Tijdens het lezen (10 minuten)	10	30	10	12	6	8
Hardopdenkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)	-	-	-	-	-	-
Hardopdenkend verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat	+	+/-	+/-	-	+/-	-
Leerlingen betrekken bij de tekst	+	+	+	+	-	+

Eindmeting begrijpend luisteren

Tijdens het lezen (± 10 minuten)	8	11	9	11
Hardopdenkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)	+	+	+	+
Hardopdenkend verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat	+	+	+	-
Leerlingen betrekken bij de tekst	+	+	+	+

Eindmeting begrijpend lezen

Instructie (± 5 minuten)	8	7
Hardopdenkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)	+	+
Hardopdenkend verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat	+	+
Leerlingen betrekken bij de tekst	+	+

In tabel 4.4. is te zien dat er verschil zit in de begin- en eindmeting. Dit heeft te maken met de overgang die groep 4 heeft gemaakt van luisteren naar lezen. Is deze meting dan wel valide, de onderzoeker kan vaststellen dat dit zeker zo is. Deze overgang wordt door Förer & Van de Mortel (2014) zelf aangegeven. De observatieformulieren wijken wel iets af, maar deze fase (tijdens het lezen en instructie) hebben dezelfde deelaspecten. In tabel 4.4 wordt enkel weergegeven wat de verschillen zijn betreft het modellen en het strategiegebruik. De volledige data analyse treft u aan in bijlage 6c.

Opvallend is dat geen enkele leraar tijdens de fase, voor het lezen of gezamenlijke start gebruik maakt van een coöperatieve werkvorm. De Linderte besteedt veel aandacht aan coöperatief leren op school. Leraren geven aan deze fasen graag klassikaal aan te bieden, zodat zij zelf nog meer kunnen sturen. Ondanks dat dit ontbreekt is er een grote verschuiving zichtbaar betreft de eerste fase, voor het lezen en gezamenlijke start. Bij de beginmeting varieerde het per groep of een aspect aanwezig was of niet. Leraren besteden nu allen aandacht aan het verkennen van de informatie, ophalen van voorkennis, visualiseren, onbekende begrippen onder de aandacht brengen en nagaan wat de leerlingen al weten van het onderwerp.

Het inzetten van Bloom's Taxonomie gebeurt voornamelijk in de lage orde denkvragen tijdens de eindmeting. Dit is ook niet prioriteit van het ontwerp, het is een aanvulling op vraag van leraren. Leraren zijn zich er bewust van dat er verschillende lagen van vragen stellen zijn, waarbij de leerling op eigen niveau kan leren. Het bewust toepassen van en invoeren van deze manier van vragen stellen zal komen op het moment dat het modellen van strategieën en werken met de fasen en pictogrammen bekijft en eigen aanvoelt.

Registratieformulieren:

Voor het monitoren van het ontwerp heeft de onderzoek een registratieformulier, tabel 4.1, ontworpen. Enkele leraren hebben dit ingevuld en maar gebruik gemaakt van deze formulieren. De onderzoeker heeft niet de volledige registraties van de leraren, hierdoor kan er geen totaal beeld

geschetst worden van ingezette onderdelen door de leraren. De informatie die de onderzoeker heeft van de leraren die dit wel beschreven hebben is waardevol en enkele opvallende en bijzondere registraties zullen gedeeld worden. De gehele data treft u aan in bijlage 6b.

Tabel 4.5: Opvallende registraties - monitoren van het ontwerp (bijlage 6b)

Hiernaast een ervaring van een leraar:

Ervaring van deze les

Leuk om te zien dat de leerlingen enthousiast zijn wanneer jij voordoet hoe je een voorspelling 'ziet'.

3	Voorlezen	Sprookjesboek	De fase: Na het lezen: praten over de tekst middels de pictogrammen waar? Wie? Etc. Tijdens het lezen: <u>modelen</u> .	Laag: Onthouden en begrijpen	Leesstrategieën: Samenvatten Hoe ging het <u>modelen</u> ? Verschillende onderdelen toegepast: denken vanuit ik, zelf vragen stellen en beantwoorden door terug te lezen. Ik probeer het kort en krachtig toe te passen om niet teveel uit het verhaal te raken. Dit lukt aardig en de kinderen gaan er goed in mee.	Leuk om de kinderen tijdens het verhaal mee te nemen in het denken over het verhaal. Dit vinden veel kinderen interessant.
1	<u>Vrtgezet techn. lezen</u>	Verhalende tekst over Kikker en Pad.	De fase: Ik ben voornamelijk op de gezamenlijke start ingesprongen en tijdens de instructie/ het doornemen van de les heb ik veel belevingsvragen (heb jij dat ook wel eens?) en voorspellende vragen gesteld.	Laag: Ik heb evaluerende/ analyserende en begrijpende vragen gesteld.	Leesstrategieën: Voorspellen Samenvatten Deze voornamelijk, maar ook van Afleiden en Verbinden zaten elementen in deze les. Hoe ging het <u>modelen</u> ? Ik denk niet dat de kinderen duidelijk doorhadden dat ik het voordeed...	Doordat je de vragen goed voorbereid, er van te voren over na denkt, wordt het makkelijker om tot de kern van het verhaal te komen. Echter, doordat je zoveel uit een tekst kan halen, zoveel fasen uitgebreid wil behandelen, wordt de les al snel te lang. Keuzes maken!

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Uit het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat leraren in de groepen 3 en 4 allen de leerkrachtvaardigheid modellen (hardop denkend voordoen) bezitten en hanteren. Leraren maken hier gebruik van om een tekst beter te begrijpen en zetten tevens leesstrategieën in. Gezien de beginmeting was dit anders. Slechts een enkele leraar maakte hier en daar een koppeling naar het modellen, maar was zich hier niet van bewust. De zes leesstrategieën zoals Förer en Van de Mortel (2014) ze beschrijven worden door middel van strategiekaarten zichtbaar gemaakt en gehanteerd door leraren. Voor leraren is in de koppeling met het stellen van verschillende vragen volgens

Bloom's Taxonomie nog winst te behalen. Leraren zijn op de hoogte van de verschillende vragen, hier blijft het voor velen bij. Tijdens de 6 a 7 weken van uitvoering hebben de leraren verschillende focussen gelegd op fasen en aspecten van het begrijpend luister- en leesonderwijs.

Voor een enkele leraren is het nog zoeken om deze aspecten te combineren en tegelijkertijd in te zetten. Het is zeker van belang dat leraren een focus leggen op een bepaalde fase of strategie, dat zij hier de nadruk op leggen. Leraren kunnen beter een focus leggen, dan alles behandelen en maar kort onder de aandacht brengen. Maar samenhang met de verschillende aspecten is tevens van belang. Hier moet dus nog een tussenweg in gevonden worden. Uit de eindmeting kwam naar voren dat er een hoge betrokkenheid is bij leerlingen. De leraren spelen in op de behoeftes van de leerlingen, tussendoor worden er interactieve vragen gesteld en dit wordt afgewisseld met het modellen van een aanpak van de strategie. Uit het gesprek dat de onderzoeker gevoerd heeft met de leraren van de groepen 3 en 4 kan geconcludeerd worden dat het van belang is dat het modellen door bepaalde leraren wel wordt voorbereid. Op deze manier wordt voorkomen dat het alleen een interactieve begrijpend luister- of leesles wordt. Borging van dit onderzoek is zeker van belang, op deze manier blijft het aanbod actief bij de leraren en in de groepen. Het is de bedoeling dat het wordt ingeslepen bij de leraren, waardoor ze het vanzelf gaan toepassen in een passende situatie.

Leraren zijn tevreden over het werken aan een verandering, het doen van een onderzoek. Ze waren gemotiveerd om deel te nemen aan dit onderzoek, vanwege de interesse en ook de vraag naar dit thema. Het belang om aan de slag te gaan met het begrijpend luister- en leesonderwijs in deze groepen lag er al enige tijd. Dit heeft zeker zijn voordelen binnen het doen van onderzoek en heeft ook positief zijn werking gehad op de uitvoering. Enthousiaste en betrokken leraren die een verandering laten zien in de eindmeting van de onderzoeker.

Velen gegevens en resultaten zijn verzameld en geanalyseerd om tot een antwoord te komen op de volgende hoofdvraag: *'Hoe ziet het begeleidingstraject van effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4 er uit?'*

Door voorgaand onderzoek van Nijenhuis (2014) werken de leraren in de onderbouw al met de 3 fasen van het begrijpend luisteren. De pictogrammen zijn in te zetten bij de laatste fasen van het lezen. Deze lijn is doorgevoerd naar groep 3 en laat vervolgens een overgang zien in groep 4. In deze groep worden er stappen gezet naar het begrijpend leesonderwijs. Leesstrategieën zijn van belang en de leerkrachtvaardigheid modellen is tevens een vereiste. Volgens Pompert (2008) kunnen strategieën aangeboden worden in alle groepen. In de groepen 1 en 2 wordt er namelijk met de leerlingen gelezen en doen zich veel situaties voor waarbij leesstrategieën aanbod komen. De expliciete aandacht voor begrijpend leesstrategieën wordt geïntensiveerd op het moment dat leerlingen zelf gaan lezen. Volgens Harvey en Goudvis (2007) is het doel namelijk dat leerlingen zo snel mogelijk zelf strategieën flexibel kunnen gebruiken om teksten te gebruiken. Leraren van de onder- en bovenbouw hebben daarom meegedraaid in het proces van het modellen en werken met leesstrategieën. De bijeenkomsten zijn voor het gehele team geweest, waarbij leraren van de onderzoeker ook de opdracht kreeg lessen vorm te geven omtrent het modellen en werken met de leesstrategieën.

Op de Linderte wordt er nu vanaf groep 1 gewerkt met leesstrategieën en het hardop denkend voordoen (modellen). Vanaf groep 3 zijn strategiekaarten visueel voor leerlingen in de groep. Op deze manier is er een doorgaande lijn en voor de leerlingen herkenbaarheid. Doordat leraren in de groepen 3 en 4 voortwerken met de fasen van de kleuters en dit verwerken in de lessen vanuit de methode, wordt er op effectieve wijze begrijpend luister- en leesonderwijs vormgegeven op de Linderte. Van belang is nog wel eenduidigheid en afstemming tussen de groepen betreft het werken aan begrijpend luisteren. Hiervoor kan een afspraak gemaakt worden over het werken aan de fasen of strategieën per week. Op deze manier wordt het onderzoek deels geborgd en zitten leraren meer op een lijn.

5. Discussie

Als onderzoeker doe je verschillende indrukken en ervaringen op bij het voeren van een onderzoek. Dit is een proces dat altijd weer leidt tot nieuwe vragen over het betreffende onderwerp of soms een thema dat in het verlengde ligt van dit thema. Als onderzoeker kun je deze vragen inventariseren en vermelden, op deze manier ontstaan er mogelijke aanleidingen voor vervolgonderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

In paragraaf 5.1 treft u vragen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk aan. Paragraaf 5.2 zal mogelijke suggesties zoals de onderzoeker hierboven beschrijft weergeven.

5.1 Vragen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk

Doormiddel van dit onderzoek wordt er nu in alle groepen gemodeld. Vanaf groep 3 hebben alle groepen strategiekaarten gekregen, deze kunnen ingezet worden door de leraar en de leerlingen. Gezien er een geringe tijd is voor het doen van onderzoek is er een focus gelegd op de leesstrategieën. Hierbij is er terecht een opmerking geweest van een leraar over de sturings- en herstelstrategieën (Förre & Van de Mortel, 2014). Deze zijn niet aan de orde gekomen, terwijl deze strategieën ook van groot belang zijn. Voor de leraren en onderzoeker had het beter grip krijgen op de tekst doormiddel van leesstrategieën meer prioriteit in dit stadium. Een vervolgstap kan zijn, het kunnen aansturen en inzetten van een herstelstrategie voor de leraren en leerlingen.

Naar aanleiding van de evaluatie van het ontwerp heeft de onderzoeker opgemerkt en de leraren gaven het zelf aan, dat leraren zich nog niet expert voelen op het gebied van modellen en werken met strategiekaarten en de verschillende fasen tijdens een begrijpend luister- en/of leesles. Terwijl dit tijdens de eindmeting toch wel zichtbaar is, leraren passen dit toe.

De onderzoeker wil hier toch gehoor aan geven en adviseert daarom het modellen verder uit te breiden. Met het team hun kennis te vergroten, zodat de expert rol meer gevoelt gaat worden en leraren dit zich eigen kunnen gaan maken. Hierbij is werken in een Professionele LeerGemeenschap van belang. Ondanks de tijd die erin gaat zitten, levert dit de leraren waardevolle situaties op. Dit is een van de krachten binnen de school.

De vraag vanuit de leraren en binnen de school ligt er in hoeverre de methode ‘Tekst Verwerken’ nog past bij de aanpak die nu gehanteerd wordt op de Linderte. In hoeverre passen de lessen en toetsen van deze methode bij dat wat de leraren de leerlingen nu aanbieden naar aanleiding van het ontwerp. De leesstrategieën helpen een leerling bij het inzichtelijk maken van de tekst, vragen waarbij dit inzicht nodig is komen niet of nauwelijks aan de orde bij een toets van de methode ‘Tekst Verwerken.’

Voor de borging van dit onderzoek vinden leraren en onderzoeker het van belang te zorgen voor eenduidigheid bij de verschillende groepen, met name de paralelgroepen. De onderzoeker heeft het onderzoek van Nijenhuis (2014) dit jaar geborgd door bepaalde fasen en lessen in te plannen op de jaarplanning. Leraren zullen op deze manier van alle fasen gebruik maken en niet altijd kiezen voor dezelfde. Dit is ook het advies dat de onderzoeker wil geven voor komend jaar. Het is voor de groepen 3 en 4 niet noodzakelijk dit op de jaarplanning in te vullen. Wel adviseert de onderzoeker om af te stemmen hoe er gebruik gemaakt wordt van de strategieën per week. Kiezen de groepen voor 1 strategie per week of 2? Ligt de focus ieder week op een andere fase?

Leraren hebben het ontwerp als prettige aanpak ervaren, een duidelijke structuur. Het moet wel haalbaar zijn om een begrijpend luister- en/of leesles zo te organiseren. Het modellen van strategieën, de fasen en het stellen van vragen zijn mooie aspecten binnen het leesonderwijs geven leraren weer, het is alleen zoeken naar hoe verwerk je dit in een les. Leraren hebben al

handreikingen gekregen van de onderzoeker. De vraag blijft bij een enkeling nog wel liggen. Als leraar is het nu de keuze maken en kijken waar de groep, de leerlingen, de meeste behoefte aan hebben. Welke voorwaarden vragen de meeste aandacht in je eigen groep.

De onderzoeker heeft ervaren dat de leraren die hebben deelgenomen aan het onderzoek allen een onderzoekende houding kunnen aannemen. Leraren hebben op kritische wijze bijgedragen aan het onderzoeksproces, waarbij er kritisch is gekeken naar een verandering. Zowel voorafgaand aan de uitvoering als na de uitvoering van het ontwerp. Dit heeft veel gedaan met de bewustwording van de leraren. Naar aanleiding van de eindmeting heeft de onderzoeker ook weer geconstateerd dat leraren over nog meer kennis en vaardigheden beschikken dan voorheen. Leraren mogen zich meer bewust zijn van het feit dat er een verandering of aanpassing plaats vindt en zij zelf een groot onderdeel zijn van dit proces. Voor een volgende onderzoeker vind ik het als onderzoeker binnen de school van belang dat dit op positieve wijze teruggekoppeld gaat worden. De leraren zullen zich hierdoor ook meer expert gaan voelen.

5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Een suggestie is het verder uitbreiden van het modellen van leesstrategieën bij overige vakken. Voor groep 4 zal dit al gemakkelijker zijn. Maar ook om vanuit PLG te werken en de doorgaande lijn te blijven creëren is het voor de overige groepen van belang dit door te voeren naar de zaakvakken en teksten die zich voordoen bij bijvoorbeeld een taalles. Omdat je als leraar vaardiger zult worden in het modellen en de leerlingen er in hun onderwijsaanbod meer mee geconfronteerd worden, waardoor het een gewoonte wordt dit net zo toe te passen. Leerlingen moeten het zich eigen maken en als leraar wil je dat leerlingen dit onbewust gaan inzetten om een tekst beter te begrijpen, grip op de tekst/ het lezen van de tekst. Leraren gaven tijdens de eindevaluatie aan soms nog moeite te hebben met het contrast modellen en interactief werken. Van den Ende en Pauw (2013) beschrijven dat een leraar ook vragen moet durven schrappen tijdens het modellen en dat er voldoende (meer) tijd gereserveerd dient te worden voor het samen praten over de tekst en de wereld. Voor de leraren is het van belang hier een balans in te vinden en niet de focus op één aanpak te leggen.

Leraren geven aan nog meer vanuit PLG te willen werken. Mijn advies is daarom de collegiale consultatie die gepland stond voor het onderzoek nu daadwerkelijk te gaan uitvoeren en hier vervolgens met elkaar over in gesprek te gaan. Eventueel gebruik te maken van onze collega die de SVIB opleiding volgt, waarbij je tegelijkertijd het reflecteren op jezelf mee neemt. Dit zal niet alleen voor jezelf maar ook voor de collega die je observeert waardevolle momenten opleveren. Betreft de verschillende lagen van vragen stellen volgens Bloom's Taxonomie valt er nog een grote slag te slaan bij de leraren. Leraren geven tijdens de eindevaluatie ook aan hier nog meer voorbeelden van te willen hebben. Leraren geven aan dat ze nog niet over voldoende kennis vergaren om dit al als vaardigheid te zien in de praktijk. Bloom's Taxonomie is een bepaalde orde van denken voor leerlingen, die de leraar kan activeren en stimuleren. Dit heeft niet specifiek een link met het begrijpend luister- en leesonderwijs. Aangezien de Linderte werkt met verschillende niveaus en leraren de leerlingen op eigen niveau onderwijs willen aanbieden is het een mooie aanpak en wijze om dit door te voeren. Onderzoek te doen naar de nieuwsgierigheid van een leerling en de hoger en lage orde denkwijze hieraan te koppelen.

Literatuur

- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ahlers, L. (2007) *Een goede leesstart. Groep 1-2*. Amersfoort: CPS.
- Ahlers, L. & Mortel, K. van de (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Andersen, W. & Kratwohl, D. (2001) Bloom's Taxonomie. Geraadpleegd op 10 november 2014, op www.utar.edu.my/fegt/file/Revised_Blooms_Info.pdf
- Beck I. & McKeown, M. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of readaloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 1-12.
- Blom, C. (2013). 'Hoe meer woorden en betekenissen een kind kent, des te beter en preciezer zal hij de betekenis van andere, nieuwe woorden kunnen afleiden'. Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Bouwhuis, M. (2004). Begrijpend luisteren, de basis voor lezen. *Taal-leesonderwijs in groep 3*. *JSW* 88(5), 21-23.
- Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerlingen in je kielzog. *Didactief* 40(8), 5-8.
- Bouwman, A. & Mortel, K. van der (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten. Begin bij begrijpend luisteren. *HJK* 42(3), 10-13.
- Broekhof, K. (2014). Begrijpend luisteren. Utrecht: School aan Zet
- Druenen, M. van & Elsäcker, W. van (2014). Als de bliksem aan de slag met begrijpend lezen. *Remedial Teaching*, 22(5), 11-14.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Expertisecentrum Nederlands (2010). Referentieniveaus taal. Geraadpleegd op 1 september 2014, op <http://www.leerlijnentaal.nl/page/303/begrijpend-luisteren.html>
- Expertisecentrum (2015). Leerplanontwikkeling SLO. Geraadpleegd op 12 februari 2015, op <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
- Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2014). *Lezen.. denken.. begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work*. Portland (USA): Stenhouse Publishers.

- Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002). *Stimuleren lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds – An Avenue for Enhancing Children's Language for Think and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal* Vol. 41. pp. 381-389
- Loman, E. & Wouters, E. (2007). Beter begrip door luisteractiviteiten. *Didactief-special 'Lezen'* 30(4), 6-8.
- Mommers, Fr. C. (2002). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *JSW* 87(5), 11-14.
- Nijenhuis, A. (2014). *Rapportage onderzoek begrijpend luisteren in de onderbouw*. Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Pol, C. van der (2010). *Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Amsterdam, Stichting Lezen
- Pompert, B. (2008). *Thema's en taal. Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Remmers, M. (2014). *Een concentrische toepassing van de leerlijn begrijpend lezen op schoolniveau*. Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Rhee, H. van & Vos, D. de (2014). *Schoolgids KBS. de Linderte. Schooljaar 2014-2015*. Raalte: de Linderte.
- Rosier, W. (2014). Goed taalonderwijs voor alle kinderen. De boom van Bloom (Begrijpend lezen). *Didactief* 44(7), 8-9.
- School aan Zet (2014). Begrijpend luisteren. Geraadpleegd op 4 september 2014, op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Begrijpend_luisteren.pdf
- Stoeldraijer, J. & Vernooy, K. (2007) Geen begrijpend lezen in groep 4?! *Basisschoolmanagement* 21(2), 10-16.
- Schooten, I. van (2015). *Effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4*. Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Vernooy, K. (2007). Effectiviteit in het leesonderwijs. Geraadpleegd op 10 november 2014, op http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Kees_Vernooy_Effectief_leesonderwijs_nader_bekeken.pdf

Bijlagen

Bijlage 1: Evaluatie onderzoeksproces

Bijlage 2: Ondertekende verklaringen

2a: Verklaring uitvoering praktijk

2b: Verklaring inzake oorspronkelijkheid & gedragscode onderzoek

Bijlage 3: Meetinstrumenten

Bijlage 3a: Lesobservatieformulier begrijpend luisteren/ lezen (begin- en eindmeting)

Bijlage 3b: Semi-gestructureerd interview leraren groep 3 en 4

Bijlage 3c: Registratieformulier activiteiten ontwerp (meten van het ontwerp)

Bijlage 3d: Testen van het ontwerp (meten/monitoren van het ontwerp)

Bijlage 3e: Tussenevaluatie van het ontwerp (monitoren van het ontwerp)

Bijlage 3f: Eindevaluatie van het ontwerp (monitoren van het ontwerp)

Bijlage 4: Resultaten vooronderzoek

Bijlage 4a Filmobservatie les begrijpend luisteren

Bijlage 4b Semi-gestructureerd interview

Bijlage 4c Filmobservatie vergadering betreft begrijpend luisteren en lezen

Bijlage 4d Methode-analyse

Bijlage 4e Kennis, vaardigheden en attitude leerlingen

Bijlage 5: Beschrijving ontwerp

Bijlage 6: Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Bijlage 6a: Resultaten testen van het ontwerp

Bijlage 6b: Resultaten registratieformulier activiteiten ontwerp

Bijlage 6c: Resultaten eindmeting

Bijlage 6d: Resultaten monitoren van het ontwerp (logboek)

Bijlage 6e: Resultaten eindevaluatie van het ontwerp

Bijlage 7: Afbeeldingen

Bijlage 1: Evaluatie onderzoeksproces

Het uitvoeren van een onderzoek binnen een Academische school heeft mij op hoger niveau gebracht. Op verschillende vlakken heb ik mij weten te ontwikkelen.

De Linderte is nu enkele jaren een Academische basisschool. De leraren zijn hiervan op de hoogte, waardoor je mag verwachten dat een leraar een onderzoekende houding kan aannemen. Alle groepen hebben inmiddels een keer deelgenomen aan het Academische onderzoek in de school van de WPO-er. Vanuit voorgaand onderzoek had het team al duidelijke voorkeuren waar zij zich dit onderzoek op wilden richten. Een doorgaande lijn van het begrijpend luisteren naar het begrijpend lezen. Nijenhuis (2014) is begonnen bij de kleuters met begrijpend luisteren. En aan mij de eer om hiermee verder te gaan in de middenbouw.

Het onderzoeksproces heeft mij als onderzoeker veel mogelijkheden maar ook knelpunten laten inzien betreft onderzoek doen binnen een school. Zo heb ik ervaren dat leraren gemotiveerd en betrokken zijn bij het onderzoek, dit komt grotendeels voort uit eigen interesse en interesse voor het thema van het onderzoek. Leraren zien het belang en de meerwaarde van dit onderzoek in. Als onderzoeker is dit prettig om te ervaren.

Omdat het ontwerp maar 6 a 7 weken uitgevoerd werd in de praktijk is er maar geringe tijd voor een kennisoverdracht en het leren van en met elkaar door bijvoorbeeld een collegiale consultatie. Ik heb gemerkt dat het voor een school van belang is het onderzoek vast in te roosteren op vergaderingen. Hierdoor voorkom je dat er onvoldoende tijd is voor het onderzoek. Op deze manier zullen leraren ook ervaren dat er een onderzoek wordt uitgevoerd in het belang van de school en niet voor de wpo student.

Tijdens het onderzoek werd al snel duidelijk dat een aantal aspecten zoals het modellen en gebruik van leesstrategieën ook voor de onderbouw en bovenbouw van belang zijn. Bij de bijeenkomsten waarbij ik als onderzoeker kennis heb overgedragen hebben ook deze bouwen deelgenomen. Op deze manier werden ze gelijk betrokken binnen ons onderzoek en werd er gewerkt aan een doorgaande lijn begrijpend lezen op schoolniveau. Vanuit PLG (Persoonlijk Leergemeenschap) hebben we een prachtige samenhang gecreëerd betreft het onderzoek en werken aan het begrijpend leesonderwijs.

Donderdag 28 mei zal ik samen met de onderzoekscoördinator, Marian Koggel, het proces van het onderzoek, begrijpend luisteren en begrijpend lezen, presenteren. Resultaten, ervaringen, gesprekken worden gedeeld met alle collega's. De leraren die hebben deelgenomen aan het onderzoek zullen als expert dienen en een bijdrage leveren binnen deze presentatie. Leraren worden middels een flyer uitgenodigd hierbij aanwezig te zijn.

Ik heb genoten van het onderzoeken op de Linderte. Door met mijn onderzoekscoördinator, te sparren over het proces, het ontwerp en verschillende ideeën te bespreken werd ik enthousiast gemaakt verder te onderzoeken. Een valkuil is het te breed willen aanpakken en de focus uit het oog verliezen. Doordat je met elkaar enthousiast aan het brainstormen bent, dwaal je soms af. Ik heb gemerkt dat dit geen problemen veroorzaakt als je, je vervolgens weer kunt richten op datgene wat van belang is. Onderzoeken heeft mijn interesse in bepaalde zaken verbreed. Ik werd nieuwsgierig naar de onderbouwingen van bepaalde mensen uit de literatuur. Deze nieuwsgierigheid en interesse heeft mij positieve energie gegeven om dit onderzoek met collega's op deze wijze te mogen uitvoeren. Een van de belangrijkste aspecten van het onderzoeken is dat je als onderzoeker geïnteresseerd moet zijn in je thema, de vraag die er ligt. Het moet je aanspreken, want op deze manier kun jij als onderzoeker op positieve manier energie uitstralen naar je team en met elkaars krachten werken aan een onderzoek binnen de school. Je moet als onderzoeker in staat zijn

collega's te motiveren en activeren tijdens het proces. Ik heb het team laten voelen en ervaren dat we het samen doen. Zij voeren het niet uit maar we doen het met elkaar!
Een waardevolle start voor mij om op de Linderte te mogen deelnemen aan een onderzoek dat in met elkaar gedragen wordt.

Bijlage 3: Meetinstrumenten

Bijlage 3a: Lesobservatieformulier begrijpend luisteren/ lezen (begin- en eindmeting) Observatieformulier begrijpend luisteren

Naam leraar:

Observant:

Groep:

Datum:

Lesfase: Voor het lezen (ongeveer 15 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar geeft aan wat de <i>leerlingen gaan leren</i> van de tekst.	
• De leraar <i>verkent</i> in <i>interactie</i> met de leerlingen de tekst: tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.	
• De leraar haalt de nodige (<i>schoolse</i>) voorkennis op.	
• De leraar gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (<i>achtergrondkennis en ervaring</i>).	
• De leraar biedt <i>aanvullende informatie</i> aan over de inhoud van het onderwerp.	
• De leraar <i>visualiseert</i> .	
• De leraar besteedt aandacht aan 2-3 <i>onbekende begrippen</i> .	
• De leraar past een <i>coöperatieve werkvorm</i> toe.	

Lesfase: Tijdens het lezen (ongeveer 10 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar <i>leest een deel van de tekst</i> en laat <i>hardop denkend</i> horen wat hij/zij doet om de tekst te begrijpen (<i>inclusief leesstrategieën</i>).	
• Tijdens het lezen verbindt de leraar <i>hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat</i> .	
• Tijdens het lezen <i>betreft</i> de leraar de leerlingen bij de tekst.	

Lesfase: Na het lezen (ongeveer 10 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar <i>praat en denkt</i> met de leerlingen over de tekst.	
• De leraar gaat na of de <i>leerlingen leren</i> .	
• De leraar geeft de leerlingen/duo's en <i>betekenisvolle verwerkingsopdracht</i> bij de tekst.	
• De opdracht nodigt uit tot <i>praten en schrijven/tekenen</i> over de tekst.	
• Leerlingen <i>werken</i> bij voorkeur <i>samen</i> .	
• De <i>opdracht evalueert</i> het leren.	
• De leraar nodigt <i>enkele leerlingen</i> uit te <i>vertellen</i> wat ze hebben gedaan.	
• De leraar <i>geeft informatie</i> over de resultaten, de leerkracht herhaalt het leesdoel en informeert de leerlingen over de vervolgstappen.	
• De leraar benoemt de <i>nieuw verworven kennis</i> van de leerlingen.	

Observatieformulier begrijpend lezen

Naam leraar:

Groep:

Observant:

Datum:

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

Lesfase: Zelfstandige verwerking/verlengde instructie (ongeveer 15 minuten)	+ : +/- : -
Zelfstandig verwerken:	
• Leerlingen maken <i>betekenisvolle verwerkingsopdrachten bij de tekst</i> .	
• Leerlingen <i>werken</i> bij voorkeur <i>samen</i> .	
• Het is <i>duidelijk</i> voor de leerlingen wat een ieders <i>aandeel</i> aan de opdracht moet zijn.	
• Het is duidelijk voor de leerlingen wat de <i>criteria</i> zijn waaraan het resultaat moet voldoen.	
Verlengde instructie:	
• De leraar <i>stemt af</i> op de leerbehoeften van de leerlingen.	
• De leraar herhaalt <i>achtergrondkennis en woordenschat</i> .	
• De leraar <i>praat en denkt</i> met de leerlingen over de tekst.	
• De leraar <i>varieert de vraagstellingen</i> .	
• De leraar gaat na of de <i>leerlingen leren</i> .	
• De leraar maakt <i>notities</i> over de <i>leerling prestaties</i> .	

Lesfase: Gezamenlijke afsluiting (ongeveer 5 minuten)	+ : +/- : -
Begrijpend lezen	
• De leraar herhaalt <i>les- en leesdoel</i> .	
• De leraar nodigt enkele <i>leerlingen</i> uit te <i>vertellen</i> wat ze hebben geleerd.	
• De leraar geeft <i>feedback</i> op resultaten en lesverloop.	
• De leraar <i>informeert</i> de leerlingen over de resultaten, de leraar verwijst naar het leerdoel (van deze les of vervollessen) en vertelt over de vervolgstappen.	
• De leraar <i>benoemt de nieuw verworven kennis</i> van de leerlingen.	

Bijlage 3b: Semi-gestructureerd interview leraren groep 3 en 4

Vragenlijst interview leraren groep 3

Naam:

Groep:

1. Waar denk je aan bij de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen?
2. Wat doe jij aan de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen in jouw groep?
3. Op welke momenten ben jij bezig met begrijpend luisteren in de groep?(groep 3)
4. Wat heb jij nodig?

Vragenlijst interview leraren groep 4

Naam:

Groep:

1. Waar denk je aan bij de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen?
2. Wat doe jij aan de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen in jouw groep?
3. Op welke momenten ben jij bezig met begrijpend luisteren in de groep?(groep 4)
4. Op welke momenten ben jij bezig met begrijpend lezen in de groep?(groep 4)
5. Wat heb jij nodig?

Bijlage 3c: Registratieformulier activiteiten ontwerp (meten/monitoren van het ontwerp)

Naam:

Groep:

Week	Omschrijving van de les	Soort tekst	Fasen en onderdelen	Laag van vragen stellen	Welke leesstrategieën ingezet (modellen)?	Ervaring van deze les
1			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modellen?	
2			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modellen?	
3			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modellen?	
4			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modellen?	
5			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modellen?	
6			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modellen?	

Bijlage 3d: Testen van het ontwerp (meten/monitoren van het ontwerp)

Naam:

Datum:

Ontwerpeisen	Voldoet het ontwerp aan de eisen?
Het ontwerp moet een doorgaande lijn in begrijpend luisteren naar begrijpend lezen realiseren voor de groepen 3 en 4.	
Het ontwerp moet de Taxonomie van Bloom zichtbaar maken, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan kinderen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de kinderen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de kinderen.	
Het ontwerp moet de kinderen aanzetten tot dieper nadenken over de tekst, aan de hand van de Taxonomie van Bloom.	
Het ontwerp moet het ‘modellen’ voor de leraren zichtbaar maken in de school.	
Het ontwerp moet de leesstrategieën zichtbaar maken, zodat leraren dit kunnen toepassen tijdens de les en hier instructie in kunnen geven aan de kinderen.	
Het ontwerp moet leesstrategieën zichtbaar maken voor de kinderen, zodat zij deze kunnen toepassen voor een beter begrip op de tekst of het verhaal.	
Het ontwerp moet de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014), zichtbaar maken. De pictogrammen moeten zichtbaar zijn voor het gebruik tijdens de fase: na het lezen.	

Het ontwerp moet zorgen voor voldoende uitdaging en activerende gesprekken/opdrachten, zodat de kinderen betrokken blijven en worden uitgedaagd.	
Het ontwerp is te koppelen aan de methode 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 en 'Tekst Verwerken' in groep 4, vanuit behoefte van de leraren.	
Het ontwerp sluit aan bij PLG (Professionele Leer Gemeenschap). De leraren van groep 3 en 4 leren hierbij met en van elkaar, door kennis en vaardigheden te delen en van elkaar op te doen.	
Het ontwerp is praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.	

Bijlage 3e: Tussenevaluatie van het ontwerp (monitoren van het ontwerp)

Naam:

Datum:

Vraag	Antwoord leraar
Hoe ervaar ik het uitvoeren van het ontwerp:	
Mijn ervaring met het omslagboekje:	
Waardevolle of bijzondere opbrengsten/momenten die ik wil delen:	
Knelpunten:	

Bijlage 3f: Eindevaluatie van het ontwerp (monitoren van het ontwerp)

Naam:

Datum:

Ontwerpeisen	Voldoet het ontwerp aan de eisen?
Het ontwerp maakt een doorgaande lijn in begrijpend luisteren naar begrijpend lezen zichtbaar voor de groepen 3 en 4	
Het ontwerp maakt de Taxonomie van Bloom zichtbaar, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan kinderen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de kinderen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de kinderen.	
Het ontwerp maakt dat de kinderen worden aangezet tot dieper nadenken over de tekst, aan de hand van de Taxonomie van Bloom.	
Het ontwerp maakt het 'modellen' voor de leraren zichtbaar in de school.	
Het ontwerp maakt de leesstrategieën zichtbaar, zodat leraren dit kunnen toepassen tijdens de les en hier instructie in kunnen geven aan de kinderen.	
Het ontwerp maakt leesstrategieën zichtbaar voor de kinderen, zodat zij deze kunnen toepassen voor een beter begrip op de tekst of het verhaal.	
Het ontwerp maakt de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014) zichtbaar. De pictogrammen zijn zichtbaar voor het gebruik tijdens de fase: na het lezen.	
Het ontwerp zorgt voor voldoende uitdaging en activerende gesprekken/opdrachten, zodat de kinderen betrokken blijven en worden	

uitgedaagd.	
Het ontwerp moet te koppelen zijn aan de methode 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 en 'Tekst Verwerken' in groep 4, vanuit behoefte van de leraren.	
Het ontwerp moet aansluiten bij PLG (Professionele Leer Gemeenschap). De leraren van groep 3 en 4 moeten hierbij met en van elkaar leren door kennis en vaardigheden te delen en van elkaar op te doen.	
Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.	

Bijlage 4: Resultaten vooronderzoek

Bijlage 4a Filmobservatie les begrijpend luisteren

	3a S	3a S	3b J	3b M	4 P	4 J
Voor het lezen (± 15 minuten)	10	6	2	10	9	12
Doel vertellen	-	-	+	-	+	-
Verkent de tekst d.m.v. interactie tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.	+	-	-	+	+	+
Voorkennis ophalen	+	+	+/-	-	+	+
Gaat na wat lln. al weten van het onderwerp	+	+	-	-	+	+
Aanbieden aanvullende informatie	+/-	+	-	+	+	-
Visualiseren	+	-	-	+	+	+
2-3 Onbekende begrippen	+	+	-	+	+	+
Coöperatieve werkvorm	-	-	-	-	-	-
Tijdens het lezen (± 10 minuten)	10	30	10	12	6	8
Hardop denkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)	-	-	-	-	-	-
Hardop denkend verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat	+	+/-	+/-	-	+/-	-
Leerlingen betrekken bij de tekst	+	+	+	+	-	+
Na het lezen (± 10 minuten)	11	10	15	8	6	11
Praten en denken over de tekst	-	+	+	+	+	+
Nagaan of lln. leren	+	+	+	+	+	+
Een betekenisvolle verwerkingsopdracht	+	+	-	-	+	+
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven/tekenen over de tekst	+	-	-	-	+	+
Lln. werken bij voorkeur samen	-	-	-	-	-	-
De opdracht evalueert het leren	-	+	-	-	+	-
Lln. uitnodigen tot vertellen wat ze hebben gedaan	-	-	-	-	+/-	+
Informatie over resultaten geven, leesdoel herhalen en vervolgstappen.	-	-	+	-	+	-
Benoemen nieuwe verworven kennis van de lln.	-	-	+	+	-	+

Opmerkingen:

Er zit verschil in de vaardigheden van de leraren tijdens de fasen: voor, tijdens en na het lezen.

Te zien is dat van de aspecten van voor het lezen door alle leraren het meeste wordt toegepast. Hierin zijn zij vaardiger dan de fasen tijdens en na het lezen.

Als de informatie van de interviews wordt vergeleken met deze analyse van de observatie in de groep klopt het inderdaad dat de kennis en vaardigheden van de leraren gelijk zijn. De kennis die ze de onderzoeker hebben gegeven met het interview is grotendeels gelijk aan dat wat ze laten zien in de praktijk. Tijdens deze filmobservatie is wel opgevallen dat ze vaardiger zijn dan ze qua kennis vermeldt hebben tijdens het interview. Dit kan te maken hebben met een stukje bewustwording of niet weten wat er precies bij een les begrijpend luisteren hoort.

