

Begrijpend Lezen



© Willemke Brouwer Illustraties

Onderzoek naar wat begrijpend lezen is, wat hierop van invloed is, de rol van de leerkracht in dit proces en hoe het team van XXX op dit moment werkt aan begrijpend lezen.

Doutsje Brouwer
Begeleider Gerla Wempe
NHL Stenden
maart 2022 - mei 2023

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting	4
1. Inleiding.....	1
2. Probleemanalyse.....	2
3. Theoretisch kader.....	4
3.1 Wat is begrijpend lezen?	4
3.1.1 Een smalle definitie en uitgebreide definitie van begrijpend lezen	4
3.1.2 Decodeervaardigheid	5
3.1.3 Woordenschat	5
3.1.4 Grammaticale kennis.....	6
3.1.5 Strategische competentie	6
3.1.6 Metacognitieve kennis	6
3.1.7 Tekststructuur	6
3.1.8 Voorkennis	6
3.1.9 Motivatie	7
3.1.10 Samenvattend	8
3.2 Welke doelen zijn er gekoppeld aan begrijpend lezen.....	8
3.3 Inzichten in onderwijs in begrijpend lezen, door de jaren heen	9
3.4 De rol van de leerkracht op het proces van begrijpend lezen.....	10
3.4.1 Decodeervaardigheid	10
3.4.2 Woordenschat	11
3.4.3 Grammaticale kennis.....	11
3.4.4 Strategische competentie	12
3.4.5 Metacognitieve kennis	13
3.4.6 Tekststructuur	14
3.4.7 Voorkennis	15
3.4.8 Motivatie	15
4. Probleemstelling	16
4.1 Doel	16
4.2 Onderzoeksvraag.....	16
4.3 Deelvragen	16
4.4 Hypothese	17
4.5 Betrokkenen	17
5. Onderzoeksaanpak.....	18
5.1 Beschrijving onderzoeksgroep	18
5.2 Methode van dataverzameling	18
5.3 Proces van dataverzameling.....	19
5.4 Proces van dataverwerking	19
5.5 Ethische kwesties	20
5.6 Tijkpad praktijkonderzoek.....	20
6. Resultaten	21
6.1 Algemene vragen	21
6.2 Deelvragen met betrekking tot het begrijpend leesproces.....	21
6.2.1 Werkwijzen decodeervaardigheid.....	22
6.2.2 Werkwijzen woordenschat.....	23
6.2.3 Werkwijzen grammaticale kennis	24
6.2.4 Werkwijzen strategische competentie.....	25
6.2.5 Werkwijzen metacognitieve kennis	26

6.2.6 Werkwijzen tekststructuur	27
6.2.7 Werkwijzen voorkennis/achtergrondkennis	28
6.2.8 Werkwijzen leesmotivatie	29
7. Conclusies, aanbevelingen en discussie	30
7.1 Conclusies en aanbevelingen	30
7.1.1 Werkwijzen decodeervaardigheid	30
7.1.2 Werkwijzen woordenschat	31
7.1.3 Werkwijzen grammaticale kennis	31
7.1.4 Werkwijzen strategische competentie	31
7.1.5 Werkwijzen metacognitieve kennis	32
7.1.6 Werkwijzen tekststructuur	32
7.1.7 Werkwijzen voorkennis/achtergrondkennis	33
7.1.8 Werkwijzen leesmotivatie	33
7.2 Hypothese	34
7.3 Discussiepunten	34
Literatuurlijst	37
Bijlagen	38
Bijlage 1: Resultaten onderzoek PISA-2018 en toelichting	38
Bijlage 2: Referentieniveaus lezen	40
Bijlage 3: Inhoudslijn SLO Nederlands – Lezen; zakelijke teksten, fictie en technisch lezen.	45
Bijlage 4: De enquête	49
Bijlage 5: Resultaten enquête	57
Bijlage 6: Beschrijving, analyse en conclusies enquêteresultaten	64
Bijlage 7: Procesverslag	80

Samenvatting

Op XXX is een dalende trend te zien in het niveau van begrijpend lezen bij de leerlingen. Ook landelijk wordt de trend van steeds slechter lezende leerlingen waargenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Onvoldoende kunnen lezen en begrijpen wat je leest kan ervoor zorgen dat leerlingen laaggeletterd blijven. XXX wil graag het niveau van begrijpend lezen bij haar leerlingen weer laten stijgen, passend bij haar leerlingpopulatie.

Om dit te kunnen realiseren, is in overleg met directeur XXX van XXX afgesproken om in kaart te brengen wat begrijpend lezen is, welke onderdelen van invloed zijn op begrijpend lezen en hoe de leerkracht het proces kan beïnvloeden. Met als doel dit te vergelijken met de werkwijzen van het team om zo te ontdekken waar mogelijke verbeterpunten liggen. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: *Hoe wordt op dit moment door het team van XXX gewerkt aan de 8 verschillende onderdelen die van invloed zijn op begrijpend lezen?*

Leesbegrip is de vaardigheid om in een specifieke context de juiste betekenis te ontdekken.

Deze smalle definitie is door Walter Kintsch opgesteld (Ros, Van Gelderen, De Gloppe, & Van Steensel, 2022). Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat op deze vaardigheid de volgende onderdelen van invloed zijn: decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, strategische competentie, metacognitieve kennis, tekststructuur, voorkennis en motivatie (Van Gelderen, 2018). Er is in kaart gebracht op welke manieren de leerkracht deze onderdelen kan beïnvloeden.

De werkwijzen van de 11 leerkrachten van XXX zijn in kaart gebracht en m.b.v. een enquête in Google Forms uitgezet. Per onderdeel zijn er diverse werkwijzen bevraagd waarmee de leerkracht het proces van begrijpend lezen kan beïnvloeden. Bij alle onderdelen zijn werkwijzen naar voren gekomen die leerkrachten nog niet vaak of altijd toepassen. De volgende aanbevelingen zijn gedaan, die soms bij meerdere onderdelen van het begrijpend leesproces naar voren kwamen.

Maak gebruik van rijk mondeling en schriftelijk taalaanbod. Dit bestaat uit echte boeken, teksten en echte verhalen die kwalitatief goed geschreven zijn en voorzien in een breed aanbod van genres. Controleer of de methode hierin voorziet. Rijke teksten zijn te vinden op online prikbord 'Focus op Begrip', www.lezeninhetpo.nl of <https://rijketeksten.org>.

Instructiemanieren. Gebruik directe instructie voor stappen en vaardigheden die expliciet aangeleerd moeten worden, zoals decodeervaardigheid, tekststructuur en strategieën. Bij strategieën: model, leg uit, begeleid bij het zelfstandig oefenen en vooral ook de laatste stap, het leren zelf beoordelen of de gekozen strategie de juiste is. Gebruik een actieve manier van werken bij het aanleren van moeilijke woorden en geef leerlingen voldoende oefentijd. Voer gesprekken over tekststructuur, model hoe deze in elkaar zit en leer leerlingen hier zelf over nadenken. Gebruik 1 of 2 tekst-hoofd-hartvragen voor een diepgaand gesprek. Houd rekening met het leesniveau van de leerling.

Koppel leesbegrip aan andere vakken. Koppel leesbegrip zo snel mogelijk aan vloeiend lezen en aan andere vakken. Koppel begrijpend lezen aan zaakvakonderwijs, werk langere tijd over 1 thema en lees hier veelvuldig uit verschillende bronnen over.

Versterk achtergrondkennis/voorkennis. Bouw en versterk deze bij leerlingen door elke dag voor te lezen, zorg voor 30 min. stilleestijd per dag, werk lange tijd aan 1 thema, maak gebruik van proefjes, excursies en beeldmateriaal. Zorg voor achtergrondkennis wanneer de leerling hier niet over beschikt.

Leesmotivatie. Zet 1 of meer mechanismen in ten behoeve van de leesmotivatie van de leerlingen.

De belangrijkste conclusie is dat begrijpend lezen een complex proces is, waarbij de verschillende onderdelen invloed hebben op elkaar. Er is nu inzichtelijk gemaakt waar het team vaak wel of niet aan werkt, maar niet waar de leerling of groep vastloopt. In een vervolgonderzoek zou dat onderzocht kunnen worden, zodat de leerkracht(en) van de betreffende groep de aanbevelingen van dit onderdeel kunnen gebruiken om het leesbegrip te verbeteren.

1. Inleiding

Nederlandse kinderen kunnen steeds slechter rekenen en lezen. Deze trend is al een paar jaar gaande en is steeds weer in het nieuws. Deze trend komt naar voren uit het jaarlijkse rapport *De Staat van het Onderwijs* (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Tegelijkertijd wordt de roep steeds luider, om deze trend een halt toe te roepen en het tij te keren. Hoe kan dat toch? Waar gaat het mis? In Zondag met Lubach stelde Arjan Lubach (Lubach, 2020) dat het hele vak begrijpend lezen afgeschaft moet worden en dat we weer gewoon boeken moeten gaan lezen. Maar klopt dat en zou de oplossing werkelijk zo simpel zijn?

In de zoektocht naar een goed onderwerp voor het praktijkonderzoek kwam deze maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen die steeds slechter lezen naar voren. De dalende trend in de scores van de Cito begrijpend lezen wordt ook op XXX in XXX waargenomen. Basisschool XXX is een dorpsschool met ongeveer 130 leerlingen. De meeste leerlingen zijn kinderen van autochtone Nederlanders en slechts enkele kinderen van allochtone ouders. Dit schooljaar (2022/2023) is de school gestart met een nieuwe methode voor taal, lezen en spelling, namelijk Nieuw Nederlands jr. De belangrijkste kernwaarden binnen basisschool XXX zijn: welbevinden, respect, eigenaarschap en verbinding. Waarbij kindgericht werken centraal staat, leerlingen eigenaar gemaakt worden van hun leerproces en er ingespeeld wordt op hun nieuwsgierigheid, leergierigheid en ondernemingszin. Een school met een veilige leeromgeving waarbinnen de leerlingen uitgedaagd worden om het beste uit zichzelf te halen. Tijdens een gesprek met directeur XXX (persoonlijke communicatie, 16 juni 2022) werden de dalende scores op begrijpend lezen bevestigd. Deze ontwikkeling wil de school graag doorbreken en er weer voor zorgen dat de leerlingen weer beter worden in het begrijpend lezen. In dit gesprek werd ook aangegeven dat het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs een belangrijk speerpunt is voor de komende jaren. Het is opgenomen in het schooljaarplan en ook binnen NPO is het een actiepun. Door het uitvoeren van dit onderzoek, wil ik daar mijn bijdrage aan leveren.