Bijlage 4b Semi-gestructureerd interview

Algemene analyse Interviews leraren:

Waar denk je aan bij de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen?

<u>Groep 3</u>	<u>Groep 4</u>
VOOR: -Woordenschat (woorden uit de tekst vooraf bespreken) -Doel benoemen -Voorkennis activeren -Wat weten ze nog? Hoe is dit geactiveerd? -Voorplaat van het boek laten zien -Voorspellen van het verhaal -Vragen stellen	VOOR: -Voorkennis ophalen -Informatie halen uit plaatjes, titel etc. -Schrijver achterhalen -Doel benoemen -Zelf informatie geven aan de leerlingen -Woordenschat -Met materiaal dingen verduidelijken
TIJDENS: -Woordenschat (komt terug in tijdens het lezen) -Verhaallijn bespreken (welke personen) -Leerlingen erbij betrekken -Terugkoppelen naar voor het lezen (klopt de voorspelling?) -Interactief: enthousiast maken voor het lezen -Lezen van het verhaal -Uitbeelden en uitleggen doe je veel als leraar.	TIJDENS: -Eerst doorlezen van de tekst -Welke vragen zitten er in de tekst (deze met de leerlingen bespreken) -Woordenschat komt weer aan de orde -Aandacht besteden aan de luisterhouding
NA: -Verhaallijn navragen -Woorden herhalen -Samen kijken of het doel is behaald -Leerlingen voorbeelden laten noemen	NA: -Bespreken van het doel (is dit behaald) -Doormiddel van vragen en voorbeelden checken wat ze geleerd hebben. -Het verhaal bespreken

Opmerkingen:

3 van de 6 leerkrachten vermelden dat ze deze fasen niet altijd structureel toepassen en bewust bezig zijn met deze aspecten van de drie fasen.

In bovenstaande analyse is te zien dat de leraren kennis hebben van de 3 fasen en meerdere aspecten toepassen in de praktijk. Dit is een eind analyse van alle interviews van de leraren bij elkaar. De individuele analyses geven weer dat de leraren individueel minderen kennis en vaardig zijn. Iedere leraar heeft van iedere fase een klein beetje kennis en is daarin vaardig. Deze bovenstaande analyse geeft daarom een algemener beeld. Uit deze analyse blijkt wel dat de kennis aanwezig is bij de leerkrachten van groep 3 en 4, alleen niet iedereen vergaard dezelfde kennis en is hierin vaardig.

Op welke momenten ben jij bezig met begrijpend luisteren/ begrijpend lezen in de groep?

<u>Groep 3</u>	<u>Groep 4</u>
-Met de luisterhouding constant -Veilig en vlot -Leesboekje -Individueel lezen (leerlingen komen bij je en vragen wat er staat en bij moeilijke woorden bespreek je dit met het kind) -Tijdens verhalen koppel je dingen terug	-Verschillende momenten, je werkt veel aan begrijpend luisteren en lezen maar dit is niet altijd het doel. Je focust je vervolgens weer op het doel en behandelt het luisteren en lezen bij bijvoorbeeld taallessen dan minder uitgebreid.

Opmerkingen:
 Bij het ankerverhaal is het bewust bezig zijn met begrijpend luisteren, verder op de dag wordt dit nog wel eens vergeten door de leraren.

Wat heb je nodig?

<u>Groep 3</u>	<u>Groep 4</u>
-Doorgaande lijn creëren vanuit groep 1/2 (herkenbaarheid voor leerlingen) -Iets los van de methode (dat past binnen het programma) -Reminder, zodat je het niet alleen toepast wanneer dat makkelijk is toe te passen. -Picto's van groep 1/2 ook in groep 3 gebruiken, een aantal erbij maken en deze toepassen. -Handreiking voor vragen die je kan stellen. -Houvast hebben, zodat je het structureel kunt toepassen.	-Goede voorbeelden van een begrijpend luisterles. Hoe ziet zo'n les eruit en wat doet de leraar dan allemaal? Wat kan je van de leerlingen verwachten? -Begrijpend lezen → aanbod van teksten, soort placemat met duidelijk overzicht van stappen. -Teksten mogen aangepast worden, andere tekst, andere beleving. -Verschil in vragen bij de methode Tekst Verwerken. Zijn allemaal reproducerend en mogen best wat moeilijker, waarbij e ook verbanden moeten leggen en betekenissen achter iets moeten zoeken.

Opmerkingen:
 Met betrekking tot de begrijpend leestoets in groep 3 meer input voor begrijpend leeslessen. Zijn leerlingen wel rijp genoeg om de begrijpend leestoets te maken eind groep 3? Niet voldoende aangeboden, waarom dan toetsen?

Een van de leraren wil dus meer input voor begrijpend lezen. Hebben zij voldoende kennis over het begrijpend luisteren en lezen, waardoor zij deze conclusie kunnen stellen.

Uit bovenstaande analyse kan ik concluderen dat er behoefte is aan een doorgaande lijn vanaf groep 1/2, leraren willen meer input over begrijpend luister- en leeslessen.

Vragen die in het gesprek aan de orde kwamen:

Wat denk je dat een leraar nodig heeft om begrijpend luisteren te integreren binnen jouw onderwijs?

- 3→ Picogrammen, fasen, lezen, modellen.
- 4→ Goede verhalen die niet te lang zijn en op niveau van de groep (qua woordgebruik), \ materiaal om visueel het verhaal terug te laten komen (denk aan inleiding wie/ waar/ wanneer kern-wat gebeurt er en afsluiting-hoe loopt het verhaal af). Een manier (invullijst/ evaluatielijst/ scorelijst) om kinderen in beeld te krijgen die uitvallen op het luisterend begrip.

Wat denk je dat leerlingen nodig hebben om goede begrijpend luisteraars te worden?

- 3→ Begrijpend luisteraars (de basis). Begint met een positieve luisterhouding (1 t/m 5 conceptmap).
- 4→ Kinderen hebben concentratie nodig, inlevingsvermogen, verstand van tijd (om chronologie te ontdekken in verhalen), een goed korte termijngeheugen en een voldoende woordenschat. Verstand van hoofdpersonen en bijrollen.

Bijlage 4c Filmobservatie vergadering betreft begrijpend luisteren en lezen

<i>Attitude van de leraren ten opzichte van begrijpend luisteren en begrijpend lezen.</i>
--

<u>Groep 3 en 4</u>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">-Zijn betrokken-Nemen deel aan het gesprek-Zijn kritisch naar de resultaten en conclusies-Kijken en luisteren mee naar elkaar-Vullen elkaar aan-Stellen gerichte vragen-Tijdens de uitvoerende opdracht: actief, spreken over de opdracht, stellen elkaar vragen-Vragen om verheldering-Betrekken eigen meningen in het gesprek |
|---|

Houding van de leraren is positief. Leraren zijn zich bewust dat het begrijpend luisteren van belang is voorafgaand aan het begrijpend lezen. Leraren van groep 4 geven aan hier tijdens de overgang van luisteren naar begrijpend lezen ook rekening mee te houden.

In groep 3 wordt door de leraren het technisch lezen belangrijker beschouwd dan het begrijpend lezen, aangezien leerlingen in deze fase nog bezig zijn met het decoderen van de tekst i.p.v. een tekst te kunnen begrijpen. Tijdens het begrijpend luisteren gaat het voor leerlingen niet om de vaardigheid goed technisch te kunnen lezen, leerlingen kunnen dit loslaten en andere vaardigheden inzetten om een succeservaring op te doen.

Bijlage 4d Methode-analyse

Methode-analyse 'Veilig Leren Lezen'

Op welke momenten komt in de leesmethode 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 begrijpend luisteren aan bod?

Opbouw kernen:

De methode bestaat uit 12 kernen. Over 1 kern wordt ongeveer 4 weken gedaan. Iedere kern start de leraar met een ankerverhaal, waarbij het begrijpend luisteren centraal staat. De opbouw van de 3 fasen van Förer en Van de Mortel (2014) wordt gebruikt in de methode. Voor, tijdens en na het lezen wordt per kern kort toegelicht. De beschrijving is dat leraren de ankerverhalen interactief moeten voorlezen.

Werkboek:

Hierin maken de leerlingen opdrachten met betrekking tot begrijpend lezen. Aan de hand van korte stukjes tekst moeten ze vragen beantwoorden (begrijpend lezen).

Doorgaande lijn:

In de methode zit doormiddel van de ankerverhalen begrijpend luisteren verweven. Daarnaast wordt de leerlijn begrijpend lezen al beschreven en doormiddel van kleine opdrachten geoefend met de leerlingen.

Strategieën:

Er worden in de methode geen luisterstrategieën besproken of gehanteerd.

Nijenhuis (2014) heeft onderzoek gedaan naar het begrijpend luisteronderwijs bij de kleuters en groep 3. Hierbij is er een methode-analyse uitgevoerd van Veilig Leren Lezen. In de tabel zijn de resultaten met betrekking tot de leerlijn begrijpend luisteren en de overeenkomsten en verschillen vanuit de methode verwerkt.

Overeenkomsten met de leerlijn begrijpend luisteren (staat in de leerlijn én in de methode beschreven)	Aandacht richten en vasthouden Positieve luisterhouding Begrijpen van een verhaal of informatieve tekst Voorspellingen doen
Verschillen met de leerlijn begrijpend luisteren (staat in de niet in de methode beschreven).	Informatie scheiden wordt niet behandeld in de methode Luisterstrategieën staan niet in de methode

Methode-analyse 'Tekst Verwerken'

In welke mate komt de hantering van de gebruikte methode 'Tekst Verwerken' in groep 4 tegemoet aan de doorgaande lijn bij begrijpend luisteren naar begrijpend lezen?

Doorgaande lijn:

De methode biedt blokken aan van 5 lessen met een afrondende toets.

In blok 1 wordt begrijpend luisteren aangeboden, vanaf blok 2 gaat dit over in begrijpend lezen.

Hierdoor is er een vloeiende overgang met groep 3. Leerlingen zijn namelijk gewend om in de groepen 1 t/m 3 met begrijpend luisteren bezig te zijn, als ze interactief worden voorgelezen.

Didactische modellen:

Kijkend naar de didactische modellen die de methode hanteert voor de lessen zit er verschil tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen.

In de tweede fase (voor het luisteren) van het begrijpend luisteren stelt de leraar 1 a 2 vragen.

In de tweede fase (voor het lezen) van het begrijpend lezen maken de leerlingen 1 a 2 vragen in het werkboek.

In de derde fase (tijdens het luisteren) van het begrijpend luisteren leest de leraar eerst 1 keer voor met luistervragen, vervolgens is er een 2^e voorleesronde met werkboekvragen.

In de derde fase (tijdens het lezen) van het begrijpend lezen wordt de tekst gelezen door de leraar of leerlingen.

Dit ligt aan het blok waar je in werkt. Het tweede blok net na het deel van begrijpend luisteren zal in eerste instantie nog grotendeel door de leraar worden voorgelezen, maar naar mate de lessen vorderen zullen de leerlingen zelf gaan voorlezen.

Er is nog een vierde fase (evaluatie van het leren) van het begrijpend luisteren.

In de vierde fase (na het lezen) van het begrijpend lezen maken de leerlingen de overige vragen in het werkboek. Als vijfde fase zullen ze evalueren.

Strategieën:

De leesstrategieën worden geleidelijk aan steeds completer toegepast op leesteksten die langer en moeilijker worden.

Aanbod leraar:

Er is dus verschil te zien, maar deze verschillen gaan vanuit het luisteren heel geleidelijk aan over in het lezen. Als leraar is dit een belangrijke taak die gestuurd moet worden.

Jaarprogramma bij 'Tekst Verwerken':

Het jaarprogramma bestaat 30 weken: 5 blokken van 5 lessen en een toetsles.

Weken	Blok	Lessen
1 t/m 6	1	5 lessen begrijpend luisteren en 1 toets
7 t/m 12	2	5 lessen begrijpend lezen en 1 toets
13 t/m 18	3	5 lessen begrijpend lezen en 1 toets
19 t/m 24	4	5 lessen begrijpend lezen en 1 toets
25 t/m 30	5	5 lessen begrijpend lezen en 1 toets

De doorgaande lijn:

Groep:	De doorgaande lijn:
Groep 1 en 2	- Begrijpend luisteren - Woordenschat
Groep 3	- Begrijpend luisteren - Woordenschat - Aanvankelijk technisch lezen
Groep 4	- Begrijpend luisteren - Woordenschat - Begrijpend lezen - Voortgezet technisch lezen
Groep 5	- Begrijpend lezen - Woordenschat - Voortgezet technisch lezen
Groep 6	- Begrijpend lezen - Woordenschat
Groep 7 en 8	- Woordenschat - Studerend lezen

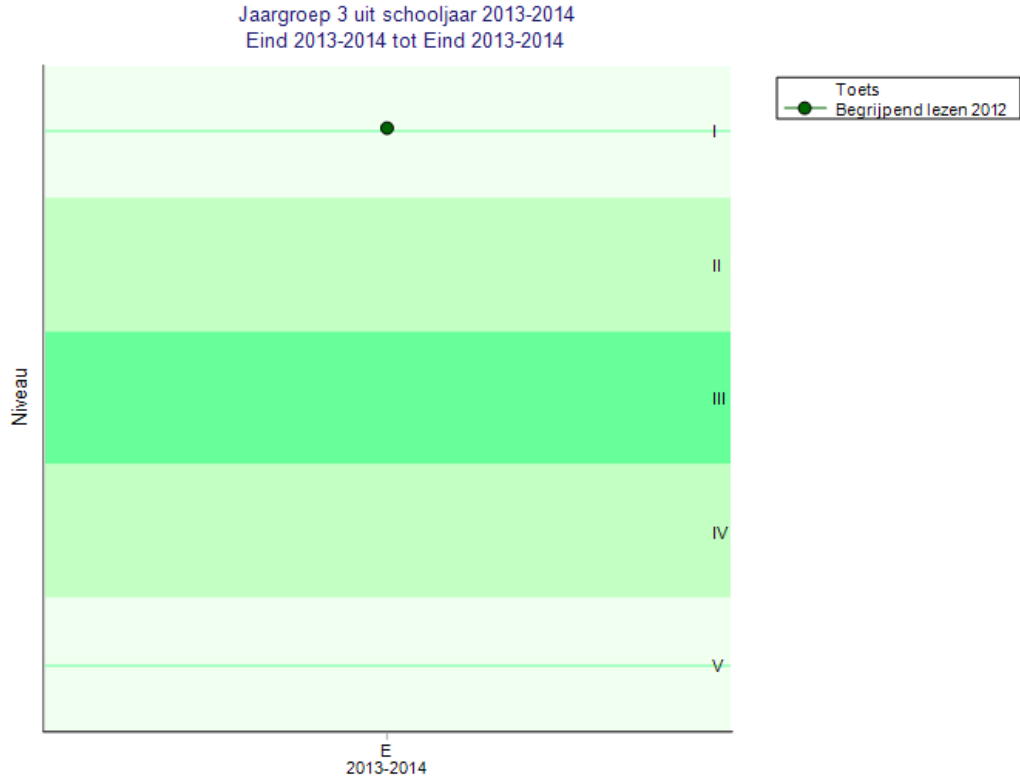
Bijlage 4e Kennis, vaardigheden en attitude leerlingen

De kinderen zijn betrokken tijdens de begrijpend luister- en leeslessen in de groepen 3 en 4. Naar mate de les vordert is voornamelijk tijdens de laatste fase van het lezen: na het lezen, zichtbaar dat de betrokkenheid bij leerlingen afneemt. Dit is tevens het punt waarbij de leraren niet volledig voldoen aan alle aspecten van het schema voor, tijdens en na het lezen van Förrer en Van de Mortel (2014).

Cito gegevens 2013-2014, begrijpend lezen

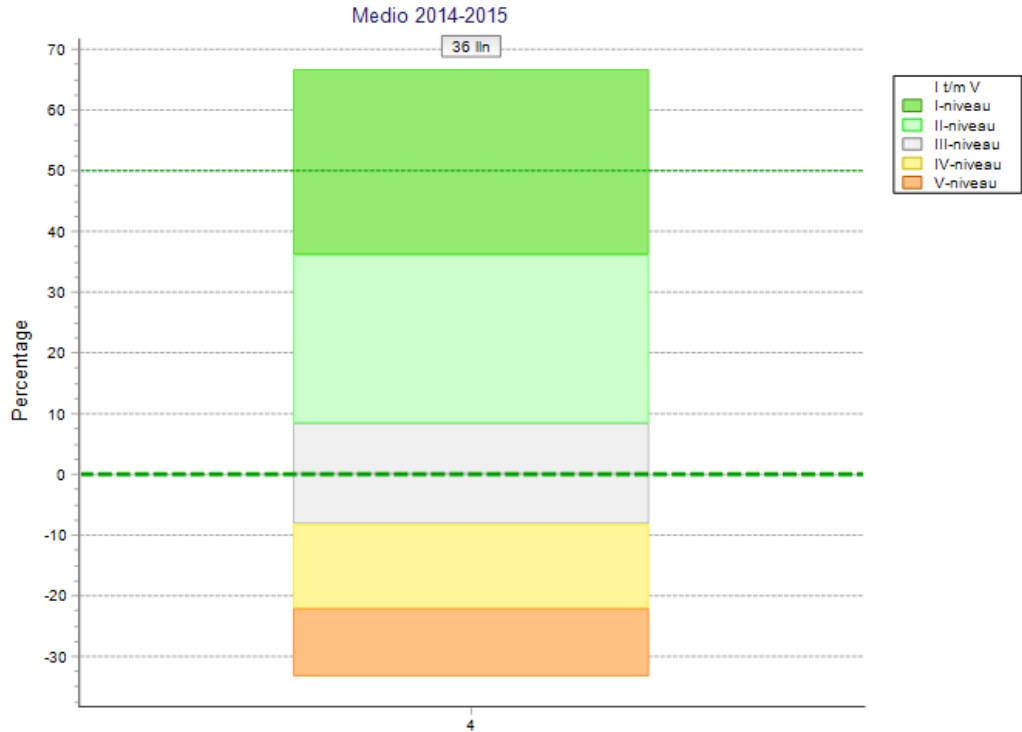
KBS De Linderte RAALTE

Groepsanalyse



KBS De Linderte RAALTE

Dwarsdoorsnede - Begrijpend lezen 2012

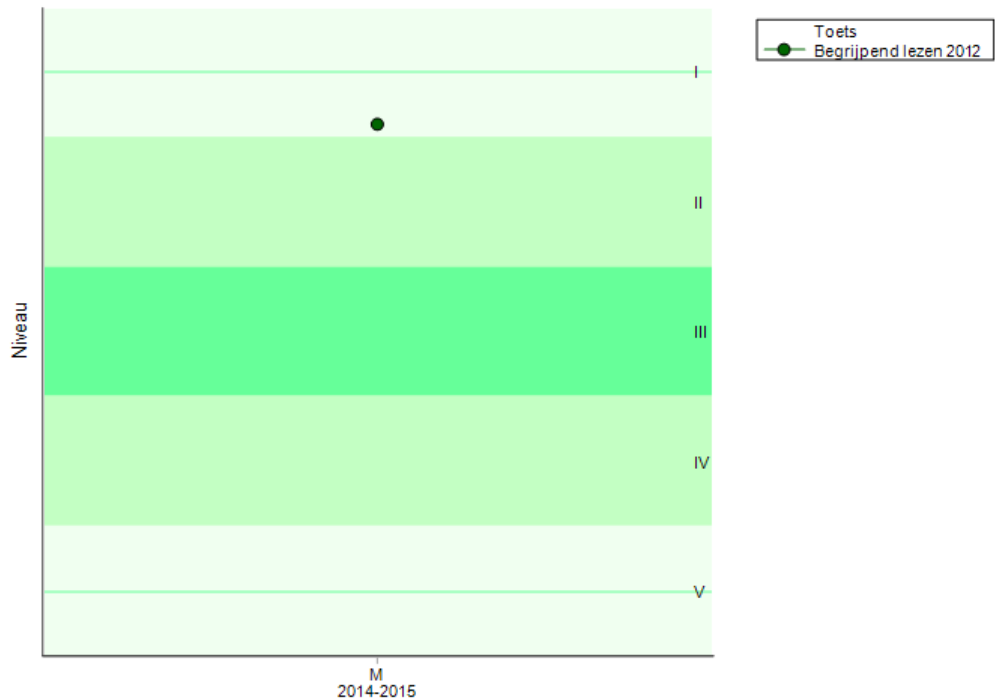


Cito gegevens 2014-2015, begrijpend lezen

KBS De Linderte RAALTE

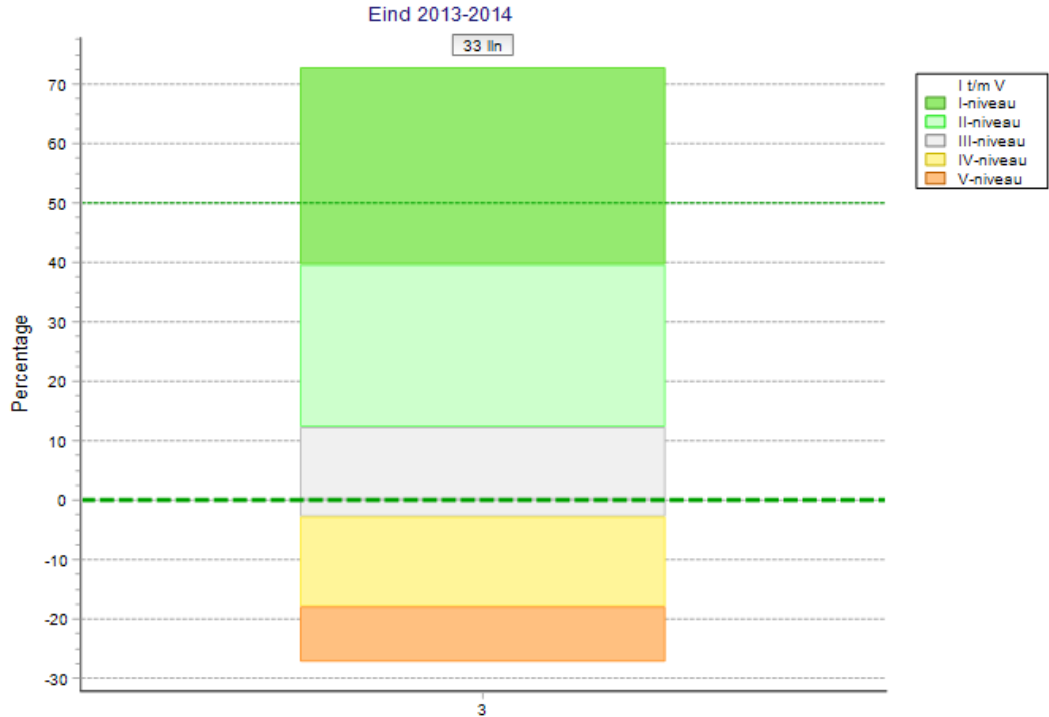
Groepsanalyse

Jaargroep 4 uit schooljaar 2014-2015
Medio 2014-2015 tot Medio 2014-2015



KBS De Linderte RAALTE

Dwarsdoorsnede - Begrijpend lezen 2012



Onderzoeksontwerp

KBS de Linderte, Raalte



Een doorgaande leerlijn begrijpend lezen in
de groepen 3 en 4

Inleiding

Voor u ligt het omslagboekje (begrijpend luisteren en begrijpend lezen) voor het onderzoeksontwerp. Dit schooljaar staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

“Hoe ziet het begeleidingstraject van effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4 er uit?”

Begrijpend luisteren in groep 3 en dan ineens begrijpend lezen in groep 4??? En waar zit dan een overgang en hoe ziet die overgang eruit?

Dat zijn vragen waar u al lezend achter zult komen.

Begrijpend luisteren en lezen op schoolniveau

Vanuit voorgaand onderzoek werken de kleutergroepen met het 3 fasen model van Förrer en Van de Mortel (2014), voor, tijdens en na het lezen. Hierbij maken de leraren gebruik van verschillende pictogrammen.

De groepen 3 hanteren de methode ‘Veilig Leren Lezen’ en leggen de focus op het leren lezen.

De groepen 3 en 4 zijn veel bezig met het aanvankelijk lezen en voortgezet technisch lezen.

Groep 4 maakt gebruik van de methode ‘Tekst Verwerken’ tijdens de begrijpend luister- en leeslessen. Er wordt veel om tekstbegrip gevraagd.

Kijkend naar de bovenbouw groepen, groep 5 t/m 8, wordt er gebruik gemaakt van de methode ‘Tekst Verwerken’ tijdens het begrijpend lezen. Deze groepen maken gebruik van de zes leesstrategieën voorspellen, vragen stellen, visualiseren (inbeelden), verbinden, samenvatten en afleiden van Förrer en Van de Mortel (2014).

Gewenste verbetering

De gewenste verbetering is dat de doorgaande leerlijn begrijpend lezen toegepast wordt binnen de school. Belangrijke aspecten hiervan zijn dat je als leraar weet wat de groep voor en na je doet, het modellen van de zes leesstrategieën in de midden- en bovenbouw, in dit geval groep 4 en een beperkt aantal leesstrategieën inzetten bij het begrijpend luisteren in de onderbouw, in dit geval groep 3.

Daarnaast is het voor dit onderzoek van belang dat leraren bevindingen met elkaar delen en van en met elkaar leren, PLG.

1. Het ontwerp

Om de doorgaande lijn begrijpend lezen zichtbaar te maken binnen het begrijpend luisteren en lezen en dit effectief toe te passen is er een ontwerp ontwikkeld. De leraren van de groepen 3 en 4 zullen dit ontwerp gedurende 6 weken uitvoeren in de praktijk. De begin- en eindmeting zullen beide in deze groepen plaatsvinden.

Wanneer?

Week 7: testen van het ontwerp in de groepen 3 en 4, aan de hand van bevindingen kan het ontwerp aangepast worden. In hoofdstuk 2 tref je een formulier om het ontwerp te testen.

Week 7 en 10: bijeenkomsten met de leraren van groep 3 en 4. De onderzoeker laat de leraren kennis opdoen betreft de 3 en 5 fasen, het modellen van leesstrategieën en stellen van vragen volgens de Taxonomie van Bloom. Leraren worden vaardiger door te oefenen met deze onderdelen (PLG).

Week 9: voorjaarsvakantie

Week 10 t/m 16: het ontwerp zal 6 weken uitgevoerd worden in de groepen 3 en 4.

Week 17: de eindmeting zal gedaan worden (De lesobservaties met oog op het kind en de leraar wordt gedaan in de groepen. Deze zijn in december uitgevoerd als beginmeting).

Wat?

Het ontwerp bestaat uit verschillende materialen en activiteiten. Je ontvangt per groep het boekje handreiking begrijpend lezen, met daarin verschillende onderdelen beschreven omtrent het begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Deze dienen als ondersteuning tijdens de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van je begrijpend luister- en leeslessen. Het boekje handreiking begrijpend lezen, bestaat uit de volgende onderdelen:

Handreiking begrijpend lezen groep 3: (bijlage 1)

- Pictogrammen voor de fase: na het lezen
- 3 Fasen voor begrijpend luisteren
- Hardop denkend voordoen 'Modellen'
- Leesstrategieën met hulpvragen en tips
- Vragen stellen volgens de Taxonomie van Bloom

Handreiking begrijpend lezen groep 4: (bijlage 2)

- 3 Fasen voor begrijpend luisteren
- 5 Fasen begrijpend lezen
- Hardop denkend voordoen 'Modellen'
- Leesstrategieën met hulpvragen en tips
- Vragen stellen volgens de Taxonomie van Bloom

De 3 en 5 fasen: voor, tijdens, na het lezen (met voor groep 3 de pictogrammen)

De pictogrammen voor de fase: na het lezen, zijn vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014) verwerkt in de handleiding begrijpend lezen. Deze pictogrammen zijn op kleine geplastificeerde kaarten ook zichtbaar voor de leerlingen. Het instructiemodel begrijpend luisteren en lezen, met de 3 fasen, zal in de handreiking begrijpend lezen zichtbaar worden gemaakt voor groep 3 (bijlage 5a). De verschillende onderdelen die horen bij iedere fase

worden na blok 2 als groep 4 overgaat tot begrijpend lezen iets anders. De 3 fasen worden 5 fasen. Groep 4 krijgt daarom twee versies van dit instructiemodel in het omslagboekje. Namelijk de versie met 3 fasen voor begrijpend luisteren en 5 fasen voor begrijpend lezen (bijlage 5b).

De fasen zullen vanaf 16 februari 2015, tijdens activiteiten en lessen in begrijpend luisteren en lezen gebruikt worden. In groep 3 kan dit tijdens een moment van interactief voorlezen of het ankerverhaal van de methode 'Veilig Leren Lezen' zijn. Groep 4 zal dit tijdens een moment van de methodeles 'Tekst Verwerken' zijn of een verhaal en/of tekst. Je leert tijdens de bijeenkomsten voorafgaand aan het inzetten van het ontwerp gebruik te maken van deze fasen. Vanuit het onderzoek van vorig jaar is er een start gemaakt met deze fasen.

Gedurende de zes weken waarin het ontwerp wordt ingezet kies je één fase per week uit die centraal voor je staat. Je bent zelf vrij in het kiezen van de fase. Hierdoor krijg je de ruimte een fase te kiezen waar je vaardiger in wilt worden of juist een extra succeservaring van op wilt doen. Per week behandel je één verhaal of tekst.

In hoofdstuk twee tref je een registratieformulier aan voor groep 3 en 4. Je registreert na iedere week aan welke fase je hebt gewerkt.

Deze wekelijkse registratie zal de onderzoeker aan het eind van de week bestuderen, waardoor er indien nodig bepaalde zaken besproken kunnen worden of waarbij de onderzoeker je kan stimuleren meer in te gaan op een andere fase.

Hardop denkend voordoen 'Modelen'

Het modelen is terug te zien als jullie gebruik maken van de leesstrategieën. In jullie omslagboekje staan tips hoe te modelen.

Gedurende de zes weken waarin je het ontwerp inzet richt je, je op het modelen. Aan de hand van de bijeenkomst die gaat over het modelen doe je kennis op en wordt je vaardiger in het modelen van leesstrategieën. Je krijgt de ruimte om met collega's te evalueren over het modelen. Ook tijdens de tussenevaluatie zal er een moment zijn om te bespreken hoe het modelen, in eerste instantie, tijdens een begrijpend luister- of leesles gaat.

Dit onderdeel heeft dus niet directe richtlijnen per week. Het is van belang dit te koppelen aan de leesstrategieën en zelf vaardiger te worden in het modelen en voor groep 4 instructie te geven in het modelen.

Tijdens de eerste bijeenkomst voorafgaand aan het inzetten van het ontwerp leer je wat modelen is en hoe je dit in de praktijk kunt doen. Hier zal het hele team bij aanwezig zijn, op deze manier kan er ook van en met elkaar geleerd worden, PLG.

Leesstrategieën met hulpvragen en tips (met instructie voor halverwege groep 4)

De geselecteerde leesstrategieën voorspellen, vragen stellen, visualiseren (inbeelden), verbinden, samenvatten en afleiden van Förre en Van de Mortel (2014) zullen door middel van leesstrategiekaarten en hulpvragen zichtbaar worden gemaakt in de handreiking begrijpend lezen. Er is één overzicht van alle leesstrategieën in de handreiking begrijpend lezen (bijlage 5b). Deze leesstrategieën zijn gekoppeld aan pictogrammen van de Bliksem-aanpak en deels eigen ontwerp. Vervolgens krijgt iedere leesstrategie met daarbij hulpvragen en tips een eigen pagina in de handreiking begrijpend lezen (bijlage 5b).

Los van de handreiking krijg je in groep 4 de leesstrategieën allemaal apart van elkaar in een verkleinde versie op een geplastificeerde kaart. Zo kan je voor de leerlingen op het planbord zichtbaar maken welke leesstrategie centraal staat tijdens die les en zien de leerlingen aan de hand van de pictogrammen van de Bliksem-aanpak en het eigen ontwerp welke leesstrategie centraal staat.

Je leert tijdens de bijeenkomsten voorafgaand aan het inzetten van het ontwerp gebruik te maken van de leesstrategieën en dit door het te modelen in te zetten in de groep.

Gedurende de zes weken waarin het ontwerp wordt ingezet kies je één verhaal of tekst per week. Je krijgt op deze manier zelf de ruimte om de focus te leggen op bepaalde leesstrategieën en te kiezen welke centraal staat voor die les.

In hoofdstuk twee tref je een registratieformulier aan voor groep 3 en 4. Je registreert na iedere week welke leesstrategie(ën) aanbod zijn gekomen.

Vragen stellen volgens de Taxonomie van Bloom

De Taxonomie van Bloom zal door middel van een voorbeeldtabel zichtbaar zijn in de handreiking begrijpend lezen. Aan de hand van deze Taxonomie leer je op verschillende manieren vragen te stellen aan de kinderen. Naast de wie-, wat-, waar-, wanneer- vragen, ook andere vragen. Bij de kinderen wordt het dieper denken gestimuleerd. Zij leren verder te denken over een verhaal of tekst dan datgene wat ze toegereikt krijgen.

Er zal een voorbeeld van Bouwman en Van de Mortel (2014) in het boekje handreiking begrijpend lezen zitten (bijlage 5b). Naast het voorbeeld van Bouwman en Van de Mortel oefenen je tijdens de bijeenkomsten voorafgaand aan het inzetten van het ontwerp met het invullen van de Taxonomie. Deze zijn gekoppeld aan de ankerverhalen uit de methode ‘Veilig Leren Lezen.’

De invulling van deze bijeenkomst staat in hoofdstuk 1 bij bijeenkomst 2 beschreven.

Gedurende de zes weken waarin het ontwerp wordt ingezet kiest groep 3 tenminste één ankerverhaal uit de methode ‘Veilig Leren Lezen’, waarbij je gebruik maakt van het stellen van vragen volgens de Taxonomie van Bloom.

Groep 4 doet dit met tenminste één tekst uit de methode ‘Tekst Verwerken’, waarbij je gebruik maakt van het stellen van vragen volgens de aangepaste versie van de Taxonomie van Bloom.

In hoofdstuk twee tref je een registratieformulier aan voor groep 3 en 4. Je registreert na iedere week aan welke laag/lagen van vragen stellen je hebt gewerkt.

Deze wekelijkse registratie zal de onderzoeker aan het eind van de week bestuderen, waardoor er indien nodig bepaalde zaken besproken kunnen worden of waarbij de onderzoeker je kan stimuleren meer in te gaan op een andere laag van vragen stellen.

Communicatie met collega's

Overlegmoment:

In het eerste overlegmoment die zal plaatsvinden zal de onderzoeker je op de hoogte brengen van de resultaten en conclusies van het vooronderzoek. Aansluitend zal de onderzoeker het ontwerpvoorstel met jullie doornemen en het tijdspad m.b.t. het ontwerp met jullie bespreken.

Met betrekking tot het ontwerp zal de onderzoeker veel overlegmomenten hebben met alle leraren van groep 3 en 4. Er is een registratieformulier, die jullie invullen na iedere week, er is een tussenevaluatieformulier en er is een evaluatieformulier voor na het inzetten van het ontwerp die je zult invullen. Je moet voor het inzetten van het ontwerp bepaalde kennis en vaardigheden opdoen, zodat je vervolgens kunt starten met het inzetten van het ontwerp. Deze kennis en vaardigheden heeft de onderzoeker in bijeenkomsten uiteen gezet.

Bijeenkomst 1: 3 + 5 fasen en modellen van leesstrategieën

Groep 3 is vanuit vorig onderzoek van Nijenhuis (2014) deels bekend met het 3 fasen model van Förster en Van de Mortel (2014). Groep 4 heeft ervaring opgedaan vanuit de methode ‘Tekst Verwerken’, dezelfde 3 fasen, en doorloopt in het eerste blok dat aangeboden wordt dezelfde stappen als groep 3. Aangezien er ieder schooljaar weer formatiewisselingen zijn zal de onderzoeker in de eerste bijeenkomsten de fasen met jullie doornemen. Hierbij besteedt de

onderzoeker ook aandacht aan de 5 fasen van het begrijpend lezen van Förrer en Van de Mortel.

Vervolgens zal er informatie gegeven worden aan jullie over het modellen tijdens een begrijpend luister- en leesles. De onderzoeker vermeldt hierbij dat dit een belangrijk aspect is van drie fasen, voor, tijdens en na het lezen, van Förrer en Van de Mortel (2014). Hardop denkend voordoen, waarbij het denkproces voor leerlingen inzichtelijk wordt gemaakt en leerlingen ervaren hoe om te gaan met een tekst en welke oplossingen gebruikt kunnen worden. De onderzoeker zal het hele team van de Linderte voorzien van kennis betreft het modellen van de leesstrategieën omtrent het begrijpend luisteren en lezen (later ook integreren in zaakvakken). Hierbij zal de onderzoeker gebruik maken van beeldmateriaal en jullie met voorbeeld filmpjes laten zien hoe dit in de praktijk uitgevoerd kan worden (bijlage 5e). De groepen 3 en 4 zullen beiden gebruik maken van dezelfde leesstrategieën van Förrer en Van de Mortel (2014). Groep 3 zal nog niet alle 6 de leesstrategieën toepassen. Jullie zullen tijdens deze bijeenkomst met elkaar kijken aan welke leesstrategieën je in groep 3 expliciet aandacht wilt besteden. Het modellen van de leesstrategieën zal in de praktijk verweven worden in de 3 fasen van Förrer en Van de Mortel (2014).

Bijeenkomst 2: vragen stellen a.d.h.v. de Taxonomie van Bloom

De tweede bijeenkomst (bijlage 5f) zal de onderzoeker in gaan op het stellen van vragen volgens de Taxonomie van Bloom bij verhalen en teksten. Dit is tevens een behoefte van leraren die in het vooronderzoek geconcludeerd werd.

De onderzoeker zal het gegeven voorbeeld (bijlage 5d) van Bouwman en Van de Mortel (2014) weergeven. Vervolgens gaan jullie met deze Taxonomie aan de slag. De ankerverhalen van 'Veilig Leren Lezen' kunnen goed gebruikt worden bij deze manier van vragen stellen. In tweetallen gaan jullie vanaf het ankerverhaal van kern 7 (de kern waar jullie op dit moment zijn) een leeg schema van deze Taxonomie invullen. Op deze manier kunnen jullie experimenteren met het schema, dit sluit aan bij PLG van de school, van en met elkaar leren. Groep 4 krijgt vanuit de methode 'Tekst Verwerken' al veel input betreft het stellen van vragen bij verhalen en/of teksten. Groep 4 kijkt waar voor jullie nog uitdaging ligt en vergelijkt de Taxonomie van Bloom met de lijst vragen van de methode, waar nodig kan dit aangevuld worden.