De maatschappelijke ontwikkeling die ook op XXX waargenomen wordt, vormt de aanleiding van dit onderzoek. Maar om van leerlingen weer betere lezers te maken is het van belang om te weten wat begrijpend lezen precies is en wat hierop van invloed is. Door dit in kaart te brengen en door te kijken op welke wijze de leerkrachten van XXX werken aan begrijpend lezen, is het mogelijk om te ontdekken wat er al goed gaat en waar winst te halen is. Het is namelijk van groot belang dat leerlingen goed leren lezen, maar ook leren begrijpen wat ze lezen. Kunnen lezen en begrijpen wat je leest is nodig om nieuwe dingen te leren, maar is ook nodig om jezelf straks te kunnen redden in onze maatschappij. De brieven die gemeente of overheid stuurt, moet je kunnen begrijpen. Niet goed kunnen lezen of begrijpen wat je leest, kan grote financiële gevolgen met zich meebrengen. In *De Staat van Onderwijs* (Inspectie van het Onderwijs, 2022, p. 5) wordt het onvoldoende beheersen van de basisvaardigheden gezien als een veroorzaker van persoonlijk leed, van buitengesloten voelen of het moeizaam op orde krijgen van het eigen leven. Bovendien spelen de scores van leerlingen op het gebied van leesbegrip een belangrijke rol bij het schooladvies voor het voortgezet onderwijs.

Mijn liefde voor boeken en mijn interesse in dit onderwerp zijn voor mij persoonlijk een aanleiding om te onderzoeken wat ik als leerkracht kan doen om de leerlingen weer betere lezers te maken. Door dit onderzoek uit te voeren, ontdek ik zelf ook wat nodig is om deze belangrijke basisvaardigheid goed te leren. Inzichten en vaardigheden die mij in staat stellen bij te dragen aan het terugdringen van kansenongelijkheid in het onderwijs en de maatschappij. Goed kunnen lezen is immers één van de basisvaardigheden die je moet beheersen om te voorkomen dat je straks niet mee kunt komen in de maatschappij? Voor mij allemaal redenen, waarom ik blij ben dit onderzoek te mogen uitvoeren.

2. Probleemanalyse

Nederlandse kinderen kunnen steeds slechter lezen, begrijpen steeds slechter wat ze lezen. (Inspectie van het Onderwijs, 2022). De inspectie stelt dat deze basisvaardigheid zo snel mogelijk weer op orde moet worden gebracht, omdat het mede zorgt voor kansenongelijkheid tussen de leerlingen en dat moet worden gestopt. Het onderwijs heeft de taak om ervoor te zorgen dat leerlingen voldoende (basis)vaardigheden leren, waarmee ze aan de maatschappij kunnen deelnemen. Ook PISA onderzoekt elke 3 jaar onder 15-jarigen onder andere de leesvaardigheid. Het door PISA uitgevoerde onderzoek laat ook een dalende trend zien (Gubbels, van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019), zie figuur 1 en 2 in bijlage 1. De landelijke trend van slechter scorende leerlingen op begrijpend lezen is ook waar te nemen bij XXX. De school heeft een leerlingpopulatie die een gemiddelde is van alle leerlingen in Nederland. Dit is uit het schoolwegingscijfer (28,20) en het spreidingscijfer (5,78) te herleiden (mijnschoolweging.nl, 2023). Deze gemiddelde leerlingpopulatie schept verwachtingen met betrekking tot de scores van de leerlingen, maar de leerlingen scoren niet naar verwachting. Zo is in de schoolrapportage van 2020-2021 te lezen dat er gewerkt moet worden aan begrijpend lezen. Na verwerking van de Cito-resultaten van januari 2023 is de conclusie dat schoolbreed de scores niet passen bij de schoolweging. Gelukkig is er sprake van enige groei, maar de groei die leerlingen doormaken is te minimaal en niet passend bij de gemiddelde leerlingpopulatie. De directeur en de lb'er van XXX bevestigen de zorgen over het begrijpend lezen.

Het zijn deze leerlingen van XXX die met de gevolgen van niet goed begrijpend kunnen lezen te maken hebben tijdens hun verdere schoolcarrière en latere werkzame leven. Met name jongens, leerlingen met een lagere sociaaleconomische status, leerlingen in het beroepssecundaire onderwijs en leerlingen met een andere thuistaal hebben een grotere kans op het ontwikkelen van een lage vaardigheid op het gebied van lezen. De leesmotivatie bij deze groepen is vaak minder. Dit zorgt voor een negatieve spiraal, want niet gemotiveerd zijn om te lezen, betekent vaak weinig lezen en door steeds minder te lezen gaat de leesvaardigheid achteruit (Rogiers, 2018).

De gevolgen op de lange termijn, van niet goed begrijpen wat je leest, ervaren de leerlingen van XXX pas wanneer ze uiteindelijk starten met werken. Ze kunnen problemen ervaren met zelfredzaamheid, omdat ze niet goed kunnen lezen en begrijpen wat bijvoorbeeld de overheid van hen vraagt. Sommige leerlingen zullen op de basisschool al problemen ervaren, doordat ze teksten bij de zaakvakken niet goed begrijpen als gevolg van een niet goed ontwikkelde woordenschat door te weinig te lezen. Of bij het verlaten van de basisschool ervaren ze de eerste gevolgen ervan. Het vermogen om een tekst goed te kunnen lezen, begrijpen en doorgronden is van invloed op het schooladvies dat de leerlingen in groep 8 krijgen. Naast rekenen wordt er gekeken naar de vaardigheden van de leerling op het gebied van begrijpend lezen. Niet goed kunnen lezen en begrijpen wat je leest, zorgt voor een lager schooladvies. Het kan ervoor zorgen dat een leerling laaggeletterd blijft en moeite heeft om in onze talige maatschappij te functioneren. Onvoldoende leesvaardigheid is een risicofactor voor toekomstige problemen bij het leren op school en later bij het functioneren in de maatschappij en zorgt voor kansenongelijkheid (Van twaalf tot achttien, 2021). Laaggeletterdheid kost de samenleving veel geld, bijna 1 miljard euro op jaarbasis. Dit geld wordt uitgegeven aan hogere uitkeringen, zorgkosten en verminderde inkomsten (Lees! Een oproep tot een leesoffensief). In het recent verschenen rapport De Staat van het Onderwijs 2022 (Inspectie van het Onderwijs, 2022) wordt ook geschreven waarom het belangrijk is om zo snel mogelijk de basis van goed reken- en taalonderwijs op orde te krijgen en te zorgen voor aandacht voor de burgerschapscompetenties. Wanneer de basis niet op orde is, is het moeilijk de groeiende kansenongelijkheid tussen de leerlingen te stoppen. De belangrijkste taak van het onderwijs is om ervoor te zorgen dat leerlingen voldoende vaardigheden leren, waarmee ze aan de maatschappij kunnen deelnemen. Eén van de vaardigheden is begrijpend

lezen en daarom ook één van de SLO-kerndoelen, zie bijlage 3. Beheersing van referentieniveau 2F is minimaal nodig om je goed in onze talige maatschappij te kunnen redden, zie bijlage 2.

Onderwijs in begrijpend lezen ging vóór de jaren '90 vooral over het beantwoorden van vragen bij teksten. Leerlingen leerden hoe ze vragen moesten beantwoorden. Of dit ook zorgde voor tekstbegrip leek minder belangrijk. Het gevolg was dat er niet meer grondig werd gelezen om de tekst te begrijpen, maar oppervlakkig om de vraag te kunnen beantwoorden. Het proefschrift van Aarnoutse (1982) zorgde ervoor dat men begrijpend lezen als een strategisch proces ging zien. Met als gevolg dat leerlingen vaardigheden moesten leren, strategieën, die ze in konden zetten om een tekst te begrijpen. Het aanleren van de strategieën werd het belangrijkste doel. Maar dit strategisch leesonderwijs lijkt ook niet de oplossing te zijn. De resultaten dalen nog jaarlijks. De strategie is het doel geworden en niet het leren van een strategie om de tekst te begrijpen, waarbij de strategie hulpmiddel is. Net als vóór de jaren '90 de vragen oorspronkelijk als doel hadden het tekstbegrip te controleren, werd het kunnen maken van de vragen het doel. Niet het begrijpen en doorgronden van de tekst (Van Koeven & Smits, 2020).

De leerlingen van XXX kunnen hun leven lang problemen ervaren wanneer ze niet beschikken over voldoende leesbegrip en leesvaardigheid. Door te onderzoeken wat begrijpend lezen precies inhoudt, op welke wijze de leerkracht daar invloed op kan uitoefenen en hoe de leerkrachten van XXX werken aan begrijpend lezen. Zo ontstaat er inzicht wat er goed gaat en waar winst te behalen is om het begrijpend lezen bij de leerlingen te verbeteren.

3. Theoretisch kader

3.1 Wat is begrijpend lezen?

Het is belangrijk om goed te weten wat begrijpend lezen precies is en wat bij goed leesbegrip komt kijken. Dit wordt hieronder uitgewerkt. Er wordt volop onderzoek naar gedaan en de afgelopen jaren laten zien dat de huidige manier van onderwijzen niet erg succesvol is. Inzicht in het proces van begrijpend lezen is noodzakelijk om te kunnen ontdekken wat er veranderd moet worden om het leesbegrip te kunnen verbeteren.