Om aan te sluiten bij de effectiviteit van het ontwerp, worden aspecten binnen het begrijpend luisteren en begrijpend lezen gekoppeld aan de methodes 'Veilig Leren Lezen' en 'Tekst Verwerken.' Het is van belang dat jullie afstemmen hoeveel tijd je gaat besteden aan begrijpend luisteren en begrijpend lezen per week. De leraren starten vervolgens met zes tot zeven weken inzetten van het ontwerp.

Vergadering

Tijdens deze vergadering zal de onderzoeker het registratieformulier, uit hoofdstuk 2, en het tussenevaluatie formulier, uit hoofdstuk 3, van het ontwerp met jullie bespreken. Deze heeft de onderzoeker vooraf bestudeerd en opvallende zaken worden onder de aandacht gebracht. Jullie krijgen ruimte voor eigen inbreng, ideeën omtrent bepaalde onderdelen, delen van ervaringen m.b.t. het werken met het omslagboekje en de komende drie weken inzetten van het ontwerp in je groep.

Eindmeting

Na zes a zeven weken inzetten van het ontwerp in de groepen zal er een eindmeting plaatsvinden. Tijdens het vooronderzoek in december 2014 heeft de onderzoeker aan de hand van een filmobservatie een begrijpend luister- of leesles bijgewoond en deze geobserveerd

met het observatieformulier begrijpend luisteren (bijlage 5b). De onderzoeker zal nu weer aan de hand van een filmobservatie een begrijpend luister- of leesles bijwonen en hierbij onder andere gebruik maken van het observatieformulier begrijpend luisteren (bijlage 3) en begrijpend lezen (bijlage 5c) van Förer en Van de Mortel (2014). Aangezien groep 4 nu in het blok van begrijpend lezen zit, wordt in deze groep gebruik gemaakt van het observatieformulier begrijpend lezen (bijlage 5c).

Voor de borging van dit onderzoek en het onderzoek van vorig jaar van Nijenhuis (2014) is het van belang dat er een plan wordt geschreven en de leraren deze onderzoeken de komende jaren blijven actualiseren, dit is tevens een taak van de studenten die volgende jaren onderzoek zullen uitvoeren op KBS de Linderte.

Evaluatiemoment

Na zes a zeven weken inzetten van het ontwerp volgt er voor jullie een evaluatieformulier, deze tref je aan in hoofdstuk 3, evalueren. De onderzoeker zal de evaluatieformulieren bestuderen en hier tijdens het evaluatiemoment met jullie allen op terug komen. Tijdens de gezamenlijke eindevaluatie van het onderzoek blikken we terug op het gehele proces van het onderzoek. Van vooronderzoek tot uitvoering en evaluatie. Met de collega's bespreken we onze waardevolle opbrengsten, delen we elkaar mooiste ervaringen en zullen we een kritische houding aannemen en ons zelf doelen stellen voor het vervolg van dit ontwerp, dit onderzoek.

Tijdpad m.b.t. het ontwerp:

Datum	Wie	Inhoudelijk?
Week 5 15 min.	Leraren groep 3 en 4	Overlegmoment → Resultaten en conclusies vooronderzoek. Ontwerpvoorstel doornemen. Tijdpad m.b.t. het ontwerp bespreken
Dinsdag 10 febr. Donderdag 12 febr. 15.30-17.00 uur	Alle leraren	Bijeenkomst 1 → 3 en 5 fasen, modellen/leesstrategieën Leraren doen kennis op en worden vaardig in het gebruik van bovenstaande onderdelen.
Dinsdag 3 maart Donderdag 5 maart 15.30-16.30 uur	Leraren groep 3 en 4	Bijeenkomst 2 → vragen stellen (Taxonomie van Bloom) Leraren doen kennis op en experimenteren met het invullen van de Taxonomie tabel.
Donderdag 26 maart 15.30-16.00 uur	Leraren groep 3 en 4	Vergadering → Leraren hebben het tussenevaluatie formulier van het ontwerp ingevuld. De onderzoeker heeft deze bestudeerd en opvallende zaken worden besproken tijdens deze vergadering. Leraren krijgen ruimte voor eigen inbreng, ideeën omtrent onderdelen.
Donderdag 22 april 15.30-16.15 uur	Leraren groep 3 en 4	Evaluatiemoment → Leraren hebben het eindevaluatieformulier van het ontwerp ingevuld. De onderzoeker heeft deze bestudeerd en deze worden tijdens de evaluatie bijeenkomst van het ontwerp besproken.

2. Registreren

Je registreert na iedere week hoe je les eruit zag, welk soort tekst je gebruikt hebt, aan welke fasen je hebt gewerkt met toegepaste onderdelen, welke lagen van vragen stellen je hebt ingezet en aan welke leesstrategieën je tijdens het modelen hebt gewerkt. Tot slot licht je toe wat je ervaring van deze es was. Hierbij mag je antwoorden toelichten. Hierdoor kan de onderzoeker gerichter inspelen op jullie als individu. Benoemen wat je al goed af gaat en/of waar je nog aan moet werken is voor de onderzoeker waardevolle informatie en voor jezelf als leraar ook, kritisch kijken naar je handelen in de praktijk.

Week	Omschrijving van de les	Soort tekst	Fasen en onderdelen	Laag van vragen stellen	Welke leesstrategieën ingezet (modelen)?	Ervaring van deze les
1			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modelen?	
2			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modelen?	
3			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modelen?	
4			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modelen?	

5			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modelen?	
6			De fase:	Laag:	Leesstrategieën: Hoe ging het modelen?	

3. Evalueren

Van iedere groep test een leraar het ontwerp. Met onderstaand formulier wordt dit getest. De bevindingen worden meegenomen in een bijeenkomst met jullie allemaal, het ontwerp kan na deze bijeenkomst aangepast worden.

Testen van het ontwerp (meten/ monitoren van het ontwerp)

Ingevuld door:

Datum:

Ontwerpeisen	Voldoet het ontwerp aan de eisen?
Het ontwerp moet een doorgaande lijn in begrijpend luisteren naar begrijpend lezen realiseren voor de groepen 3 en 4.	
Het ontwerp moet de Taxonomie van Bloom zichtbaar maken, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan kinderen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de kinderen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de kinderen.	
Het ontwerp moet de kinderen aanzetten tot dieper nadenken over de tekst, aan de hand van de Taxonomie van Bloom.	
Het ontwerp moet het 'modellen' voor de leraren zichtbaar maken in de school.	
Het ontwerp moet de leesstrategieën zichtbaar maken, zodat leraren dit kunnen toepassen tijdens de les en hier instructie in kunnen geven aan de kinderen.	
Het ontwerp moet leesstrategieën zichtbaar maken voor de kinderen, zodat zij deze kunnen toepassen voor een beter begrip op de tekst of het verhaal.	
Het ontwerp moet de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014), zichtbaar maken. De pictogrammen moeten	

zichtbaar zijn voor het gebruik tijdens de fase: na het lezen.	
Het ontwerp moet zorgen voor voldoende uitdaging en activerende gesprekken/opdrachten, zodat de kinderen betrokken blijven en worden uitgedaagd.	
Het ontwerp is te koppelen aan de methode 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 en 'Tekst Verwerken' in groep 4, vanuit behoefte van de leraren.	
Het ontwerp sluit aan bij PLG (Professionele Leer Gemeenschap). De leraren van groep 3 en 4 leren hierbij met en van elkaar, door kennis en vaardigheden te delen en van elkaar op te doen.	
Het ontwerp is praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.	

Naar aanleiding van de wekelijkse registratie schrijf je na drie weken inzetten van het ontwerp een tussenevaluatie. Je vult onderstaand formulier in en mag daarbij in eigen woorden toelichtingen geven. Deze overhandig je aan de onderzoeker, de onderzoeker bestudeert de ingevulde tussenevaluatie formulieren. Tijdens de vergadering zal de onderzoeker met jullie kijken naar de bevindingen omtrent de tussenevaluaties.

Tussenevaluatie ontwerp (monitoren van het ontwerp)

Ingevuld door:

Datum:

Vraag	Antwoord leraar
Hoe ervaar ik het uitvoeren van het ontwerp:	
Mijn ervaring met het boekje handreikingen begrijpend lezen:	
Waardevolle of bijzondere opbrengsten/momenten die ik wil delen:	
Knelpunten:	

Na zes weken inzetten van het ontwerp in de praktijk vul je dit evaluatieformulier in. Onderaan dit evaluatieformulier is er ruimte voor eigen bevindingen, feedback omtrent het onderzoek of andere opmerkingen. Ook hier mag je gebruik van maken.

Eindevaluatie ontwerp (monitoren van het ontwerp)

Ingevuld door:

Datum:

Ontwerpeisen	Voldoet het ontwerp aan de eisen?
Het ontwerp maakt een doorgaande lijn in begrijpend luisteren naar begrijpend lezen zichtbaar voor de groepen 3 en 4	
Het ontwerp maakt de Taxonomie van Bloom zichtbaar, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan kinderen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de kinderen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de kinderen.	
Het ontwerp maakt dat de kinderen worden aangezet tot dieper nadenken over de tekst, aan de hand van de Taxonomie van Bloom.	
Het ontwerp maakt het 'modellen' voor de leraren zichtbaar in de school.	
Het ontwerp maakt de leesstrategieën zichtbaar, zodat leraren dit kunnen toepassen tijdens de les en hier instructie in kunnen geven aan de kinderen.	
Het ontwerp maakt leesstrategieën zichtbaar voor de kinderen, zodat zij deze kunnen toepassen voor een beter begrip op de tekst of het verhaal.	
Het ontwerp maakt de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014) zichtbaar. De pictogrammen zijn zichtbaar voor het gebruik tijdens de fase: na het lezen.	

Het ontwerp zorgt voor voldoende uitdaging en activerende gesprekken/opdrachten, zodat de kinderen betrokken blijven en worden uitgedaagd.	
Het ontwerp moet te koppelen zijn aan de methode 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 en 'Tekst Verwerken' in groep 4, vanuit behoefte van de leraren.	
Het ontwerp moet aansluiten bij PLG (Professionele Leer Gemeenschap). De leraren van groep 3 en 4 moeten hierbij met en van elkaar leren door kennis en vaardigheden te delen en van elkaar op te doen.	
Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.	

Overige opmerkingen:

4. Achtergrondinformatie

Leesstrategieën

Er zijn veel verschillende leesstrategieën te hanteren binnen de groep. Kijkend naar de leesstrategieën die worden gehanteerd door de bovenbouw, gaat de onderzoeker uit van de leesstrategieën zoals Förrer en Van de Mortel (2014) ze beschrijven. Deze leesstrategieën worden ook zichtbaar in het omslagboekje en krijgt groep 4 ook als aparte kaarten aangeboden voor het planbord.

De volgende zes leesstrategieën gaan we hanteren:

- **Voorspellen:** een inschatting maken van wat er mogelijk kan gebeuren op basis van wat je al weet.
- **Vragen stellen:** vragen stellen die de tekst bij je oproept en tijdens het lezen op zoek gaan naar het antwoord.
- **Visualiseren:** je beelden vormen bij de tekst en je inleven in de tekst, met al je zintuigen.
- **Verbinden:** de tekst in verband brengen met wat je al weet en wat je hebt meegemaakt.
- **Samenvatten:** op zoek gaan naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie in de tekst.
- **Afleiden:** interpreteren van wat er niet letterlijk staat, maar wat de schrijver wel wil zeggen. (p. 46).”

Als lezer worden deze strategieën gebruikt om het eigen leesproces te sturen en om tot een beter tekstbegrip te komen. De leesstrategieën zullen de lezer helpen in het actief en betrokken lezen van een tekst. Daarnaast zal het de tekst betekenis geven als een kind leesstrategieën inzet.

Van Druenen en Van Elsäcker (2014) schrijven over de BLIKSEM-aanpak, Begrijpend Lees Instructies kan Strategisch én Motiverend. Het draait bij begrijpend lezen namelijk ook om het aanleren en inoefenen van strategieën. De Bliksem-aanpak maakt gebruik van negen kernstrategieën, met daarbij ook negen strategiekaarten met pictogrammen. De pictogrammen van Van Druenen en van Elsäcker (2014) worden verweven met de zes leesstrategieën van Förrer en Van de Mortel (2014), dit zal zichtbaar zijn in het omslagboekje en gaan jullie in de praktijk gebruiken.

Mommers (2002) vermeldt dat “strategies are important, but they are boring when used in isolation” (p.4). volgens Guthrie.

Voorbeeld modellen van leesstrategieën (groep 1, 2 en 3)

De kinderen in de groepen 1, 2 en 3 raken al wel vertrouwd met de leesstrategieën, omdat je deze als leraar tijdens het voorlezen modelt. De expliciete instructie van leesstrategieën is dus niet aan de orde.

Aan de hand van het prentenboek *Dat komt er nou van ...*, geven Förrer en Van de Mortel (2014, p. 49) een voorbeeld hoe je als leraar de leesstrategieën zou kunnen modelen in deze groepen. In het boek vindt beer een net met eieren. Hij houdt de eieren warm tot ze uitkomen. Als de kuikens uit het ei zijn gekomen, denken ze dat beer hun moeder is en moet hij ze alles leren wat jonge ganzen moeten kunnen.

Voorspellen:

Ik denk dat het eendeneieren zijn, want ze liggen vlakbij het water. Maar we zullen zo zien of het klopt. Later in het verhaal wordt gesproken van jonge ganzen, dan komt de leerkracht op de voorspelling terug. Ik dacht dat het eenden waren, maar het zijn ganzen. Dat zijn ook vogels die van water houden, maar ze zijn groter dan eenden. Kijk je ziet op de platen dat ze groter zijn dan eenden.

Visualiseren:

Beer valt in slaap op de eieren en wordt waker door geprik in zijn buik. Probeer je eens voor te stellen wat er onder zijn buik met de eieren is gebeurd.

Vragen stellen:

Waarom zou egel nu zeggen “Dat komt er nou van?”

Afleidingen maken:

Egel vond het volgens mij al vanaf het begin helemaal geen goed idee dat beer voor de eieren gaat zorgen. Hij zei al eerder “Dat wordt niks”. En nu zegt hij: “Dat komt er nou van.”

Verbindingen maken:

zie j dat de kleine kuikens bij beer blijven en hem nadoen? Ze denken dat hij hun moeder is. dit doet me denken aan het filmpje dat we hebben gezien over jonge eenden. De eerste die ze zien als ze uit het ei komen is hun moeder.

Samenvatten:

Beer wil voor de eieren zorgen. Egel vindt het geen goed idee. Als er eenmaal kuikens uit de eieren zijn gekomen, weet beer niet zo goed wat hij ermee aan moet. Gelukkig geeft egel goed tips aan beer over wat hij moet doen met de kuikens. Met de hulp van egel lukt het beer de kuikens alles te leren.

Als leraar is het belangrijk dat je deze leesstrategieën niet alleen modelt bij verhalende teksten, maar ook andere soort teksten gebruikt tijdens het modelen. De informatieve prentenboeken zijn volgens Förrer en Van de Mortel (2014) zeer geschikt voor het modelen van leesstrategieën. Volgens Moss (2003) bieden informatieve prentenboeken veel mogelijkheden tot het modelen van leesstrategieën. Daarnaast dragen deze boeken volgens Moss ook bij aan de ontwikkeling van achtergrondkennis en woordenschat van kinderen.

Instructie leesstrategieën (halverwege groep 4)

Förrer en Van de Mortel (2014) geeft aan dat het verstandig is de leesstrategieën eerst afzonderlijk aan te leren en vervolgens te integreren. Het doel is dat kinderen deze leesstrategieën uiteindelijk flexibel gaan toepassen en vervolgens ook meerdere leesstrategieën tegelijk toepassen. Het is voor de kinderen belangrijk dat ze de verschillende leesstrategieën eerst goed begrijpen en kunnen gaan toepassen, voordat ze bewust gebruik kunnen gaan maken van een bepaalde strategie bij een tekst.

Volgens Harvey en Goudvis (2007) duurt het afzonderlijk aanbieden van deze leesstrategieën niet lang. Het doel is namelijk dat de kinderen zo snel mogelijk leesstrategieën flexibel kunnen gebruiken om teksten te begrijpen. Harvey en Goudvis en Au (2009) vermelden dat er op basis van onderzoek geen aanwijzingen zijn dat de leesstrategieën in een vaste volgorde aangeboden moeten worden. Förrer en Van de Mortel geven aan het wel logisch te vinden om met de vier V's (voorspellen, vragen stellen, visualiseren en verbinden) te beginnen als voorwaarde voor het samenvatten en afleiden.

Förrer en Van de Mortel beschrijven enkele punten over wat er wel duidelijk is over het leren gebruiken van leesstrategieën:

- “Dat expliciete instructie, waarbij de leerkracht de leesstrategieën hardop denkend demonstreert, goed werkt;

- Dat leerlingen de toepassing van afzonderlijke strategieën moeten oefenen;
- Dat leerlingen de toepassing van meerdere strategieën tegelijk moet oefenen;
- Dat leesstrategieën binnen een leerjaar herhaaldelijk aan bod moeten komen;
- Dat leesstrategieën gedurende de hele schoolperiode herhaaldelijk aan bod moeten komen. (p.49)”

Hardopdenkend voordoen ‘Modelen’

Tijdens de eerste bijeenkomst voorafgaand aan het inzetten van het ontwerp zal de onderzoeker jullie kennis bij brengen betreft het modelen van leesstrategieën. Jullie gaan concrete voorbeelden/filmpjes zie van hoe modellen toe te passen is.

‘De leraar staat model als goede begrijpend lezer.’

Hardop denkend voordoen van strategie gebruik is voor de leraar en het kind van belang tijdens het begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Door dit te ‘modelen’, maakt een leraar het denkproces voor de kinderen inzichtelijk. De leraar toont hoe er wordt omgegaan met een tekst en op welke manier de leraar bepaalde oplossingen inzet. Kinderen moeten dit veel oefenen om het uiteindelijk zelf te gaan toepassen. Aan de leraar de taak dit regelmatig te doen. Het gebruiken van een dergelijke strategie is bedoeld om op deze manier tot een beter tekstbegrip te komen.

Volgens Elsäcker (2002) zijn motiverende en aansprekende teksten bij het oefenen en inzetten van strategieën zeker van belang voor kinderen. Uit ervaring is gebleken dat kinderen die gemotiveerd zijn meer strategieën inzetten dan leerlingen die dit niet zijn.

Tips voor de leraar om te modelen:

- Als leraar is het van belang het boek van tevoren door te lezen en aan te geven op welke plekken je wilt gaan modelen.
- Afhankelijk van het niveau van de kinderen, modelt de leraar een tot vier keer per tekst. Het voorlezen moet leuk blijven.
- Een leraar kan met een post-it-geeltje in het boek aangeven hoe de betreffende strategie hardop denkend voorgedaan gaat worden.
- Houd een checklist bij welke strategieën gemodeld zijn.