Volgens taalpsycholoog Walter Kintsch (Ros, Van Gelderen, De Glopper, & Van Steensel, 2022, pp. 62-64) is begrijpend lezen (tekstbegrip) de vaardigheid om in een specifieke context de juiste betekenis te ontdekken. Deze betekenis moet je creëren volgens Kintsch en volgens hem kunnen lezers dat omdat ze beschikken over kennis in het geheugen (talige kennis en kennis over de wereld) en omdat ze woorden aan zinnen kunnen verbinden.

Leesbegrip is de vaardigheid om in een specifieke context de juiste betekenis te ontdekken.

Kintsch bedacht het constructie-integratiemodel, waarbij een lezer verschillende betekenissen vormt en deze vervolgens integreert tot een samenhangend geheel, een verwerking die razendsnel in ons brein plaatsvindt. Kintsch laat ook zien wat de invloed van dit proces is op het onderwijs en hoe complex het begrijpen van een tekst is. Hij heeft aangetoond dat je op meerdere fronten moet samenwerken, want de lezer heeft een goede kennis van de wereld nodig en de erbij horende woordenschat, maar ook taalkundige kennis (grammatica) en begrip van de context. Aspecten die volgens Kintsch een plek in het onderwijs moeten krijgen en niet los van elkaar aangeboden moeten worden, maar het liefst zo geïntegreerd mogelijk. Kintsch geeft al aan dat het aanleren van losse woorden voor de woordenschat minder zinvol is.

Binnen het basis- en voortgezet onderwijs wordt begrijpend lezen soms gezien als het vermogen in staat te zijn om vragen bij een tekst goed te beantwoorden of om strategieën goed toe te kunnen passen. (Van Gelderen, 2018) Dit is echter een erg simplistische benadering die ervoor zorgt dat leerlingen tijdens de lessen oefenen hoe ze vragen bij een tekst moeten maken of een strategie moeten toepassen en bij een toets laten zien in hoeverre ze hier goed tot in staat zijn. Dit zorgt ervoor dat teksten oppervlakkig worden gelezen en het draagt niet bij aan beter leesbegrip. (Van Koeven & Smits, 2020)

3.1.1 Een smalle definitie en uitgebreide definitie van begrijpend lezen

Een smalle definitie van het begrip begrijpend lezen is in 1986 opgesteld door Gough en Tunmer en zij stellen dat begrijpend lezen uit twee delen bestaat; decodeervaardigheid (letters en lettercombinaties omzetten in klanken leidend tot woordherkenning) en luistervaardigheid (het kunnen begrijpen van gesproken taal). (Van Gelderen, 2018)

Er zijn ook meerdere 'complexe views' die naar meer verschillende componenten kijken die invloed hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen. Deze visies kijken onder andere naar componenten die te beïnvloeden zijn en zij delen een aantal inzichten met elkaar. Ze stellen dat de leeftijd van de lezer een rol speelt, wat betreft de eisen die je kunt stellen m.b.t. begrijpend lezen. Daarnaast speelt de context een rol waarin het begrijpend lezen plaatsvindt, maar ook dat wat de lezer wil bereiken (zijn leesdoel) en de verschillende processen die de lezer daarbij doorloopt. Van de volgende componenten is wetenschappelijk bewezen, dat zij van invloed zijn op ontwikkeling van leesbegrip: decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, strategische competentie, metacognitieve kennis, tekststructuur, voorkennis en motivatie. (Van Gelderen, 2018)

Van Koeven en Smits geven in hun boek *Rijke Taal* hun kijk op begrijpend lezen. Zij geven aan dat bij het begrijpen van wat je leest, het leesbegrip, bewuste en onbewuste processen een rol spelen. Processen waarbij de lezer een beroep doet op zijn ervarings- en taalbasis. Leesbegrip en begrip van wat je hoort komen op een vergelijkbare manier tot stand. Beschikt de lezer over een rijke taal- en ervaringsbasis dan is dat helpend bij het begrijpen van de tekst. De lezer maakt gebruik van zijn taal- en ervaringsbasis om een logisch beeld te kunnen vormen van wat hij leest. Dit proces verloopt grotendeels onbewust. Leesmotivatie en kennis over het onderwerp spelen hierbij een rol. Begrijpt de lezer iets niet, dan kiest de gemotiveerde lezer ervoor om delen van de tekst te herlezen of om langzamer te lezen. (Van Koeven & Smits, 2020)

Van Koeven en Smits geven in hun boek (*Rijke Taal*, 2020) ook aan dat het belangrijk is om bij het ontwikkelen van leesbegrip, rekening te houden met een wisselwerking tussen verschillende factoren. Zij hanteren de volgende formule voor leesbegrip: $LB = DV \times ETB \times LMH \times TK \times AD$.

(Leesbegrip = decoderen en vloeiendheid x ervarings- en taalbasis x leesmotivatie en hoeveelheid tekst x tekstkwaliteit en actief denken). Woordenschat is een onderdeel van de ervarings- en taalbasis. Kennis van de betekenis van woorden is onderdeel van de taalbasis, omdat dit leerlingen helpt om zich een beeld te vormen van gesproken en geschreven taal. Van Koeven en Smits hebben bij het opstellen van deze formule de ideeën uit *The simple view of reading* verwerkt in de eigen formule.

De hierboven genoemde 8 componenten en de door Van Koeven en Smits genoemde factoren zijn deels dezelfde of vertonen raakvlakken met elkaar. Hieronder worden de 8 componenten verder uitgewerkt volgens de studie van Van Gelderen voor het SLO. (Begrijpend lezen: Wat is dat?, 2018)

3.1.2 Decodeervaardigheid

Om tot goed begrip van de tekst te kunnen komen, is een basisvoorwaarde dat je woorden en letters goed kunt decoderen. Verloopt het decoderen moeizaam dan doet dit een groot beroep op het werkgeheugen. Daardoor is er minder ruimte over om tot goed tekstbegrip te komen. Dit onderdeel is vooral van invloed bij jongere kinderen die net leren lezen. Onderzoek heeft aangetoond dat accuratesse en snelheid (DMT) met name in de groepen 3-5 een samenhang laat zien met het wel of niet goed tot tekstbegrip kunnen komen. Naarmate leerlingen ouder worden speelt dit onderdeel steeds minder een rol en zegt het minder over het vermogen wel of niet tot goed tekstbegrip te kunnen komen.

3.1.3 Woordenschat

Bij woordenschat gaat het om het kennen van de woordbetekenis. Er zijn veel studies die een verband aantonen tussen woordenschat en het leesbegrip van leerlingen en dat dit voor lezers vanaf groep 3 tot en met in het hogere onderwijs van invloed blijft. Ook Kintsch (Ros, Van Gelderen, De Glopper, & Van Steensel, 2022) onderschrijft het belang van een goede woordenschat om tot tekstbegrip te kunnen komen. De woordenschat is een onderdeel van het mentale kennisnetwerk. Het leren van woordbetekenissen gebeurt op 3 verschillende niveaus; vanuit dagelijks taalgebruik, vanuit geschreven taal en woorden die expliciet moeten worden aangeleerd (Van Koeven & Smits, 2020).

Leerlingen in groep 3 en 4 met een kleine woordenschat lopen een groter risico op leesbegrip problemen op latere leeftijd. Krijg als leerkracht zicht op welke woorden de leerlingen moeilijk vinden, zijn dat schooltaalwoorden of meer gangbare woorden? Vanaf groep 5 wordt lezen veel meer een manier om kennis op te doen. Vanaf deze groep lees je om te leren. Het is van essentieel belang dat leerlingen de overstap van lezen leren, naar leren om te lezen goed kunnen maken. Een gebrekkige woordenschat zorgt ervoor dat de leerlingen teksten niet meer goed begrijpen. In groep 6 ontstaat daardoor bij veel leerlingen met een gebrekkige woordenschat een leesdip. Het wordt steeds moeilijker om de tekst nog te begrijpen, waardoor de motivatie om te lezen steeds minder wordt. Minder lezen is weer slecht voor de woordenschatontwikkeling. Zo ontstaat er een vicieuze cirkel. Er is een kloof ontstaan tussen de zone van ontwikkeling en die van de naaste ontwikkeling, de stap om

deze te overbruggen wordt steeds moeilijker (Het gedachtegoed van... Lev Vygotsky, 2018). Leerlingen uit achterstandsgezinnen, leerlingen die thuis een minder rijk taalaanbod aangeboden krijgen en waar geen sprake is van een leescultuur, lopen de meeste risico's op deze leesdip.

3.1.4 Grammaticale kennis

Onder grammaticale kennis wordt hier niet verstaan de zinsontleding en woordbenoeming. Het gaat hier om kennis van de opbouw van zinnen en het herkennen van de zinstructuren, maar ook het begrijpen van vervoegingen en verbuigingen van woorden. Door deze kennis, dit inzicht is het makkelijker om te weten wat de woorden of zinnen betekenen. Deze betekenis en kennis ontstaat door in aanraking te komen met veel en gevarieerd mondeling en zo rijk mogelijk schriftelijk taalgebruik.

3.1.5 Strategische competentie

Hier gaat het om de vaardigheid om teksten doelgericht te kunnen aanpakken om ze te begrijpen. Het eigen leesgedrag kunnen aanpakken om tot begrip te komen, passend bij de context waarin je leest. Bijvoorbeeld lezen om te leren bij zaakvakken, lezen om vragen te maken, lezen voor het plezier, lezen om informatie op te zoeken of studerend lezen voor een toets. Het gaat niet alleen om het goed begrijpen van de taak die de lezer heeft meegekregen, maar ook het in staat zijn om te bedenken hoe de tekst het best te benaderen is. Begrip van de taak en het kunnen bedenken van een goed plan om de tekst te begrijpen. Hiervoor kunnen lezers verschillende strategieën toepassen: oriënterend lezen (grote lijn zoeken en waar informatie te vinden is), zoekend lezen (scannend) en grondig lezen (precies en begrijpen). Een andere strategie waarover een goede lezer moet beschikken, is de vaardigheid om te kunnen beoordelen of de gekozen strategie de goede is en om van aanpak te kunnen veranderen. (Van Gelderen, 2018, pp. 8-9)

3.1.6 Metacognitieve kennis

Wat weet de lezer van zichzelf als lezer? Weet de lezer van zichzelf hoe ze een leestaak moet aanpakken of ze makkelijk of moeilijk leest? Dat wordt gezien als metacognitieve kennis. Om strategisch competent te kunnen zijn, is inzicht in eigen vaardigheden een voorwaarde. Voor het juist toepassen van strategieën is het noodzakelijk om te weten hoe je ze kunt inzetten om beter de tekst te begrijpen. Het aanleren van strategieën vergroot de metacognitieve kennis en is belangrijk voor leerlingen in het basisonderwijs. Onderzoek heeft laten zien dat het beschikken over inzicht in eigen leesvaardigheden helpend is om beter begrijpend te lezen (Van Gelderen, 2018, p. 9).

3.1.7 Tekststructuur

Bij tekststructuur gaat het om kennis van de globale opbouw van teksten. Het doel van de tekst, bijvoorbeeld amuseren, uitleggen of overtuigen, bepaalt vaak welke structuur de tekst krijgt. Manieren om structuur aan te brengen in teksten zijn bijvoorbeeld het gebruik van tussenkopjes, het gebruik maken van een inleiding of conclusie of het opdelen van een tekst in hoofdstukken. Signaalwoorden in een tekst zorgen ook voor structuur. Onderzoek heeft aangetoond dat inzicht in en kennis van de structuur van een tekst helpt bij het beter begrijpen van een tekst. Snap je hoe een tekst in elkaar zit, dan kun je daar makkelijker je informatie in vinden, het verhaal volgen of de plek vinden die jou interesseert. Dit voordeel wordt groter bij langere teksten. Inzicht in tekststructuur ontstaat sneller, wanneer de lezer over voorkennis beschikt (Van Gelderen, 2018, p. 10).

3.1.8 Voorkennis

Voorkennis over de tekstinhoud helpt bij het kunnen begrijpen van een tekst. Het gaat om kennis die al bij de leerling aanwezig is. Het gaat hier niet alleen om kennis van de wereld om ons heen, maar ook om kennis over hoe taal en tekst functioneren. Een goed ontwikkelde woordenschat is hier

onlosmakelijk mee verbonden. Voorkennis is van onmisbaar belang, wanneer teksten niet alle informatie geven die nodig is om de tekst goed te begrijpen.

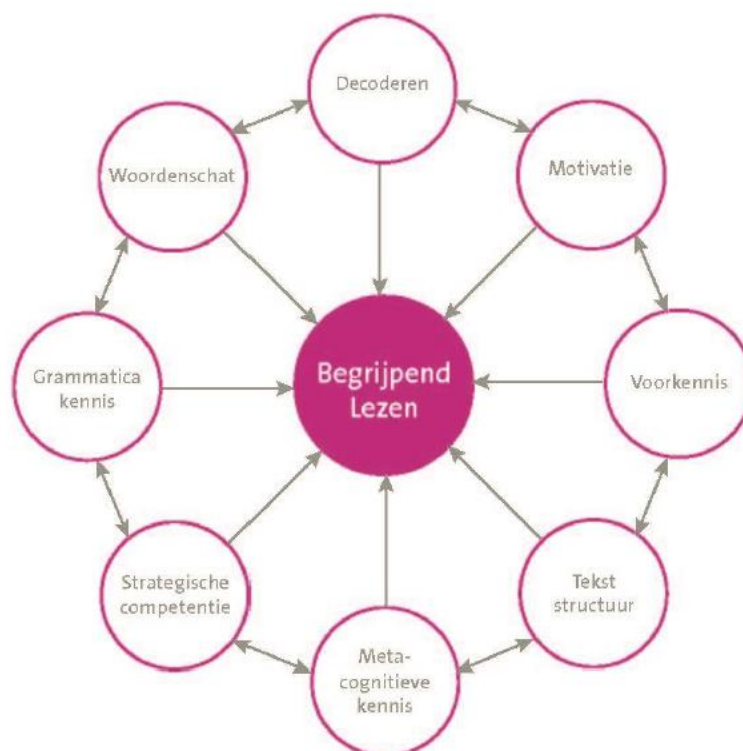
Het belang van beschikken over voorkennis wordt steeds groter bij oudere leerlingen. Naarmate leerlingen ouder worden, worden teksten steeds specialistischer en is het noodzakelijk om kennis te hebben van het betreffende vakgebied en het erbij horende vakjargon om de tekst te begrijpen. Wanneer deze kennis ontbreekt, kan het zelfs onmogelijk worden om de tekst te begrijpen.

Onderzoek heeft aangetoond dat er ook bij basisschoolleerlingen al verschillen zichtbaar worden tussen leerlingen met en zonder voorkennis, net als bij een gebrekkige woordenschat. De leerlingen met voorkennis zijn in staat dit te koppelen aan de tekst, waarbij dit helpend is bij het komen tot leesbegrip. De lezers zonder voorkennis kost dit veel meer moeite.

Bij begrijpende leeslessen is het activeren van voorkennis vaak een vast onderdeel. Deze kennis moet echter wel aanwezig zijn, om te kunnen activeren. Wanneer voorkennis niet aanwezig is, maar wel belangrijk is, dan is het noodzakelijk om de leerling(en) hierin te voorzien. De voorkennis van leerlingen kan erg verschillen als gevolg van culturele verschillen en de leefomstandigheden. Een stadskind zal over andere kennis beschikken dan een kind dat opgroeit op het platteland (Van Gelderen, 2018).

3.1.9 Motivatie

Leesmotivatie heeft verschillende betekenissen. Het kan gaan om intrinsieke (bv. plezier) en extrinsieke motivatie (bv. goed cijfer halen). Lezen doe je met een doel om iets anders te bereiken. De leesmotivatie komt hieruit voort. Kennis van jezelf als lezer heeft ook invloed op de motivatie. Vind je jezelf een goede lezer en beschik je over zelfvertrouwen wat betreft het lezen, dan ben je niet bang om te lezen om je doel te bereiken. Beschik je niet over genoeg zelfvertrouwen en vind je jezelf een niet zo goede lezer, dan zul je teksten eerder vermijden om je doel te bereiken. Zelfconcept en zelfvertrouwen hebben dus veel invloed op de motivatie om te lezen. Binnen het onderwijs is leesmotivatie te stimuleren door leerlingen in de gelegenheid te stellen om zelf te kiezen wat ze willen lezen (sturen op autonomie) of door teksten en boeken te zoeken passend bij de interesses van de leerlingen.



Figuur 1: De onderdelen van begrijpend lezen en hun wisselwerking. (Van Gelderen, 2018)

3.1.10 Samenvattend

Figuur 1 laat goed zien welke componenten allemaal van invloed zijn op het proces van begrijpend lezen en hoe ze invloed hebben op elkaar en van belang zijn bij het onderwijs in begrijpend lezen.

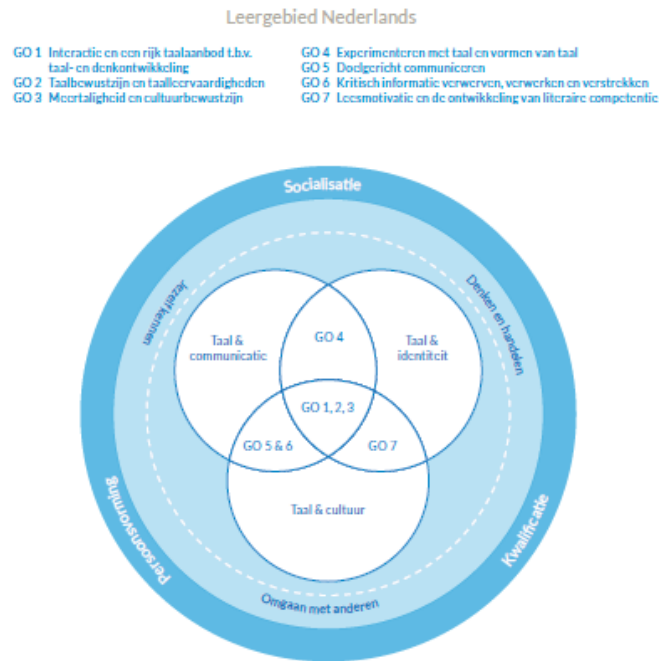
De leeftijd van de leerlingen speelt soms een rol bij hoe belangrijk een onderdeel is. Woordenschat, grammaticale kennis, motivatie en voorkennis, zijn van invloed op begrijpend lezen bij leerlingen van alle leeftijden. Andere onderdelen zijn meer leeftijdsgebonden. Het doorzien en begrijpen van de tekststructuur en het beschikken over voldoende strategische competentie zijn met name van belang bij oudere leerlingen, maar het goed kunnen decoderen is alleen van grote invloed bij jongere kinderen. De onderdelen van het proces beïnvloeden elkaar ook onderling. De decodeervaardigheid, woordenschat en grammaticale vaardigheid zijn met elkaar verbonden. Kunnen decoderen wil niet zeggen dat je het woord begrijpt, maar een grote woordenschat helpt wel bij het begrijpen van een woord dat je voor het eerst (spellend) leest en heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van spelling. Bij strategische competentie zijn woordenschat en grammaticale kennis belangrijk om de juiste informatie uit een tekst te kunnen halen moet je de woorden en zinnen goed begrijpen. Voorkennis en motivatie beïnvloeden elkaar, omdat voorkennis ontstaat uit bepaalde interesse voor een onderwerp. Motivatie heeft ook invloed op de strategische competentie, gemotiveerd zijn heeft een positieve invloed op het bereiken van het leesdoel. Voorkennis en inzicht in tekststructuren helpen elkaar om snel en goed de juiste informatie te kunnen vinden in een tekst. Inzicht in jezelf als lezer (metacognitieve kennis) is nodig om teksten goed doelgericht aan te kunnen pakken (strategische competentie) en komt ten goede aan de kennis over tekststructuur.