<i>Succesvol modelen</i>
▪ Verplaats je in het denkproces van de leerling ▪ Maak kleine stappen ▪ Denk vanuit de ik-vorm ▪ Houd het kort, beperk wat je zegt ▪ <i>Modelen is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen</i> ▪ Maak zichtbaar dat je modelt: wijs naar je hoofd, benoem: ik denk nu.... ▪ Modelen is niet het stellen van vragen over en het uitleggen van de tekst ▪ Oefen, er is veel tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten ▪ Modelen mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier

Tips voor de leraar om te ‘modelen’ (Bouwman, 2010)

Bijlage 5a: handreiking begrijpend lezen (groep 3 en 4)



3 Fasen voor begrijpend luisteren

Voor het lezen (± 15 minuten)
Doel vertellen
Verkent de tekst d.m.v. interactie tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.
Voorkennis ophalen
Gaat na wat leerlingen al weten van het onderwerp (achtergrondkennis en woordenschat)
Aanbieden aanvullende informatie over de inhoud/ het onderwerp
Visualiseren
2-3 Onbekende begrippen
Coöperatieve werkvorm toepassen

Tijdens het lezen (± 10 minuten)
Hardop denkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)
Hardop denkend de tekst verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat
Leerlingen betrekken bij de tekst

Na het lezen (± 10 minuten)
Praten en denken over de tekst
Nagaan of leerlingen leren
Een betekenisvolle verwerkingsopdracht
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven/tekenen over de tekst
Leerlingen werken bij voorkeur samen
De opdracht evalueert het leren
Leerlingen uitnodigen tot vertellen wat ze hebben gedaan
Informatie over resultaten geven, leesdoel herhalen en vervolgstappen benoemen
Benoemen nieuwe verworven kennis van de leerlingen

Beter begrijpend luisteren en lezen

2

Ivette van Schooten

5 Fasen voor begrijpend lezen

Gezamenlijke start (± 10 minuten)
Doel vertellen
Criteria aangeven
Verkent de tekst d.m.v. interactie tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.
Voorkennis ophalen
Gaat na wat leerlingen al weten van het onderwerp (achtergrondkennis en woordenschat)
Aanbieden aanvullende informatie over de inhoud/ onderwerp
Visualiseren
2-3 Onbekende begrippen
Coöperatieve werkvorm toepassen
Lesoverzicht geven
Instructie (± 5 minuten)
Hardopdenkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)
Hardop denkend de tekst verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat
Leerlingen betrekken bij de tekst
Begeleide oefening (± 10 minuten)
Betekenisvolle opdracht geven bij één/enkele tekstfragment(en)
De opdracht nodigt uit tot praten, denken en leren over de tekst
Opdracht bespreken en coachen van leerlingen bij het hardop denken. Bijv.: een vraag stellen, een hint of aanwijzing geven.
Vraagstelling variëren (type vraag, niveau van de vraag; past beurtwisselingen toe)
Nagaan of leerlingen leren
Geven van feedback en verwijzen naar betekenisvolle leerdoelen. Hoe nu verder? (feedback, feedup en feedforward)

Beter begrijpend luisteren en lezen

3

Ivette van Schooten

5 Fasen voor begrijpend lezen

Zelfstandig verwerken/verlengde instructie (± 15 minuten)
<i>Zelfstandig verwerken</i>
Betekenisvolle verwerkingsopdrachten maken bij de tekst
Leerlingen werken bij voorkeur samen
Aandeel van de kinderen verduidelijken
Vermelden van de criteria voor het resultaat
<i>Verlengde instructie</i>
Afstemmen op leerbehoeften van leerlingen
Herhalen van achtergrondkennis en woordenschat
Praten en denken over de tekst met leerlingen
Variëren van vraagstelling
Nagaan of leerlingen leren
Notities maken over de leerling prestaties
Gezamenlijke afsluiting (± 5 minuten)
Herhalen van les- en leesdoel
Leerlingen uitnodigen te vertellen wat ze hebben geleerd
Feedback geven op resultaten en lesverloop
Leerlingen informeren over resultaten, verwijzen naar leerdoel en vertellen van vervolgstappen
Benoemen nieuwe verworven kennis van de leerlingen

Beter begrijpend luisteren en lezen

4

Ivette van Schooten

Hardop denkend voordoen 'Modelen'

Door strategiegebruik hardop denkend voor te doen, te 'modelen', maakt de leraar zijn eigen denkproces voor de kinderen inzichtelijk. Het gebruiken van een dergelijke strategie is bedoeld om op deze manier tot een beter tekstbegrip te komen.

Het begrijpen van de tekst staat altijd voorop, de leesstrategieën zijn hulpmiddelen om dit te bereiken, maar zeker niet het hoofddoel van de les! Controleer dus altijd of de tekst begrepen wordt (aan de hand van strategieën).

Tips voor de leraar om te modelen:

- Als leraar is het van belang het boek van tevoren door te lezen en aan te geven op welke plekken je wilt gaan modelen.
- Afhankelijk van het niveau van de kinderen, modelt de leraar een tot vier keer per tekst. Het voorlezen moet leuk blijven.
- Een leraar kan met een post-it-geeltje in het boek aangeven hoe de betreffende strategie hardop denkend voorgedaan gaat worden.
- Houd een checklist bij welke strategieën gemodeld zijn.

Succesvol modelen

- Verplaats je in het denkproces van de leerling
- Maak kleine stappen
- Denk vanuit de ik-vorm
- Houd het kort, beperk wat je zegt
- Modelen is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen
- Maak zichtbaar dat je modelt: wijs naar je hoofd, benoem: ik denk nu....
- Modelen is niet het stellen van vragen over en het uitleggen van de tekst
- Oefen, er is veel tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten
- Modelen mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier

Beter begrijpend luisteren en lezen

5

Ivette van Schooten

VOORSPELLEN

Een inschatting maken van wat er mogelijk kan gebeuren op basis van wat je al weet. De lezer kan zowel voor als tijdens het lezen voorspellingen doen.

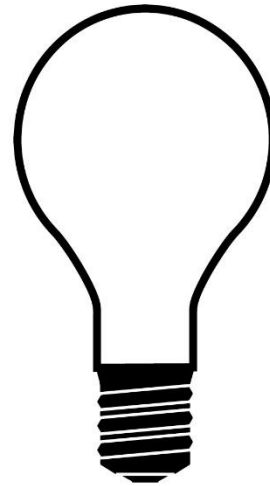
Wat gaat er gebeuren?

Zinnen die horen bij voorspellen:

- Als ik de titel zie, denk ik dat dit boek gaat over.....
- Deze schrijver ken ik, ik heb meer boeken van hem gelezen en vond dat....
- Dit boek zou ook best...kunnen zijn.
- Als ik naar de plaatjes kijk, denk ik dat de tekst gaat over.....
- Ik denk dat ik te weten zal komen of....omdat....
- Ik ga ervan uit dat.....
- Ik voorspel...omdat....
- Ik denk dat hierna....zal gebeuren, omdat.....
- Ik denk dat het goed gaat aflopen, omdat.....
- Klopte mijn voorspelling of ging het anders?
- Nu ik dit weet, denk ik dat.....

Teksten die de lezer uitnodigen tot voorspellen:

Sprookjes zijn vaak zo opgebouwd dat ze de lezer als het ware uitnodigen om voorspellingen te doen. Teksten waarin een spanningselement zit en teksten die gebruikmaken van herhaling, zoals vaak gebeurt in prentenboeken voor jonge kinderen.



Leesstrategieën met hulpvragen en tips

VRAGEN STELLEN

Vragen onder woorden brengen die de tekst bij je oproept en tijdens het lezen op zoek gaan naar het antwoord op deze vragen.

Wat wil ik weten van dit onderwerp? Blijft er nog een vraag over? Waar kan ik het antwoord vinden?

Woorden en zinnen die horen bij vragen stellen:

- Ik vraag me af wat hij bedoel met.....
- Ik vraag me af hoe het kan dat....
- Ik vraag me af waarom hij dit gaat doen...
- Ik vraag me af waar dit zich afspeelt...
- Ik vraag me af wie de dader is...

Teksten die de lezer uitnodigen tot vragen stellen:

Heel veel [informatieve teksten](#) roepen vragen bij de lezer op. Ook wat meer [filosofische teksten](#), zoals bijvoorbeeld de verhalen van Toon Tellegen, roepen vragen op en zetten aan tot nadenken.



Beter begrijpend luisteren en lezen

7

Ivette van Schooten

Leesstrategieën met hulpvragen en tips

VISUALISEREN

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

Hoe zou de.... zich voelen? Hij/zij is dapper, bang, blij, boos....

Zinnen die horen bij visualiseren:

- Als ik dit lees, dan zie ik voor me...
- Als ik dit lees.
- Ik stel me voor hoe dit eruit ziet.
- Als ik erbij zou zijn, dan zag ik...
- Ik heb hierbij een beeld in mijn hoofd van...
- Ik zie voor me dat...

Teksten die de lezer uitnodigen tot visualiseren:

Vooral teksten die beeldend zijn geschreven nodigen uit tot visualiseren.



Beter begrijpend luisteren en lezen

8

Ivette van Schooten

Leesstrategieën met hulpvragen en tips

VERBINDEN

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

Wat weet ik al van dit onderwerp? Heb ik wel eens zoiets mee gemaakt? Weet ik nu iets nieuws over dit onderwerp?

Zinnen die horen bij verbinden:

Tekst – zelf (eigen ervaring)

- Dit is net als...
- Dit doet me denken aan die keer dat ik....
- Gaat het bij mij thuis ook zo...
- Mijn zus is heel anders, die zou nooit...
- Ik ben ook wel eens zo geschrokken, dat was die keer toen ik...

Tekst – wereld (kennis)

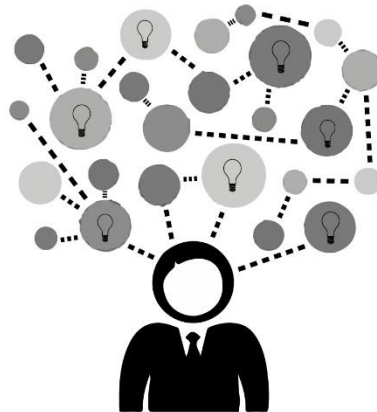
- Gaat het in dit boek net als in de echte wereld?
- Kan dit in het echt gebeuren?
- Hierover heb ik op de tv gezien dat..
- Mijn juffrouw heeft hierover al eens verteld dat...
- Ik hou van natuurfilms, dus hier weet ik al veel van

Tekst – tekst (eerder gelezen):

- Dit is net zo'n soort verhaal als...
- Ik heb al eens eerder iets gelezen van deze schrijver dat vond ik toen...
- Laatst stond hierover in de krat dat..
- In een ander boek dat ik heb gelezen stond hier iets anders over..
- Lijkt dit verhaal op verhalen die ik eerder heb gelezen?

Teksten die de lezer uitnodigen tot verbinden:

Teksten over universele thema's, zoals vriendschap, angst, moed en liefde, nodigen uit verbinding te maken met eigen ervaringen. [Informatieve teksten](#) nodigen vaak uit een relatie te leggen met al aanwezige kennis.



Beter begrijpend luisteren en lezen

9

Ivette van Schooten

SAMENVATTEN

Op zoek gaan naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie in de tekst.

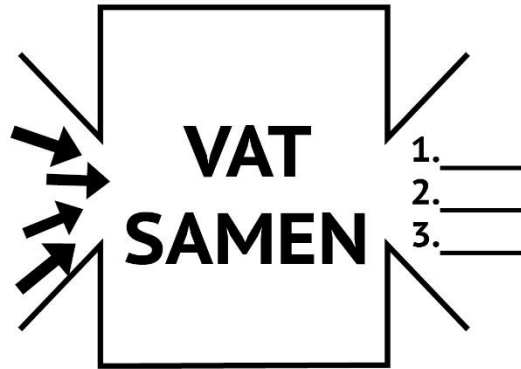
Wat zie je voor je? Vertel eens wat er is gebeurd...

Zinnen die horen bij samenvatten:

- Dit gaat over...
- Eerst...dan...en helemaal aan het eind....
- Er zijn drie manieren om...namelijk...
- Kenmerken van....zijn....
- Eerst gebeurde.... En daardoor....
- Een aantal mensen vindt... en andere mensen zijn het daar niet mee eens want....

Teksten die de lezer uitnodigen tot samenvatten:

Alle soorten teksten kunnen worden samengevat. Een lezer kan bijna niet anders, omdat hij niet alles kan onthouden. Samenvatten is makkelijker wanneer [informatieve en verhalende teksten](#) een heldere structuur hebben. Ook bij informatieve teksten die verhalend zijn opgeschreven, is samenvatten een geschikte strategie.



Beter begrijpend luisteren en lezen

10

Ivette van Schooten

AFLEIDEN

Tussen de regels door lezen, interpreteren wat niet letterlijk in de tekst staat, maar wat de schrijver wel wil zeggen.

Wat wil de schrijver mij vertellen? Welke boodschap zit er in dit verhaal?

Zinnen die horen bij afleiden:

- De hoofdpersoon voelt....
- De schrijver vertelt niet.... maar ik weet dat....
- Er staan niet... maar volgens mij.....
- Want.....
- Als ik dit lees, zou het wel eens kunnen zijn dat...

Teksten die de lezer uitnodigen tot afleiden:

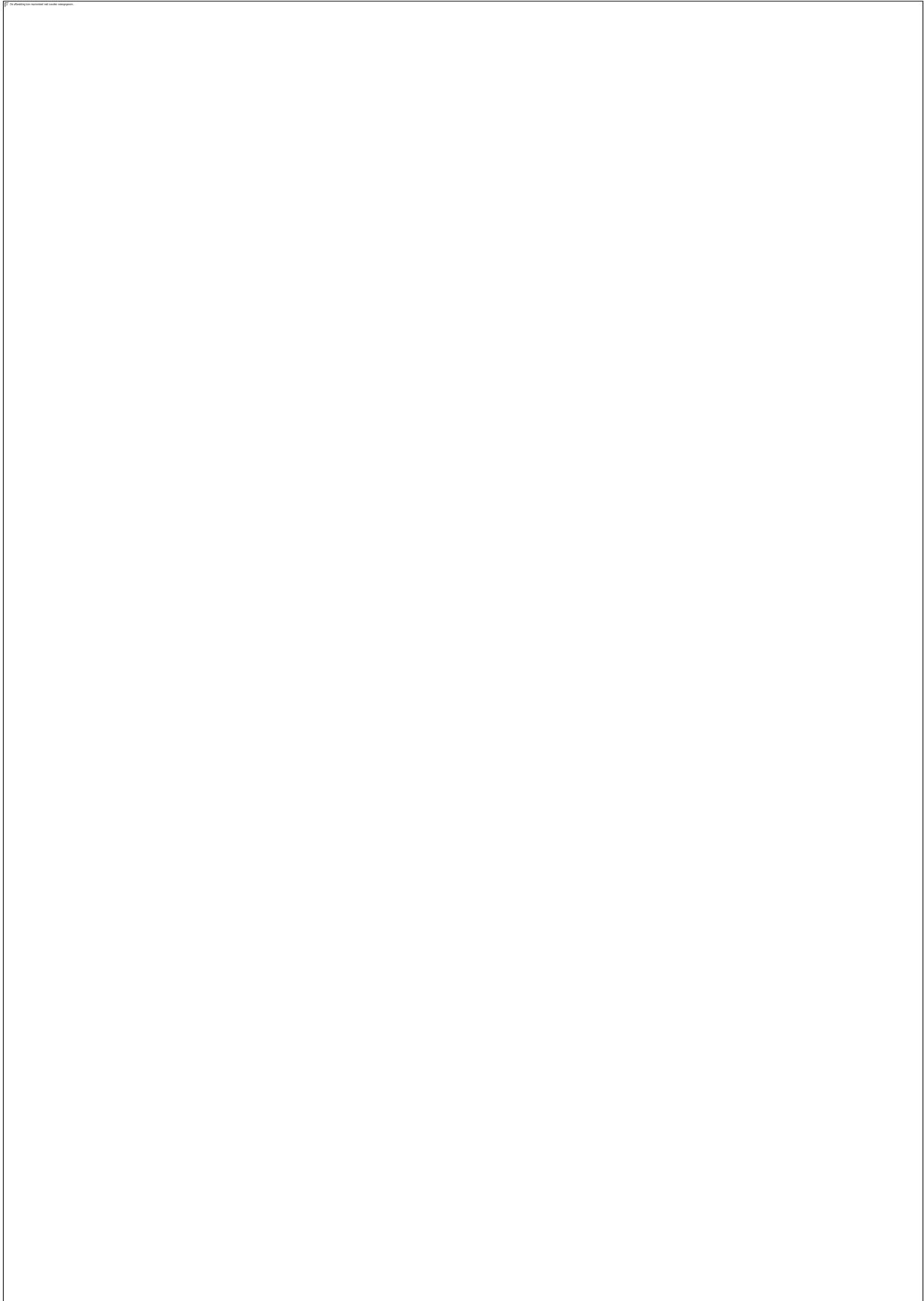
Bij het lezen en begrijpen van gedichten moet de lezer bijna altijd afleidingen maken. Het gaat in een [gedicht](#) vaak om wat er niet letterlijk staat. Ook [humoristische strips](#) en [cartoons](#) vragen vaak om het maken van afleidingen.



Beter begrijpend luisteren en lezen

11

Ivette van Schooten



Lesfase: Voor het lezen (ongeveer 15 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar geeft aan wat de <i>leerlingen gaan leren</i> van de tekst.	
• De leraar <i>verkent</i> in <i>interactie</i> met de leerlingen de tekst: tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.	
• De leraar haalt de nodige (<i>schoolse</i>) voorkennis op.	
• De leraar gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (<i>achtergrondkennis en ervaring</i>).	
• De leraar biedt <i>aanvullende informatie</i> aan over de inhoud van het onderwerp.	
• De leraar <i>visualiseert</i> .	
• De leraar besteedt aandacht aan 2-3 <i>onbekende begrippen</i> .	
• De leraar past een <i>coöperatieve werkvorm</i> toe.	

Lesfase: Tijdens het lezen (ongeveer 10 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar <i>leest een deel van de tekst</i> en laat <i>hardop denkend</i> horen wat hij/zij doet om de tekst te begrijpen (<i>inclusief leesstrategieën</i>).	
• Tijdens het lezen verbindt de leraar <i>hardop denkend</i> de tekst met <i>achtergrondkennis en woordenschat</i> .	
• Tijdens het lezen <i>betreft</i> de leraar de leerlingen bij de tekst.	

Lesfase: Na het lezen (ongeveer 10 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar <i>praat en denkt</i> met de leerlingen over de tekst.	
• De leraar gaat na of de <i>leerlingen leren</i> .	
• De leraar geeft de leerlingen/duo's en <i>betekenisvolle verwerkingsopdracht</i> bij de tekst.	
• De opdracht nodigt uit tot <i>praten en schrijven/tekenen</i> over de tekst.	
• Leerlingen <i>werken</i> bij voorkeur <i>samen</i> .	
• De <i>opdracht</i> <i>evalueert</i> het leren.	
• De leraar nodigt <i>enkele leerlingen</i> uit te <i>vertellen</i> wat ze hebben gedaan.	
• De leraar <i>geeft informatie</i> over de resultaten, de leerkracht herhaalt het leesdoel en informeert de leerlingen over de vervolgstappen.	
• De leraar benoemt de <i>nieuw verworven kennis</i> van de leerlingen.	

Lesfase: Gezamenlijke start (ongeveer 10 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar geeft aan wat de <i>leerlingen gaan leren</i> van de tekst.	
• De leraar geeft aan, aan welke <i>criteria</i> het leren moet voldoen.	
• De leraar <i>verkent</i> in <i>interactie</i> met de leerlingen de tekst: tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.	
• De leraar haalt de nodige (<i>schoolse</i>) voorkennis op.	
• De leraar gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (<i>achtergrondkennis en ervaring</i>).	
• De leraar biedt <i>aanvullende informatie</i> aan over de inhoud van het onderwerp.	
• De leraar <i>visualiseert</i> .	
• De leraar besteedt aandacht aan 2-3 <i>onbekende begrippen</i> .	
• De leraar <i>past een coöperatieve werkvorm</i> toe.	
• De leraar geeft een <i>lesoverzicht</i> .	

Lesfase: Instructie (ongeveer 5 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar <i>leest een deel van de tekst en laat hardop denkend</i> horen wat hij/zij doet om de tekst te begrijpen (<i>inclusief leesstrategieën</i>).	
• Tijdens het lezen verbindt de leraar <i>hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat</i> .	
• Tijdens het lezen <i>betreft</i> de leraar de leerlingen bij de tekst.	

Lesfase: Begeleide inoefening (ongeveer 10 minuten)	+ : +/- : -
• De leraar geeft de leerlingen/duo's een <i>betekenisvolle opdracht</i> bij één/enkele tekstfragment(en).	
• De opdracht nodigt uit tot <i>praten en schrijven/tekenen</i> over de tekst. De opdracht biedt gelegenheid tot leren, bijvoorbeeld het bedenken van <i>eigen inzichten, oplossingen en meningen</i> .	
• De leraar <i>bespreekt de opdracht en coacht de leerlingen bij het hardop denken</i> , bijvoorbeeld door een vraag te stellen, een hint te geven of een <i>aanwijzing</i> te geven.	
• De leraar <i>varieert de vraagstelling</i> (type vraag, niveau van de vraag; past beurtwisselingen toe).	
• De leraar gaat na of de <i>leerlingen leren</i> .	
• De leraar <i>vertelt de leerlingen</i> hoe zij het doen, de leraar verwijst naar <i>betekenisvolle leerdoelen</i> en vertelt hoe de leerlingen <i>verder moeten gaan</i> .	

Lesfase: Zelfstandige verwerking/verlengde instructie (ongeveer 15 minuten)	+ : +/- : -
Zelfstandig verwerken:	
• Leerlingen maken <i>betekenisvolle verwerkingsopdrachten bij de tekst</i> .	
• Leerlingen <i>werken</i> bij voorkeur <i>samen</i> .	
• Het is <i>duidelijk</i> voor de leerlingen wat een ieders <i>aandeel</i> aan de opdracht moet zijn.	
• Het is duidelijk voor de leerlingen wat de <i>criteria</i> zijn waaraan het resultaat moet voldoen.	
Verlengde instructie:	
• De leraar <i>stemt af</i> op de leerbehoeften van de leerlingen.	
• De leraar herhaalt <i>achtergrondkennis en woordenschat</i> .	
• De leraar <i>praat en denkt</i> met de leerlingen over de tekst.	
• De leraar <i>varieert de vraagstellingen</i> .	
• De leraar gaat na of de <i>leerlingen leren</i> .	
• De leraar maakt <i>notities</i> over de <i>leerling prestaties</i> .	

Lesfase: Gezamenlijke afsluiting (ongeveer 5 minuten)	+ : +/- : -
Begrijpend lezen	
• De leraar herhaalt <i>les- en leesdoel</i> .	
• De leraar nodigt enkele <i>leerlingen</i> uit te <i>vertellen</i> wat ze hebben geleerd.	
• De leraar geeft <i>feedback</i> op resultaten en lesverloop.	
• De leraar <i>informeert</i> de leerlingen over de resultaten, de leraar verwijst naar het leerdoel (van deze les of vervollessen) en vertelt over de vervolgstappen.	
• De leraar <i>benoemt de nieuw verworven kennis</i> van de leerlingen.	

Prentenboek: *Krrrrr...okodil* (C. Rayner)

Laag	Strategie van vragen stellen
Creëren	Kun je een nieuw, ander plan bedenken voor Krokodil? Stel je eens voor dat Krokodil veel kleiner is en geen scherpe tanden heeft, wat zou er dan gebeuren?
Evalueren	Wie is er het dapperst? Waar zie/hoor je dat? Wie lost het probleem op voor Krokodil?
Analyseren	Waarom kun je zien dat Nijlpaard niet bang is voor Krokodil? Waarom zijn Nijlpaard en Krokodil hetzelfde? Welk probleem heeft Krokodil? Waar heb je dat gehoord/gezien?
Toepassen	Wat zou jij willen veranderen aan het antwoord van Nijlpaard? Hoe zou jij Krokodil zijn probleem kunnen oplossen? Wat zou jij de libellen willen vragen?
Begrijpen	Wat is een pestkop en wat is een naarling? Waarom zijn de dieren bang voor Krokodil? Waar zie je dat aan?
Onthouden	Wat gebeurde er nadat de Krokodil de kikkers had gezien? Hoe ziet Krokodil eruit?

Bijlage 5e: bijeenkomst 1

Begrijpend luisteren en lezen op de Linderte

Bijeenkomst 1
12 februari 2015

“Hoe ziet het begeleidingstraject van effectief leesonderwijs gericht op het begrijpend luisteren in groep 3 en begrijpend lezen in groep 4 er uit?”

Agenda

- Verschillende fasen van het voorlezen;
- Verschillende fasen van het begrijpend lezen;
- Leesstrategieën;
- Modellen;
- Modellen van leesstrategieën;
- Zelf aan de slag!
- Leren van en met elkaar, PLG!
- Ontwerp;

Verschillende fasen van het voorlezen

3 fasen:

- Voor het lezen
- Tijdens het lezen
- Na het lezen

- Doel vertellen
- De tekst verkennen d.m.v. Interactie (tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.)
- Voorkennis ophalen
- Gaat na wat leerlingen al weten van het onderwerp
- Aanbieden aanvullende informatie
- Visualiseren
- Aandacht besteden aan 2-3 onbekende begrippen
- Coöperatieve werkvorm

3 fasen:

- Voor het lezen
- Tijdens het lezen
- Na het lezen

- De leerkracht leest een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat hij/zij doet om de tekst te begrijpen inclusief woordleesstrategieën en hulpstrategieën. *(Modellen van leesstrategieën)*
- Tijdens het lezen verbindt de leerkracht hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat.
- Tijdens het lezen betreft de leerkracht de leerlingen bij de tekst.

3 fasen:

- Voor het lezen
- Tijdens het lezen
- Na het lezen

- Praten en denken over de tekst
- De leerkracht gaat na of leerlingen leren
- De leerkracht geeft de leerlingen/duo's een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst
- De leerlingen werken bij voorkeur samen
- De opdracht evalueert het leren
- De leerkracht nodigt enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben gedaan
- De leerkracht geeft informatie over de resultaten
- De leerkracht benoemt de nieuw verworven kennis van de leerlingen

Verschillende fasen begrijpend lezen

De 5 fasen

- Gezamenlijke start
(voor het lezen)
- Instructie
(tijdens het lezen)
- Begeleide oefening
- Zelfstandig verwerking/ verlengde instructie
- Gezamenlijke afsluiting
(na het lezen)

Waarom leesstrategieën?

Het helpt de lezer de tekst te begrijpen/betekenis te geven

Het zijn hulpmiddelen, gereedschap.

Sturen het denken tijdens het lezen

Niet bij lastige teksten (aandacht is nodig voor het decoderen van de tekst, niet voor het toepassen van strategieën)

Doel op langer termijn...

Afflerbach, Pearson & Paris (2008)

Strategieën (Reading strategies)	Leesvaardigheid/routines (Reading skills)
Met nadenken	Zonder nadenken
Weloverwogen ingezet	Automatisch ingezet
Bewust gebruikt	Onbewust gebruikt

Leesstrategieën

- Voorspellen
Een inschatting maken van wat er mogelijk kan gebeuren op basis van wat je al weet.
- Vragen stellen
Vragen stellen die de tekst bij je oproept en tijdens het lezen op zoek gaan naar het antwoord.
- Visualiseren (inbeelden)
Je beelden vormen bij de tekst en je inleven in de tekst, met al je zintuigen.
- Verbinden
De tekst in verband brengen met wat je al weet en wat je hebt meegemaakt.
- Samenvatten
Op zoek gaan naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie in de tekst.
- Afleiden
Interpreteren van wat er niet letterlijk staat, maar wat de schrijver wel wil zeggen.

Leesstrategieën visualiseren

Modelen

- Door te modelen en 'hardop denkend voor te doen' laat je zien welke stappen ze kunnen nemen;
- Je werkt ernaar toe dat ze dit later zelf gaan toepassen;
- Strategieën zijn op zichzelf vrij abstract;
- Je maakt de leesstrategieën inzichtelijk.

Modelen = hardop denkend voorlezen

Hardop denkend voorlezen	Interactief voorlezen
Leraar doet voor hoe ze betekenis verleent aan de tekst.	Leraar en kinderen geven samen betekenis aan de tekst.
Leraar denkt hardop hoe ze leesstrategieën toepast.	Leraar stimuleert kinderen om mee te denken, zorgt voor interactie.
'Ik denk voor'	'Wij denken samen'
Belangrijk!	Belangrijk!

Modelen van leesstrategieën

Groep 3 → leraar modelt.

Groep 4 → leraar modelt en benoemt welke strategie hij toepast.

<https://www.youtube.com/watch?v=YBOpgDsXz-c>

Zelf aan de slag!

A.d.h.v. je tekst, verhaal of prentenboek oefenen met het modellen van de leesstrategieën.

- In tweetallen;
- Je kiest 1 a 2 leesstrategieën;
- Deze werk je uit op het formulier.
- Je geeft je les in je eigen groep
(volgende keer terugkoppeling)

Leren van en met elkaar, PLG!

Filmpje Petra☺

Volgende bijeenkomst

3 maart 2015 → vragen stellen
(volgens de Taxonomie van Bloom)

Ontwerp

- Wat willen jullie?

Groep 3	Groep 4
- Doorgaande lijn creëren vanuit groep 1/2 (herkenbaarheid voor kinderen)	- Goede voorbeelden van een begrijpend luisterles. Hoe ziet zo'n les eruit en wat doet de leerkracht dan allemaal? Wat kan je van de kinderen verwachten?
- Iets los van de methode (dat past binnen het programma)	- Begrijpend lezen → aanbod van teksten, soort placemat met duidelijk overzicht van stappen.
- Reminder, zodat je het niet alleen toepast wanneer dat makkelijk is toe te passen.	- Teksten mogen aangepast worden, andere tekst, andere beleving.
- Picto's van groep 1/2 ook in groep 3 gebruiken, een aantal erbij maken en deze toepassen.	- Verschil in vragen bij de methode Tekst Verwerken. Zijn allemaal reproducerend en mogen best wat moeilijker, waarbij je ook verbanden moeten leggen en betekenissen achter iets moeten zoeken.
- Handreiking voor vragen die je kan stellen.	
- Houvast hebben, zodat je het structureel kunt toepassen.	

- Bespreken van het ontwerp (testen ontwerp)

Datum	Wie	Inhoudelijk?
Week 5 Mail	Leraren groep 3 en 4	Overlegmoment → Resultaten en conclusies vooronderzoek. Ontwerpvoorstel doornemen. Tijdpad m.b.t. het ontwerp bespreken
Dinsdag 10 febr. Donderdag 12 febr. 15.30-17.00 uur	Alle leraren	Bijeenkomst 1 → 3 en 5 fasen, modellen/leesstrategieën Leraren doen kennis op en worden vaardig in het gebruik van bovenstaande onderdelen.
Dinsdag 3 maart Donderdag 5 maart 15.30-16.30 uur	Leraren groep 3 en 4	Bijeenkomst 2 → vragen stellen (Taxonomie van Bloom) Leraren doen kennis op en experimenteren met het invullen van de Taxonomie tabel.
? 15.30-16.00 uur	Leraren groep 3 en 4	Vergadering → Leraren hebben het tussenevaluatie formulier van het ontwerp ingevuld. De onderzoeker heeft deze bestudeerd en opvallende zaken worden besproken tijdens deze vergadering. Leraren krijgen ruimte voor eigen inbreng, ideeën omtrent onderdelen.
Donderdag 9 april 15.30-16.15 uur	Leraren groep 3 en 4	Evaluatiemoment → Leraren hebben het eindevaluatieformulier van het ontwerp ingevuld. De onderzoeker heeft deze bestudeerd en deze worden tijdens de evaluatie bijeenkomst van het ontwerp besproken.

- Uitleg omslagboekje (word document)
(Los: strategiekaarten en pictogrammen)
- Uitleg registratie, testen van het ontwerp, tussen- en eindevaluatie en observatie
(mapje L-schijf)
- Achtergrondinformatie
- Inplannen van tussenevaluatie (vergadering)

Bijlage 5f: bijeenkomst 2

Begrijpend luisteren en lezen op de Linderte

Bijeenkomst 2
5 maart 2015

Agenda

- Terugkoppeling les 'modellen' van leesstrategieën;
- Taxonomie van Bloom;
- Zelf aan de slag;

Terugkoppeling

Coöperatieve werkvorm → placemat
(1 t/m 8 gemixt)

- Eigen ervaring beschrijven;
- Met elkaar tot 1 vraag of opmerking komen die er voor nu nog ligt (deze schrijf je op in het midden)

Taxonomie van Bloom

- Uitwerking van Andersen & Kratwohl (2001);
- Zes niveaus van vragen stellen;
- Denken van kinderen over de inhoud van teksten, wordt gestimuleerd door vragen te stellen;
- Denkkader om naast de wie, wat, waar, wanneervragen, ook andere vragen te stellen die het diepere denken stimuleren.

Bloom's Taxonomie



Prentenboek: Krrrr...okodil (C. Rayner)

Laag	Strategie van vragen stellen
Creëren	Kun je een nieuw, ander plan bedenken voor Krokodil? Stel je eens voor dat Krokodil veel kleiner is en geen scherpe tanden heeft, wat zou er dan gebeuren?
Evalueren	Wie is er het dapperst? Waar zie/hoor je dat? Wie lost het probleem op voor Krokodil?
Analyseren	Waarom kun je zien dat Nijlpaard niet bang is voor Krokodil? Waarom zijn Nijlpaard en Krokodil hetzelfde? Welk probleem heeft Krokodil? Waar heb je dat gehoord/gezien?
Toepassen	Wat zou jij willen veranderen aan het antwoord van Nijlpaard? Hoe zou jij Krokodil zijn probleem kunnen oplossen? Wat zou jij de libellen willen vragen?
Begrijpen	Wat is een pestkop en wat is een naarling? Waarom zijn de dieren bang voor Krokodil? Waar zie je dat aan?
Onthouden	Wat gebeurde er nadat de Krokodil de kikkers had gezien? Hoe ziet Krokodil eruit?

Zelf aan de slag!

Groep 3 → ankerverhaal (Veilig Leren Lezen)

Invullen van een leeg Taxonomie schema a.d.h.v. een van de ankerverhalen.

Groep 4 → Tekst Verwerken

Welke vragen worden al aangeboden en waar geeft de Taxonomie aanvullingen?

Groep 1 en 2 → Taxonomie van Bloom en denksleutels

- Vraag jezelf eens af welke vragen je stelt voor, tijdens en na het lezen van een tekst?
- Welke uitdagende en passende vervolgvragen stel je daarbij?
- Wanneer geef je de gelegenheid om de kinderen in duo's over een vraag te laten denken?
- Geef je suggesties waarbij je een relatie met de tekst legt om het denken te stimuleren?

Bijlage 6: Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Bijlage 6a: Resultaten testen van het ontwerp

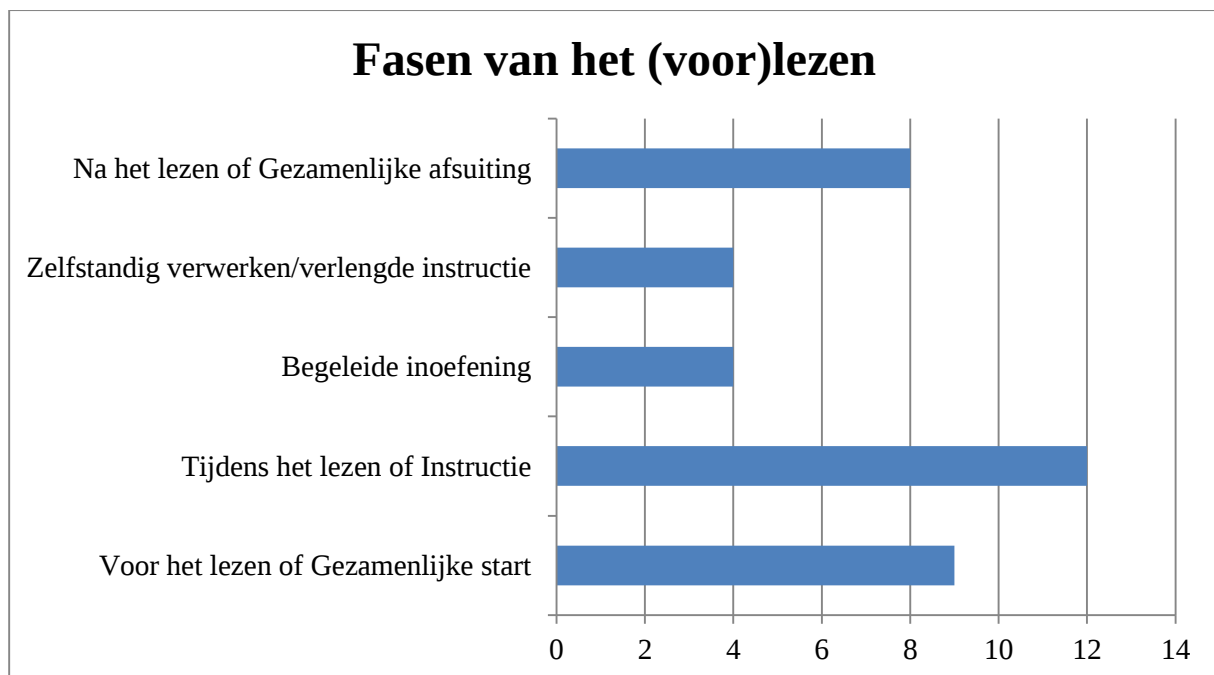
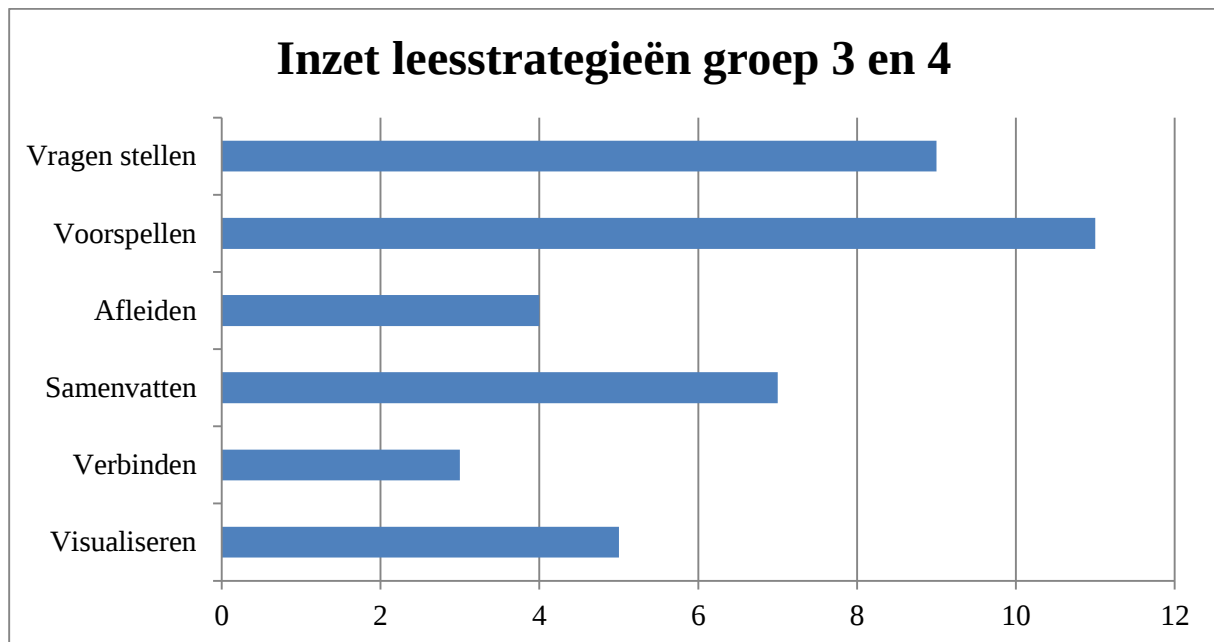
Ingevuld door: Sharon Holterman (leraar groep 3)