3.2 Welke doelen zijn er gekoppeld aan begrijpend lezen.

Aan begrijpend lezen zijn verschillende doelen gekoppeld. Zo zijn er 4 verschillende referentieniveaus gekoppeld aan begrijpend lezen. Referentieniveau 1F en 2F zijn van belang voor het basisonderwijs. Het streven is dat alle leerlingen die de basisschool verlaten minimaal referentieniveau 1F beheersen. Naast de referentieniveaus zijn er ook SLO-doelen. Samen vormen zij de wettelijke kaders waar het onderwijs aan moet voldoen. De SLO-doelen zijn verwerkt in een inhoudslijst lezen; zakelijke teksten, fictie en technisch lezen. Elk weer gesplitst in 3 fasen. De referentieniveaus zijn opgenomen in bijlage 2 en de SLO-doelen in bijlage 3. De 8 onderdelen, zoals beschreven door Van Gelderen zijn niet 1 op 1 terug te vinden in de referentieniveaus of de SLO-doelen. Wanneer voor ogen wordt gehouden wat deze 8 onderdelen allemaal inhouden, dan zijn deze hierin wel terug te vinden. Bijvoorbeeld in de onderdelen techniek, woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken.

In de probleemanalyse is aangegeven dat de toenemende laaggeletterdheid, dalende leesvaardigheid en leesmotivatie bij jongeren erg zorgelijk is. In het herziene curriculum is er ruim aandacht voor in alle niveaus van het onderwijs, vanaf groep 3 op de basisschool tot in het voortgezet onderwijs. Goed leesbegrip is namelijk nodig bij het leren in alle vakken. Maatschappelijk gezien wordt er ook veel waarde gehecht aan het beschikken over goed leesbegrip, zowel in privésfeer als beroepsmatig. Goed leesbegrip is bovendien noodzakelijk om in onze digitale maatschappij goed te functioneren. Een digitale maatschappij waarbij de meeste informatie vaak schriftelijk is, maakt goed begrijpen wat je leest noodzakelijk (Begrijpend lezen: Wat is dat?, 2018). De werkgroep Nederlands (van het nieuwe curriculum) stelt ook dat het werken met rijke teksten zorgt voor een toename in leesmotivatie en een verbetering van de leesvaardigheid bij leerlingen (Toelichting-Nederlands, 2019). De koppeling van begrijpend lezen met het zaakvakonderwijs, met rijke teksten, zorgt ook voor een toename in de leesvaardigheid van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Visualisatie van de drie kerninhouden en de grote opdrachten van het leergebied Nederlands.



Figuur 2 Wisselwerking tussen de 3 kerninhouden en de 7 grote opdrachten in het nieuwe curriculum. (Toelichting-Nederlands, 2019)

In paragraaf 3.1 figuur 1 is te zien dat de onderdelen decoderen, motivatie, voorkennis, tekststructuur, metacognitieve kennis, strategische competentie, grammaticale kennis en woordenschat allemaal van invloed zijn op begrijpend lezen. Al deze onderdelen zitten verwerkt in de 3 kerngebieden van taal en de 7 grote opdrachten, zoals opgesteld in het nieuwe curriculum. Maar met name in de grote opdracht 1 (Interactie en rijk taalaanbod t.b.v. de taal- en denkontwikkeling), grote opdracht 2 (Taalbewustzijn en taalvaardigheden), grote opdracht 6 (Kritisch (digitale)informatie verwerven, verwerken en beoordelen) en grote opdracht 7 (Leesmotivatie en literaire competentie). De verschillende kerngebieden en grote opdrachten overlappen elkaar. Ook in figuur 2 is de samenhang tussen de verschillende onderdelen van taal zien. Net zoals figuur 1 laat zien dat de verschillende onderdelen van begrijpend lezen invloed hebben elkaar, elkaar kunnen versterken, zo laat ook figuur 2 de wisselwerking van de verschillende taalonderdelen op elkaar zien.

3.3 Inzichten in onderwijs in begrijpend lezen, door de jaren heen

Na het verschijnen van het proefschrift van Aarnoutse in 1982 (Van Koeven & Smits, 2020) ontstond een nieuwe trend. Het onderwijs richtte zich meer op het strategische proces bij begrijpend lezen, waarbij het werken aan de deeltaalvaardigheden centraal kwam te staan. Eerder was de focus te veel gericht op het kunnen maken van vragen bij een tekst als doel. Oorspronkelijk was het doel om met behulp van vragen het begrip te vergroten. Bij de nieuwe trend trad deze valkuil ook op, het aanleren van de strategie werd doel, niet het vergroten van het begrip met behulp van de strategie. De strategieën kennen en ze kunnen toepassen is echter wel belangrijk, maar alleen als middel om tot begrip te kunnen komen. Veel methodes zijn gericht op het goed leren van dit strategische proces. Daarin is vaak het strategische proces het doel van de les en niet meer het middel om tot leesbegrip te komen. De dalende cijfers in leesbegrip de afgelopen jaren, laten zien dat ook het strategische leesonderwijs, niet de gewenste resultaten heeft. Er is veel onderzoek gedaan en in het nieuwe curriculum is meer aandacht voor leesbegrip en wat ervoor nodig is om tot beter leesbegrip te komen. Dit is besproken in paragraaf 3.2. In de studie van het SLO in 'Begrijpend lezen: Wat is dat?' komt ook

naar voren dat onderzoek aantoonde dat het strategie-onderwijs niet succesvol is. (Van Gelderen, 2018).

3.4 De rol van de leerkracht op het proces van begrijpend lezen

Het proces om goed begrijpend te kunnen lezen omvat veel verschillende onderdelen, zoals uitgewerkt is in paragraaf 3.1. Binnen het onderwijs is het belangrijk om aan al deze onderdelen aandacht te schenken, om ze allemaal te versterken. De onderdelen hebben onderling invloed op elkaar en bij het werken aan één van de onderdelen, profiteren andere onderdelen daar ook van (Van Gelderen, 2018). Inzicht en kennis van deze verschillende onderdelen zijn helpend om als leerkracht beter vast te stellen waar een leerling vastloopt en hoe deze weer op weg geholpen kan worden. Bij het aanleren van begrijpend lezen moet volgens Kintsch tegelijk gewerkt worden aan de verschillende onderdelen. Hieronder wordt per onderdeel van het begrijpend lezen proces weergegeven wat de rol van de leerkracht is en hoe deze invloed kan uitoefenen op dit onderdeel. Daarnaast is ook beschreven waar de leerkracht zich soms bewust van moet zijn, of rekening mee moet houden of op welke manier een leerkracht het zou kunnen aanpakken.

3.4.1 Decodeervaardigheid

Het is belangrijk om goed en vlot letters, woorden en teksten te kunnen decoderen. Dit is namelijk een voorwaarde om te kunnen begrijpen wat er staat. Verloopt dit proces nog moeizaam, dan belast het decoderen het werkgeheugen dusdanig, dat dit het begrijpen wat er staat hindert. Maar hoe moet een leerkracht werken aan decodeervaardigheid en wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Leerkrachten in groep 1 en 2 moeten voorbereidend werk verrichten, werken aan het klank-, letter- en schriftbewustzijn bij de leerlingen. Leerkrachten in groep 3 moeten direct ingrijpen bij de leerlingen die na de eerste 4 weken achterblijven. Bij het signaleren direct ingrijpen en niet wachten tot na de kerstvakantie of de herfstsignalering. Leerkrachten voorkomen hiermee dat belangrijke oefentijd verloren gaat.

Een belangrijke uitkomst uit het onderzoek van Sebastian Suggate (Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs., 2022) is dat leren lezen geen losse deelvaardigheden moeten blijven, maar er direct verbinding moet worden gemaakt tussen deze deelvaardigheden. Dus technisch lezen direct koppelen aan lezen met begrip. Blijf leerlingen wel monitoren, het heeft namelijk geen zin om leerlingen zaken aan te leren, terwijl ze er nog niet rijp voor zijn. Dit heeft namelijk geen effect op de lange termijn.

Ook in andere onderzoeken wordt het belang benadrukt tussen het koppelen van vloeiend lezen en tekstbegrip aan betekenisvolle zaken, zoals aan het thematisch- of zaakvakonderwijs. (Ros, Van Gelderen, De Gloppe, & Van Steensel, 2022)

De beste manier om leerlingen klank- lettercombinaties aan te leren en het werken aan woordherkenning is directe instructie. Daarnaast is het belangrijk om te zorgen voor veel oefentijd (30 min. stillezen per dag), voor een rijk taalaanbod in de klas en betekenisrijk taal- en leesonderwijs. Ook moeten leerlingen zo snel mogelijk de kans krijgen om het geleerde toe te passen en moeten leerkrachten overstappen op echte boeken met echte verhalen en echte taal, ook in groep 3 al. Moeilijke woorden kun je eruit halen en bespreken. Praat met leerlingen over taal, de opbouw van woorden, gebruik zelf moeilijke woorden en laat leerlingen ervaren dat je over woorden en taal kunt nadenken en ermee kunt spelen. (Ros, Van Gelderen, De Gloppe, & Van Steensel, 2022) Leerlingen met een grote woordenschat herkennen en decoderen woorden makkelijker. Werken aan het vergroten van de woordenschat bij leerlingen is helpend en misschien wel essentieel voor hun leesvaardigheid. Wanneer leerlingen steeds sneller woorden decoderen of herkennen, houden ze meer ruimte in het werkgeheugen over voor tekstbegrip. Goede decodeervaardigheid en leesvaardigheid hebben bovendien een positieve invloed op leesmotivatie, ze versterken elkaar over en weer.

3.4.2 Woordenschat

Als leerkracht moet je leerlingen helpen bij het bouwen aan de woordenschat, een proces dat de leerkracht impliciet en expliciet kan ondersteunen. Onderzoek heeft aangetoond dat woordenschat grotendeels ontwikkeld wordt door leerlingen onder te dompelen in rijke taal. Deze impliciete manier van woordenschatontwikkeling is het belangrijkste bij het beter leren begrijpen van teksten. Impliciete woordenschatontwikkeling bereik je door veel voor te lezen, door leerlingen veel boeken te laten lezen (30 min. stillezen per dag) en door mondelinge interactie met volwassenen. Veel lezen alleen is niet voldoende om de volledige betekenis van een woord te achterhalen, maar voldoende om de betekenis uit de tekst te kunnen halen. Leerkrachten kunnen de leerlingen wel helpen bij het ontdekken van de woordbetekenis. Door voor te doen wat je kan doen wanneer je een onbekend woord tegenkomt en door leerlingen meerdere flexibele strategieën aan te leren om woordbetekenissen te achterhalen (instructie over gebruik van woorddelen en het halen van clous uit de context en definities).

Boeken en teksten die leerlingen zelf uitkiezen om te lezen beschikken niet altijd over voldoende rijke taal. School en leerkracht kunnen hierop wel invloed uitoefenen, door het aanbieden van teksten met rijke taal, door te zorgen voor een rijk boekenaanbod in de klas en door leerlingen te stimuleren uitdagende boeken te lezen.

Sociale interactie na het lezen van teksten in de klas is ook belangrijk. Door met de groep na te praten over teksten stimuleer je dat de leerlingen nadenken over wat ze gelezen hebben. Door samen te praten over de tekst wordt de betekenis van de tekst en woorden duidelijker.

Expliciet woordenschatonderwijs is effectief wanneer bij de uitleg deze gericht is op de kernwoorden van een tekst én deze nieuwe woorden actief worden verwerkt door de leerlingen. Leerlingen alleen de woordbetekenis laten opzoeken in een woordenboek is niet voldoende. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen deze actief te verwerken. Deze actieve verwerking kan vormgegeven worden door een discussie over het woord, visuele schema's te maken bij de tekst waar het woord in voorkomt, leerlingen met elkaar laten praten over de tekst en leerlingen zelf tekst laten maken met gebruikmaking van het woord.

Alle leerlingen hebben voordeel bij bovenstaande manieren van woordenschatontwikkeling, maar vooral leerlingen met leesproblemen. (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019)

Als leerkracht kun je vanaf de eerste groep op de basisschool al werken aan de ontwikkeling van de woordenschat van leerlingen. Door de risicoleerlingen (zie paragraaf 3.1.3) in kaart te brengen en door tijdig te werken aan de woordenschat en leesachterstanden, kun je proberen om te voorkomen dat er later leerachterstanden ontstaan. (Ros, Van Gelderen, De Glopper, & Van Steensel, 2022)

3.4.3 Grammaticale kennis

In paragraaf 3.4.1 over decodeervaardigheid, is het belang van praten en nadenken over woorden, de opbouw ervan, al aangegeven. Door expliciet te kijken naar de samenstelling van woorden, woorddelen, vervoegingen, verbuigingen en zinstructuren werk je aan het opbouwen van grammaticale kennis. Bijvoorbeeld woordstukjes zoals 'on' herkennen en zien bij nieuwe nog niet geleerde woorden, of het zien van een dubbele ontkenning in een zin. Door als leerkracht te zorgen voor een gevarieerd mondeling en schriftelijk zo rijk mogelijk taalgebruik, zorg je ervoor dat leerlingen deze grammaticale kennis over vorming van zinnen en woorden leren koppelen aan betekenis. Rijk schriftelijk taalaanbod als bron om van te leren is voor oudere kinderen hierbij belangrijker dan mondeling taalaanbod. Jonge kinderen leren vooral van de gesproken taal van de volwassenen om hun heen. Zij leren op deze wijze hoe ze zinnen moeten vormen en wat goede woordvormen en vervoegingen zijn. Grammaticale kennis helpt leerlingen vlotter woorden te decoderen en te herkennen, maar ook nieuwe woorden sneller begrijpen. Leerlingen hebben hier een leerkracht voor nodig die door middel van directe instructie dit laat zien en de leerlingen meeneemt in de denkstappen die een goede lezer maakt in zijn hoofd. (Van Gelderen, 2018)

3.4.4 Strategische competentie

Het aanleren van strategieën om teksten doelgericht aan te pakken, kan een leerkracht het beste doen door middel van: voordoen (modellen), uitleggen en begeleiden. Het doel hiervan is dat de leerlingen dit zelfstandig gaan oefenen en tot slot zelf automatisch en vloeiend deze strategieën gaan toepassen tijdens het lezen. Leerlingen helpen om oriënterend, scannend en grondig lezen af te wisselen, afhankelijk van hun leesdoel. Tegelijkertijd moeten leerlingen ook zelf leren beoordelen of de door hun gekozen aanpak de juiste is of dat ze moeten wisselen van aanpak.

De grote valkuil bij het aanleren van leesstrategieën is dat je moet voorkomen dat je te lang blijft oefenen en herhalen. Onderzoek heeft aangetoond dat dit geen betere resultaten oplevert bij begrijpend lezen. Houd het doel goed voor ogen als leerkracht, dat strategieën een hulpmiddel zijn bij het komen tot leesbegrip, geen doel op zich. (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019)

Wees je als leerkracht bewust van het feit dat leerlingen die onvoldoende vlot en vloeiend lezen onvoldoende ruimte hebben in hun werkgeheugen om nieuwe vaardigheden te leren. Dit vereist aandacht en ruimte in het werkgeheugen. Bij deze leerlingen neemt het lezen, het decoderen van de tekst, te veel ruimte in het werkgeheugen in, waardoor er onvoldoende ruimte overblijft voor het aanleren van een nieuwe vaardigheid en daarom niet zinvol is.

Smits en Van Koeven (Rijke Taal, 2020) stellen dat het van belang is dat strategieën worden aangeleerd op een natuurlijke en motiverende manier. Niet expliciet, maar door in gesprek te gaan bij teksten over de inhoud. Deze manier van aanleren is wel effectief.

Er zijn verschillende soorten leesstrategieën die ingezet kunnen worden bij het lezen. Als leerkracht tracht je de leerlingen deze strategieën bij te brengen, maar het is belangrijk om je van een aantal zaken bewust te zijn. Los van wat hierboven beschreven is. De strategieën hieronder zijn overgenomen uit het boek Rijke Taal van Smits en Van Koeven.

Leesstrategieën om begrip te ondersteunen (Rijke Taal, 2020)

- Reguleren van het begripsproces
 - Wat langzamer lezen.
 - Een tekstgedeelte nog een keer lezen.
 - Een stukje hardop voor jezelf lezen.
 - In eigen woorden navertellen wat je belangrijk vindt in de tekst.
- Tekstinhouden markeren en/of visueel maken
 - Aantekeningen maken of tekstgedeelten markeren.
 - Een schema of een mindmap maken bij wat je leest.

Wanneer je met leerlingen aan de slag gaat met een van bovenstaande strategieën die het onbewuste leesproces even bewust maken, dan is de motivatie van de leerling van invloed op hoe goed de leerling dit toepast of ermee wil oefenen om toe te passen. Hoe interessant vinden de leerlingen de tekst? Hoe graag willen ze de tekst begrijpen?

Leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen (Rijke Taal, 2020)

- Voor het lezen:
 - Voorkennis activeren: wat weet je al over het onderwerp van de tekst?
 - Voorspellen: als je kijkt naar de afbeelding of de titel, waar denk je dan dat de tekst over gaat?
 - Leesdoel: als je deze tekst globaal bekijkt, met welk doel wil je die dan lezen?
- Tijdens het lezen:
 - Vragen stellen: welke vragen kun je tijdens het lezen stellen aan de tekst?
 - Samenvatten: vat voor jezelf na het lezen van een alinea, die alinea samen.
- Na het lezen:
 - Leesdoel: heb je je leesdoel bereikt?

Deze strategieën verlopen bij vaardige lezers volkomen onbewust. Minder vaardige lezers worden niet beter in tekstbegrip bij het expliciet aanleren van deze strategieën.

Leren om deze strategieën toe te passen kan wel zinvol zijn, maar alleen wanneer het gaat om teksten over een thema waar leerlingen langere tijd aan werken en niet om teksten over zomaar een onderwerp. Leerlingen die over dit onderwerp niets weten zijn niet in staat om voorkennis te activeren en kunnen ook niets voorspellen en ook het stellen van vragen wordt lastig. Als leerkracht kun je dit oplossen door van tevoren met de leerlingen een filmpje te kijken over het onderwerp. Op deze manier beschikken alle leerlingen over voorkennis en worden ze in de gelegenheid gesteld om deze strategieën toe te passen. Met deze leesstrategieën werk je bovendien aan het bouwen van metacognitieve kennis bij de leerlingen.

Op een natuurlijke en motiverende manier in gesprek gaan over een tekst is effectief. Dit kun je als leerkracht doen door gebruik te maken van tekst-hoofd-hartvragen. Deze vragen stellen je als leerkracht in staat om op een natuurlijke manier de leesstrategieën 'tijdens het lezen' en 'na het lezen' aan bod te laten komen. Stel één of twee van deze vragen aan de leerlingen en gebruik deze voor een diepgaand gesprek over de tekst. Gebruik niet alle vragen, dit gaat ten koste van de diepgang. Hieronder voorbeelden van dergelijke vragen uit het boek van Smits en Van Koeven. (Rijke Taal, 2020)

Denken over tekstvragen

Waar gaat deze tekst/dit boek/dit filmpje over? Wat wil de maker je vertellen? Wie zou de maker kunnen zijn?

Denken over hoofdvragen

Wat valt je op? Wat heb je voor nieuws geleerd? Waarover zou je nog eens verder moeten nadenken? Wat had de maker beter moeten uitleggen? Waar ben je nieuwsgierig naar geworden?

Denken over hartvragen

Wat voel je bij de tekst/dit boek/dit filmpje? Wat vond jij het mooist? Heb je iets geleerd over jezelf/je eigen leven? Zijn er dingen die je wilt veranderen na het lezen van deze tekst?

3.4.5 Metacognitieve kennis

Om inzicht te krijgen in eigen leesvaardigheden (weten hoe je een tekst aanpakt, welke strategieën je kunt inzetten, makkelijk of moeilijk leest, kunt nadenken over teksten) is het noodzakelijk dat een leerkracht dit voordoet. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de hoofdgedachte kunnen achterhalen of het thema in een tekst kunnen herkennen. In de uitgevoerde onderzoeken die positief effecten opleveren op het beter begrijpend lezen, komt naar voren dat er altijd eerst door de leerkracht intensief instructie wordt gegeven over hoe je deze strategieën in moet zetten. Als leerkracht moet je de leerlingen stapsgewijs leren hoe ze dit zelf moeten toepassen. Daarna kunnen de leerlingen zelf hier onderling aan werken.