Datum: 3-3-2015

Ontwerpeisen	Voldoet het ontwerp aan de eisen?
Het ontwerp moet een doorgaande lijn in begrijpend luisteren naar begrijpend lezen realiseren voor de groepen 3 en 4.	Ik vermoed dat dit ontwerp zeker bijdraagt aan de doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen 3-4. Mooi vind ik de opbouw van de 3 naar de 5 fasen. In de eerste maand van het nieuwe schooljaar staat begrijpend luisteren nog centraal in groep 4, daarna wordt de overstap gemaakt naar het begrijpend lezen. Dit ontwerp zal de leerlingen hierin nog meer meegeven.
Het ontwerp moet de Taxonomie van Bloom zichtbaar maken, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan kinderen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de kinderen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de kinderen.	De vraagstelling volgens de taxonomie van Bloom draagt mijns inziens bij aan het bereiken van een diepere laag (en ook zelfs zes verschillende lagen). Het grote voordeel is dat het de leerkrachten handvatten geeft en ideeën om vragen te stellen. Niet steeds blijven hangen in hetzelfde. Het leerkrachthandelen heeft hierbij een grote rol. In groep 3 zullen de leerlingen echt moeten wennen en ligt er een belangrijke taak voor het doorvragen bij de leerkracht. In groep 4 ook, maar daar zijn de leerlingen die misschien al meer gewend door de methode.
Het ontwerp moet de kinderen aanzetten tot dieper nadenken over de tekst, aan de hand van de Taxonomie van Bloom.	Wanneer de leerkracht zich deze manier eigen heeft gemaakt zal dit zeker lukken.
Het ontwerp moet het 'modellen' voor de leraren zichtbaar maken in de school.	De instructie voor leerkrachten heeft inmiddels plaatsgevonden en levert een belangrijke bijdrage in het eigen maken van deze manier van vraagstelling. Het omslagboekje is heel praktisch en moet een zichtbare plek (ook als reminder) krijgen in de klas.
Het ontwerp moet de leesstrategieën zichtbaar maken, zodat leraren dit kunnen toepassen tijdens de les en hier instructie in kunnen geven aan de kinderen.	De strategiekaartjes zijn heel duidelijk voor zowel de leerlingen als de leerkracht. Geef ze een prominente plek in de klas. Ik kan me voorstellen dat dit een heel makkelijk 'middel' voor de leerkracht is om in te zetten. In eerste instantie bij begrijpend lezen en VLL, maar wellicht na een eerste periode ook goed inzetbaar op andere momenten. Het moet wel even de tijd hebben en onder de aandacht blijven gebracht van de leerkrachten. Borging is hierin van belang, afstemming onderling tussen collega's, uitwisselen van ervaringen?
Het ontwerp moet leesstrategieën zichtbaar maken voor de kinderen, zodat zij deze kunnen toepassen voor	Uit deze criteria maak ik op dat de kinderen het zelf moeten toepassen? Dat lijkt me niet haalbaar in groep 3 en zelfs in groep 4 betwijfel ik dit.

een beter begrip op de tekst of het verhaal.	
Het ontwerp moet de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014), zichtbaar maken. De pictogrammen moeten zichtbaar zijn voor het gebruik tijdens de fase: na het lezen.	Ik denk dat dit het punt is dat het eerste ondergesneeuwd zal worden. Bewust stilstaan bij de drie fasen. Juist omdat de picto's , de vragen volgens de taxonomie van Bloom en de leesstrategieën zo mooi en duidelijk zijn.
Het ontwerp moet zorgen voor voldoende uitdaging en activerende gesprekken/opdrachten, zodat de kinderen betrokken blijven en worden uitgedaagd.	Deze potentie heeft het zeker, mits de leerkracht dit goed en met regelmaat toepast.
Het ontwerp is te koppelen aan de methode 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 en 'Tekst Verwerken' in groep 4, vanuit behoefte van de leraren.	Zeker.
Het ontwerp sluit aan bij PLG (Professionele Leer Gemeenschap). De leraren van groep 3 en 4 leren hierbij met en van elkaar, door kennis en vaardigheden te delen en van elkaar op te doen.	Dit blijft een aandachtspunt. Vanwege de tijd (weinig tijd voor leerkrachten, druk) is dit iets wat echt ingepland moet worden. Vanuit zichzelf zullen de leerkrachten die niet of nauwelijks oppakken.
Het ontwerp is praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk.	Zie het bovenstaande. Ik denk dat het heel goed aansluit bij deze criteria.

Bijlage 6b: Resultaten registratieformulier activiteiten ontwerp



Ervaring met het modellen
Prima. De kinderen proberen helder te maken wie belangrijke personen in een verhaal zijn en dat sommige personages er nauwelijks toedoen. Net als de wat en waar...
Veel Vragen Stellen. Wat zou dat betekenen? Wat zou jij in dat geval doen? Etc. Maar je bent ook veel bezig met telkens korte stukken samenvatten, zodat kinderen de essentie beter kunnen volgen
Goed, ik wil alleen tijdens het verhaal niet te vaak stoppen om mijn gedachten bij de regel uit te spreken, omdat dat de kinderen soms uit het verhaal haalt.
Af en toe even gestopt met lezen, om een terugkoppeling te maken naar eerder besproken zaken, kinderen dachten goed mee.
Verschillende onderdelen toegepast: denken vanuit ik, zelf vragen stellen en beantwoorden door terug te lezen. Ik probeer het kort en krachtig toe te passen om niet teveel uit het verhaal te raken. Dit lukt aardig en de kinderen gaan er goed in mee.
Gedeeltelijk modellen op het gebied van technisch lezen, bijv. de verschillen tussen 'één' en 'een'. En modellen door zelf hardop na te denken en te herhalen.
Af en toe terug geblikt op de voorspellingen. Ging goed en lln enthousiast.

Ervaring van de les
Leuk om te zien dat de leerlingen enthousiast zijn wanneer jij voordoet hoe je een voorspelling 'ziet'
Ik probeerde naar voren te halen hoe ik dit verhaal voor mijzelf visualiseer oftewel ik maakte er een 'filmpje' van. Nadien konden enkele kinderen het verhaal redelijk goed terug vertellen.
Opvallend is dat de leerlingen redelijk gemakkelijk kunnen benoemen om welke personages het gaat in het verhaal. Echter vinden zij de 'wat' het lastigst om helder weer te geven.
Doordat je de vragen goed voorbereid, er van te voren over na denkt, wordt het makkelijker om tot de kern van het verhaal te komen. Echter, doordat je zoveel uit een tekst kan halen, zoveel fasen uitgebreid wil behandelen, wordt de les al snel te lang. Keuzes maken!
De kinderen konden goed vertellen wat ze op de plaatjes zagen en een link leggen naar het verhaal. Op deze manier konden zij voorspellen wat er ging gebeuren.
Leuk om de kinderen tijdens het verhaal mee te nemen in het denken over het verhaal. Dit vinden veel kinderen interessant.
Ik zie enkele leerlingen bewuster nadenken over de tekst ipv de focus alleen maar op het lezen zelf. (Nog niet alle leerlingen zitten al op dat niveau in groep 3.)

**Bijlage 6c: Resultaten eindmeting
Groep 3**

	3a Timon	3a Sandy	3b Jill	3b Monique
Voor het lezen (± 15 minuten)	5	12	8	7
Doel vertellen	-	-	-	-
Verkent de tekst d.m.v. interactie tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.	+	+	+	+
Voorkennis ophalen	+	+	+	+
Gaat na wat lln. al weten van het onderwerp	+	+	+	+
Aanbieden aanvullende informatie	-	+	-	+
Visualiseren	+	+	+	+
2-3 Onbekende begrippen	+	+	+	+
Coöperatieve werkvorm	-	-	-	-
Tijdens het lezen (± 10 minuten)	8	11	9	11
Hardop denkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)	+	+	+	+
Hardop denkend verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat	+	+	+	-
Leerlingen betrekken bij de tekst	+	+	+	+
Na het lezen (± 10 minuten)	5	7	5	12
Praten en denken over de tekst	+	+	+	+
Nagaan of lln. leren	+	+	+	+
Een betekenisvolle verwerkingsopdracht	+	+	-	+
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven/tekenen over de tekst	+	-	-	-
Lln. werken bij voorkeur samen	-	-	-	-
De opdracht evalueert het leren	+	+	-	+
Lln. uitnodigen tot vertellen wat ze hebben gedaan	-	-	-	-
Informatie over resultaten geven, leesdoel herhalen en vervolgstappen.	+	+	+	-
Benoemen nieuwe verworven kennis van de lln.	-	+	+	+

Groep 4

	4 Jurgen	4 Petra
Gezamenlijke start (± 10 minuten)	5	11
Doel vertellen	+	+
Criteria aangeven	+	+
Verkent de tekst d.m.v. interactie tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.	+	+
Voorkennis ophalen	+	+
Gaat na wat lln. al weten van het onderwerp	+	+
Aanbieden aanvullende informatie	-	+
Visualiseren	+	
2-3 Onbekende begrippen	+	+
Coöperatieve werkvorm	-	-
Lesoverzicht geven		+
Instructie (± 5 minuten)	8	7
Hardop denkend voorlezen (inclusief leesstrategieën)	+	+
Hardop denkend verbinden aan achtergrondkennis en woordenschat	+	+
Leerlingen betrekken bij de tekst	+	+
Begeleide oefening (± 10 minuten)	7	8
Een betekenisvolle opdracht geven bij één/ enkele tekstfragment(en)	+	+
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven/tekenen over de tekst	+	+
Opdracht bespreken en coachen van leerlingen bij het hardop denken. Bijv.: een vraag stellen, een hint of aanwijzing geven.	+	-
Vraagstelling variëren (type vraag, niveau van de vraag; past beurtwisselingen toe)	+	+
Nagaan of leerlingen leren	+	+

Geven van feedback en verwijzen naar betekenisvolle leerdoelen. Hoe nu verder? (feedback, feedup en feedforward)	+	+
Zelfstandig verwerken/verlengde instructie (± 15 minuten)	10	12
<i>Zelfstandig verwerken</i>		
Betekenisvolle verwerkingsopdrachten maken bij de tekst	+	+
Leerlingen werken bij voorkeur samen	-	-
Aandeel van de kinderen verduidelijken	+	+
Vermelden van de criteria voor het resultaat	+	+
<i>Verlengde instructie</i>	n.v.t.	n.v.t.
Afstemmen op leerbehoeften van leerlingen		
Herhalen van achtergrondkennis en woordenschat		
Praten en denken over de tekst met leerlingen		
Variëren van vraagstelling		
Nagaan of leerlingen leren		
Notities maken over de leerling prestaties		
Gezamenlijke afsluiting (± 5 minuten)	3	4
Herhalen van les- en leesdoel	+	-
Leerlingen uitnodigen te vertellen wat ze hebben geleerd	+	+
Feedback geven op resultaten en lesverloop	+	+
Leerlingen informeren over resultaten, verwijzen naar leerdoel en vertellen van vervolgstappen	+	-
Benoemen nieuwe verworven kennis van de leerlingen	+	+

Bijlage 6d: Resultaten monitoren van het ontwerp (logboek)

Tussenevaluatie ontwerp

Ingevuld door: gezamenlijk met collega's

Datum: 25-3-2015

Vraag	Antwoord leraar
Hoe ervaar ik het uitvoeren van het ontwerp:	Er wordt veel gebruik gemaakt van de blauwe pictogrammen. Soms is het zoeken waar de nadruk op gelegd gaat worden, collega's geven aan dat ze niet te veel moeten willen in 1 les. Er wordt voorafgaand aan de les gekeken wat/welke onderdelen bij de les passen. Dit wordt vervolgens aangeboden. Het voorspellen (strategie) gaat erg goed. De focus ligt bij een van de collega's op 1 strategiekaart per week. Duidelijk voor de kinderen en voldoende tijd om de strategie toe te lichten, te modelen en uit te voeren in de les. In groep 3 wordt er veel gemodeld. Indirect doen kinderen mee met het modelen. Ervoor zorgen dat het verhaal goed is, dan pakt het de kinderen. In groep 4 is het modelen nu heel sterk van toepassing, overgang luisteren/lezen. Door het modelen vaker te doen ervaren collega's dat dit minder voorbereiding vraagt. Ze worden competent in het modelen. Koppeling VLL? Koppeling met het ankerverhaal, bij leesboekjes wel beperkter (technisch modelen). Vragen stellen → Taxonomie Bloom Wordt wel gebruikt, voornamelijk tijdens verwerkingsopdrachten in groep 4.
Mijn ervaring met het boekje handreikingen begrijpend lezen:	Het is echt een boekje dat bij de voorbereiding gebruikt wordt. Het heeft alsnog wel veel tekst. Dit is in principe niet erg, want je pakt toch maar enkel wat onderdelen eruit die je vervolgens gaat

	voorbereiden. (je leest niet het boekje door bij iedere voorbereiding)
Waardevolle of bijzondere opbrengsten/momenten die ik wil delen:	Toepassen van het modellen wordt als normaal ervaren door een collega. Dit wordt namelijk doorgevoerd vanuit de kleuters. Collega's ervaren de meerwaarde van de strategiekaarten en het modellen, ook ten opzichte van zaakvakken waarbij dit later ingezet kan worden.
Knelpunten:	Groep 4 → tijdens het werken met de strategiekaarten, mag de leerkracht deze ook aanwijzen. Voor kinderen is het dan nog duidelijker om welke strategie het gaat en welke strategiekaart hierbij hoort. Collega's mogen zich soms meer richten op een fase. Bewuster bezig zijn met de fase die ingezet wordt. Vraagstelling werkboekjes tekst verwerken groep 4 niet op niveau. Hier zouden we wat in moeten aanpassen geven collega's aan. Methode geeft niet veel ruimte.

Bijlage 6e: Resultaten eindevaluatie van het ontwerp

Eindevaluatie ontwerp

Ingevuld door: gezamenlijk met collega's (Jurgen Klein Douwel)

Datum: 23-4-2015

Ontwerpeisen	Voldoet het ontwerp aan de eisen?
Het ontwerp maakt een doorgaande lijn in begrijpend luisteren naar begrijpend lezen zichtbaar voor de groepen 3 en 4	De doorgaande lijn zit 'm voornamelijk in de opbouw van de les; de lesfasen. Dit verschil is duidelijk en helder. Dit komt doordat je van groep 4 ook verwerking (op papier) mag verwachten.
Het ontwerp maakt de Taxonomie van Bloom zichtbaar, waarbij leraren aan de hand van verschillende lagen vragen stellen aan kinderen. Deze verschillende lagen van vragen stellen stimuleren het dieper denken van de kinderen en zorgt voor voldoende uitdaging en betrokkenheid bij de kinderen.	Laatste bladzijde. Mooi snel erbij te pakken. Ik vond het zelf persoonlijk wel lastig dat er vragen staan die bij een bepaald prentenboek horen. Van mij had er ook wel mogen staan: "Stel je eens voor dat...." En "Waaraan kun je zien dat..." Misschien iets meer voorbeeldvragen? (Creëren heeft maar 2 voorbeeldvragen)
Het ontwerp maakt dat de kinderen worden aangezet tot dieper nadenken over de tekst, aan de hand van de Taxonomie van Bloom.	Zoals ik al zei; het is wel goed om voorbeeldvragen bij de verschillende lagen te hebben staan. Het vraagt wel meer kennis van de leerkracht om gericht op een laag vragen te stellen.
Het ontwerp maakt het 'modellen' voor de leraren zichtbaar in de school.	De 6 kaarten die je overal ziet hangen is hier een mooi voorbeeld van. Mbv deze kaarten laat je als lkr snel zien wat je aan het doen bent, door simpelweg de kaart even aan te wijzen. Hiermee model je als lkr.
Het ontwerp maakt de leesstrategieën zichtbaar, zodat leraren dit kunnen toepassen tijdens de les en hier instructie in kunnen geven aan de kinderen.	Opnieuw; de 6 kaarten zijn hierin hulpvol.
Het ontwerp maakt leesstrategieën zichtbaar voor de kinderen, zodat zij deze kunnen toepassen voor een beter begrip op de tekst of het verhaal.	Idem. Ben zelf wel benieuwd of de leerlingen de kaarten snel snappen. Maw vertelt het plaatje met 1 woord eronder direct waar het over gaat of moet er naar ander beeldmateriaal gezocht worden.
Het ontwerp maakt de 3 fasen: voor, tijdens en na het lezen vanuit vorig onderzoek Nijenhuis (2014) zichtbaar. De pictogrammen zijn zichtbaar voor het gebruik tijdens de fase: na het	Gebruik ik in groep 4 niet

lezen.	
Het ontwerp zorgt voor voldoende uitdaging en activerende gesprekken/opdrachten, zodat de kinderen betrokken blijven en worden uitgedaagd.	Het zit 'm, wat mij betreft, voornamelijk in de tekst die je behandelt. Is dat onderwerp inspirerend en intrigerend genoeg voor de leerlingen. Dat kan je van jouw ontwerp niet verwachten, lijkt me.
Het ontwerp moet te koppelen zijn aan de methode 'Veilig Leren Lezen' in groep 3 en 'Tekst Verwerken' in groep 4, vanuit behoefte van de leraren.	Dat lukt zeker wanneer je de vragen van het werkboek weglaat en meer op zoek gaat naar de essentie van de les. Wat wil je dat de leerlingen leren? Het inhoudelijke antwoord van dat onderwerp óf toch de 'tools' om tot een antwoord te komen. Herkennen van signaalwoorden/ kernwoorden in een tekst. Kunnen herleiden van verwijswwoorden?
Het ontwerp moet aansluiten bij PLG (Professionele Leer Gemeenschap). De leraren van groep 3 en 4 moeten hierbij met en van elkaar leren door kennis en vaardigheden te delen en van elkaar op te doen.	Ik heb niet veel van mijn collega's gezien/ gehoord hierover. 1 filmpje van Petra (een aantal minuten). Wil hier nog wel meer van zien van andere collega's.
Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.	Makkelijk, zo'n boekje op je bureau. Snel even doorlezen om je op nieuwe vragen te brengen.

Overige opmerkingen:

Het boekje draait nu nog niet makkelijk om. Wellicht wanneer de pagina's geplastificeerd worden en de ringband iets groter is?

Bijlage 7: Afbeeldingen

Strategiekaarten worden besproken in groep 4, de leraar wijst aan tijdens het modellen!



Werken met de pictogrammen in groep 3 na het lezen!