Het is belangrijk om als leerkracht voor ogen te houden dat kennis van strategieën niet automatisch tot meer begrip leidt. Van belang is het om leerlingen te leren hoe ze de strategieën moeten toepassen, dat ze zelf hierover leren nadenken en zelf kiezen welke strategie ze wanneer inzetten of niet. Dit vergroot de metacognitieve kennis van de leerling. Door te modelen kan een leerkracht laten zien hoe je dit doet en stimuleer je leerlingen dit leesgedrag of die strategie-aanpak over te nemen. Zo zorg je ervoor dat leerlingen in staat zijn om zelf te controleren of ze het probleem kunnen oplossen en in staat zijn het effect ervan te monitoren, te toetsen, te reviseren en te evalueren of hun gekozen strategie de juiste was. Wanneer dit niet zo is, zullen de leerlingen een andere strategie inzetten om de tekst te begrijpen. (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019)

3.4.6 Tekststructuur

Het doel van de tekst is vaak bepalend voor de tekststructuur. Leerlingen die snappen hoe een tekst in elkaar zit, begrijpen deze makkelijker, kunnen deze makkelijker volgen of de plek vinden die ze nodig hebben. Naarmate de teksten langer worden, wordt inzicht hierin, steeds belangrijker.

Als leerkracht is het van belang om de transfer te maken van de structuren in de mondelinge taal naar schriftelijke taal. Door te modelen en het gesprek over teksten aan te gaan kun je leerlingen voordoen hoe ze een mentale representatie van de belangrijkste gedachten uit een tekst kunnen maken, de structuur van een tekst helder kunnen krijgen en hoe deze in elkaar zit, om de tekst zo beter te kunnen begrijpen.

Zorg ervoor als leerkracht dat je gebruik maakt van kwalitatief goede boeken en teksten. Boeken en teksten die in samenhang de verschillende aspecten van een onderwerp behandelen. Daarnaast moeten deze boeken en teksten beschikken over een goede verhaalstructuur waarbij de schrijver uitdaagt, interesse opwekt en de lezer meeneemt naar mogelijke antwoorden. Check de boeken of teksten of ze beschikken over natuurlijk taalgebruik, waarin gebruik gemaakt wordt van verwijs- en verbindingswoorden en causale verbanden, er gevarieerd wordt in lange en korte zinnen, er sprake is van een rijke woordenschat en abstracties en moeilijke woorden gebruikt worden.

Teksten uit methodes voldoen hier vaak niet aan en hebben teksten waarbij lange zinnen opgeknipt zijn en signaalwoorden weggelaten zijn (Van Koeven & Smits, 2020). Kijk daarom kritisch naar de teksten en boeken die je je leerlingen aanbiedt. Zorg dat deze rijk van taal zijn en niet kunstmatig verarmd (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Een ander belangrijk punt is het om te differentiëren tussen leerlingen met veel en weinig achtergrondkennis. Leerlingen die over veel achtergrondkennis beschikken hebben baat bij moeilijker en uitdagender teksten. Beschikt de leerling over weinig achtergrondkennis dan heeft deze een tekst nodig waarbij de relaties tussen ideeën in de tekst expliciet en duidelijk zijn.

Het is ook belangrijk dat je als leerkracht zorgt voor een breed aanbod in de verschillende genres. Denk hierbij aan informatieve en verhalende teksten, argumentatieve, instructieve, analoge én digitale teksten, hybride teksten met een mengvorm van genres zoals biografische en autobiografische teksten, handleidingen, poëzie en drama. Zorg ervoor dat deze teksten variëren in complexiteit.

Denk als leerkracht ook na over op welke grond je teksten of boeken kiest voor begrijpend leesonderwijs. Denk na over de leesbaarheid, kwaliteit, wat hebben jouw leerlingen nodig en wat is de beste keuze voor jouw leerlingen?

Informatieve teksten lenen zich bij uitstek voor het geven van instructie over de tekststructuur. Wanneer leerlingen weten hoe ze informatie kunnen vinden, snappen ze hoe de tekst in elkaar steekt en dat de onderdelen met elkaar in verband staan. Daarom is het belangrijk om instructie te geven over de tekstopbouw, alineaopbouw, signaal- en verbindingswoorden. Leerlingen moeten leren wat een vergelijkingsstructuur is, hoe ze deze aan signaalwoorden kunnen herkennen (zoals, bijvoorbeeld, daarentegen). Laat leerlingen zien (door te modelen) hoe je jezelf vragen kunt stellen bij een tekst en de antwoorden hierop kunt vinden. Beoordeel de eigen methode eens door te kijken in hoeverre er aandacht is voor instructie in tekststructuur bij verschillende soorten tekst. Komen alle verschillende tekstsoorten wel aan bod? Is er in de instructies aandacht voor de alineaopbouw? Controleer of er vanuit jouw methode instructie wordt gegeven over en voldoende wordt geoefend in het herkennen van de 5 hoofdgroepen van tekststructuur en de erbij horende signaalwoorden.

De 5 hoofdgroepen van tekststructuur zijn:

1. Beschrijving
2. Opeenvolging
3. Vergelijking
4. Oorzaak-gevolg
5. Probleemoplossing.

Positie bepalen en redeneren en voor en tegen zijn andere vormen die ook wel genoemd worden. Zorg ervoor dat je deze toevoegt aan je lessen en gebruik maakt van rijke teksten. Door leerlingen te laten

oefenen met het samenvatten van de verschillende tekststructuren koppel je makkelijk een schrijfopdracht aan je begrijpend leesles, die bewezen effectief is. (De vele kanten van leesbegrip, 2019)

Wanneer bij beoordeling van de methode blijkt dat je een aanvulling nodig hebt op je lesaanbod, dan zijn rijke teksten te vinden op de volgende website: <https://rijketeksten.org>

3.4.7 Voorkennis

Beschikken over voorkennis (of achtergrondkennis) is ontzettend belangrijk en nodig voor goed tekstbegrip. Onderzoek toont aan dat methodes die instructie in begrijpend leesonderwijs combineren met kennisopbouw een positieve invloed hebben op het begrijpend lezen van leerlingen. Het expliciet aandacht besteden aan het opbouwen van achtergrondkennis bij leerlingen is essentieel. Het gaat hier niet om het opbouwen van kennis door middel van het instampen van een aantal feiten. Het gaat om het ontwikkelen van netwerken van kennis bij de leerling. Netwerken die bestaan uit samenhangende concepten.

Als leerkracht kun je je leerlingen hierbij helpen door ze in staat te stellen om veel en langdurig te lezen over één onderwerp. Door de begrijpend leesles te combineren met het zaakvakonderwijs of deze hier zelfs in te integreren en door een aantal weken of langer aan een bepaald thema te werken. Zo zorg je voor verbinding of integratie met het zaakvakonderwijs. Belangrijk is hierbij dat de leerlingen de beschikking krijgen over een ruim en breed aanbod van boeken en teksten die passen bij dit thema. In paragraaf 3.4.6 over tekststructuur is aangegeven dat het ook belangrijk is om te zorgen voor verschillende tekstsoorten, fictie en non-fictie. Een andere manier voor het aanbrengen van achtergrondkennis/voorkennis is om gebruik te maken van beeldmateriaal of door middel van excursies of proefjes.

Maak je als leerkracht gebruik van teksten uit de methode of een losse tekst, dan is het van essentieel belang om niet te vergeten om te zorgen dat je leerlingen over de benodigde achtergrondkennis/voorkennis beschikken.

Rijke teksten passend bij zaakvakonderwijs zijn te vinden op het online prikbord van *Focus op begrip* en op de website www.lezeninhetpo.nl. Ook op de site <https://rijketeksten.org> zijn informatieve teksten te vinden. (Inspectie van het Onderwijs, 2022)

3.4.8 Motivatie

Er zijn 2 soorten motivatie die hier een rol spelen, de intrinsieke (plezier) en de extrinsieke (goed cijfer) motivatie. Daarnaast heeft de kennis van jezelf als lezer ook invloed op de motivatie om te lezen. Kun je goed lezen en kost het weinig moeite, dan zul je eerder bereid zijn om te lezen. Uit onderzoek blijkt dat wanneer je de leesvaardigheid van de leerlingen bevordert dit ten goede komt aan de leesmotivatie. Dit werkt ook omgekeerd. Gemotiveerd zijn om te lezen, versterkt de leesvaardigheid. Er zijn een vijftal mechanismen die een positieve invloed hebben op het bevorderen van leesmotivatie en waar je als leerkracht op kunt inspelen. Als eerste gaat het om het ondersteunen van de autonomie van leerlingen. Geef leerlingen de ruimte om zelf teksten te kiezen, vrij te lezen en geef ze inspraak over de inhoud van de leeslessen en op welke manier er getoetst wordt. Ten tweede werk als leerkracht aan de relatie tussen leerkracht en leerling, zet in op sociale verbondenheid door onderling samenwerken in de lessen in te bouwen. Het derde mechanisme is het bevorderen van het gevoel van competentie bij leerlingen. Als leerkracht kun je hierop inspelen door leerlingen zelf hun leesproces te laten reguleren, door succeservaringen te vieren en door het modelen en het geven van feedback over de groei van het leesproces te combineren. Het vierde mechanisme waar je als leerkracht op kunt inspelen is de (individuele) interesse van leerlingen. Bied bijvoorbeeld teksten aan die dicht bij de interesse van de leerlingen liggen en zorg voor interacties tussen tekst en de echte wereld om ons heen. Het laatste en vijfde mechanisme waar je als leerkracht aandacht aan moet schenken is het bewust maken van leerlingen van de beheersingsdoelen en het behalen ervan. Geef ze feedback op hun individuele ontwikkeling. (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019)

4. Probleemstelling

4.1 Doel

Dit onderzoek beoogt in kaart te brengen wat begrijpend lezen is, welke onderdelen van invloed zijn op begrijpend lezen en hoe de leerkracht het proces kan beïnvloeden.

Op XXX is een dalende trend te zien in het niveau van begrijpend lezen bij de leerlingen, zoals bevestigd in mijn gesprek met de directeur van XXX. Inzicht in het proces van begrijpend lezen helpt bij het kunnen zetten van de juiste stappen om het niveau te verbeteren en om op leerlingniveau te kunnen begrijpen waar het proces mogelijk vastloopt. Door het uitvoeren van dit onderzoek wordt inzichtelijk gemaakt aan welke onderdelen van het begrijpend leesproces op XXX al wordt gewerkt en welke stappen het team kan nemen om het niveau van begrijpend lezen bij de leerlingen te verbeteren. De conclusies en aanbevelingen uit dit onderzoek geven mogelijk handvatten hoe het team het niveau de komende jaren weer kan laten stijgen. Op deze wijze kunnen de leerkrachten bijdragen aan het voorkomen van laaggeletterdheid bij hun leerlingen. Laaggeletterdheid betekent moeite met functioneren in onze huidige maatschappij en dat kost onze samenleving jaarlijks veel geld.

4.2 Onderzoeksvraag

Hoe wordt op dit moment door het team van XXX gewerkt aan de 8 verschillende onderdelen die van invloed zijn op begrijpend lezen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het nodig om helder voor ogen te hebben wat begrijpend lezen inhoudt. Begrijpend lezen of leesbegrip is de vaardigheid om in een specifieke context de juiste betekenis te ontdekken. Op deze vaardigheid zijn een aantal wetenschappelijk bewezen onderdelen van invloed om tot begrip te kunnen komen. Deze onderdelen zijn de decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, strategische kennis, metacognitieve kennis, tekststructuur, voorkennis en motivatie van de leerling. (Van Gelderen, 2018)

De verschillende onderdelen zijn in hoofdstuk 3, het theoretisch kader, verder uitgewerkt. Daar is ook te lezen op welke wijze de leerkracht invloed kan uitoefenen op de verschillende onderdelen. Tevens is het van belang om rekening te houden met de groep of bouw waarin de leerkracht werkzaam is. Per groep kan het verschillen hoe belangrijk een onderdeel is in het proces.

Een van de speerpunten in het schooljaarplan van XXX is het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs. Om dit te kunnen realiseren is het noodzakelijk om inzicht te krijgen in het proces rondom begrijpend lezen en alle factoren die er op van invloed zijn. Daarna is het mogelijk om te onderzoeken hoe het onderwijs in begrijpend lezen nu wordt gegeven en dit te vergelijken met wat nodig is, zoals beschreven in hoofdstuk 3 het theoretisch kader.

4.3 Deelvragen

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is deze opgesplitst in een aantal deelvragen, die gekoppeld zijn aan de 8 verschillende onderdelen van het begrijpend lezen proces. De deelvragen zijn:

- Op welke manier werken de leerkrachten aan decodeervaardigheid?
- Op welke manier werken de leerkrachten aan de woordenschat?
- Op welke manier werken de leerkrachten aan het bevorderen van de motivatie bij de leerlingen?
- Op welke manier werken de leerkrachten aan het uitbreiden van de voorkennis bij de leerlingen?

- Op welke manier werken de leerkrachten aan de tekststructuur?
- Op welke manier werken de leerkrachten aan metacognitieve kennis?
- Op welke manier werken de leerkrachten aan de strategische competentie van de leerlingen?
- Op welke manier werken de leerkrachten aan grammaticale kennis bij de leerlingen?

Door het verkrijgen van antwoord op bovenstaande deelvragen, is het mogelijk om dit te vergelijken met de uit onderzoek naar voren gekomen manieren waarop de leerkracht het proces kan beïnvloeden. Deze vergelijking geeft de mogelijkheid om inzicht te krijgen in de onderdelen waaraan de leerkrachten al werken en waar nog meer aandacht aan kan worden geschonken.

4.4 Hypothese

De verwachting is dat de leerkrachten niet elke dag voorlezen. De ervaring leert dat niet elke leerkracht elke dag voorleest of soms zelfs helemaal niet. In de volle dagprogramma's is het een onderdeel dat snel afvalt bij tijdgebrek. Terwijl aangetoond is dat voorlezen van belang is bij bijvoorbeeld de woordenschatontwikkeling en opbouw van grammaticale kennis.

De verwachting is ook dat niet alle leerlingen elke dag minimaal 30 minuten tijd krijgen om te stilleren, terwijl dit een positieve bijdrage levert aan bijvoorbeeld de woordenschatontwikkeling, decodeervaardigheid, voorkennis en grammaticale kennis. De ervaring leert dat er vaak maar 15 minuten tijd voor is. Niet gemotiveerde en/of minder goed lezende leerlingen treuzelen vaak met het beginnen met lezen, waardoor er per saldo weinig overblijft van het kwartier lezen. Onderzoek toont aan dat juist deze groep leerlingen veel baat heeft bij voldoende tijd om te lezen. Om ervoor te zorgen dat de verschillen tussen goede en zwakke lezers in hogere groepen niet alleen maar groter worden. Koppeling van het zaakvakonderwijs aan begrijpend lezen heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van begrijpend lezen, maar verwacht wordt dat deze koppeling er nu niet is, omdat er op dit moment wordt gezocht naar een nieuwe methode voor het zaakvakonderwijs. Vanuit het zaakvakonderwijs langdurig aan één thema werken wordt niet waargenomen. Vanuit de methode Nieuw Nederlands Junior Taal wordt er wel een periode lang gewerkt aan één onderwerp waarbij een eindproduct gemaakt moet worden, maar naast de informatie uit de taallessen wordt er niet tegelijkertijd veelvuldig over gelezen vanuit andere bronnen ter versterking van de achtergrondkennis/voorkennis bij de leerlingen. De methode koppelt door middel van het eindproduct een schrijfp opdracht aan de lesstof en dat is een bewezen effectieve manier om het begrip bij leerlingen te versterken.

4.5 Betrokkenen

Het onderzoeksdoel, de onderzoeksvraag en deelvragen van deze probleemstelling zijn besproken met directeur XXX. De directeur geeft ook aan dat het van belang is om eerst helder te krijgen op welke wijze en hoe vaak de leerkrachten werken aan de verschillende onderdelen van het begrijpend leesproces. Dit onderzoek laat de motivatie van leerlingen zelf en wat zij vinden van begrijpend lezen buiten beschouwing. Vanzelfsprekend is ook dit van invloed op het begrijpend lezen van de leerlingen, maar deze vraag zou in een eventueel vervolgonderzoek onderzocht kunnen worden.

5. Onderzoeksaanpak

5.1 Beschrijving onderzoeksgroep

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op XXX in XXX. Het team van XXX bestaat, op het moment van afname van de enquête uit 10 leerkrachten die lesgeven in 7 groepen. De onderwijservaring van de leerkrachten varieert, het team bestaat uit leerkrachten die al jaren voor de klas staan, maar ook uit startende leerkrachten. De verdeling van de leerkrachten over de groepen is als volgt: groep 1: 1 leerkracht; groep 2: 2 leerkrachten; groep 2/3: 2 leerkrachten; groep 4/5: 2 leerkrachten; groep 5/6: 1 leerkracht; groep 7: 1 leerkracht en groep 8: 1 leerkracht. De leerkracht van groep 5/6 is niet fulltime werkzaam, 1 x per 2 weken staat één van de leerkrachten van groep 2 een dag voor deze groep. Bij het verwerken van de onderzoeksresultaten is het straks van belang om rekening te houden met de bouw of groep waarin de leerkrachten werken. Niet elk onderdeel van het begrijpend leesproces is van even groot belang in elke groep of bouw. Zo zal in groep 3 veel aandacht en nadruk liggen op het ontwikkelen van een goede decodeervaardigheid, terwijl dit in de bovenbouw veel minder van belang is. Daar wordt van de leerlingen verwacht dat ze al beschikken over een goede decodeervaardigheid. Er is bewust voor gekozen om de leerkrachten van alle groepen te bevragen, ook de onderbouw, omdat de basis voor begrijpend lezen op latere leeftijd al op jonge leeftijd wordt gelegd. Denk bijvoorbeeld aan het opbouwen van de woordenschat en leerlingen bewustmaken van klank-, letter- en schriftbewustzijn dat de start is van de ontwikkeling van de decodeervaardigheid. Een andere overweging om de enquête naar alle leerkrachten te sturen is het feit dat het om een klein team gaat en om op deze wijze een zo breed mogelijk en zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen van hoe de leerkrachten op cbs XXX werken aan begrijpend lezen.

5.2 Methode van dataverzameling

Om antwoord te krijgen op de in hoofdstuk 4 gestelde vraag en deelvragen, hoe op XXX aan de 8 verschillende onderdelen van begrijpend lezen wordt gewerkt, is ervoor gekozen om de leerkrachten te bevragen. De leerkrachten voor de groep zijn degenen die werken aan de verschillende onderdelen van het begrijpend leesproces en zij beschikken daarom over de benodigde informatie.

Er is niet gekozen voor observatie van lessen begrijpend lezen bij de leerkrachten, omdat deze methode te beperkt is om alle benodigde informatie te achterhalen. Het observeren van een les begrijpend lezen zou niet voldoende zijn, omdat de leerkracht de hele dag door op verschillende momenten kan bijdragen aan het proces van begrijpend lezen. De manieren waarop de leerkracht dit kan doen is besproken in paragraaf 3.4. Bij observatie bestaat daardoor de kans dat niet alles wordt waargenomen wat de betreffende leerkracht doet en zou een onvolledige en niet betrouwbaar beeld opleveren.

Door leerkrachten te bevragen via interview of het afnemen van een schriftelijke enquête is het wel mogelijk om een vollediger beeld te krijgen van hun werkwijzen. Interviewen is naar verwachting niet betrouwbaar genoeg voor het verzamelen van de benodigde data. Dit in verband met het risico van uitweiden, afdwalen naar minder relevante punten of een net iets andere manier van vraagstelling, waardoor dezelfde vragen mogelijk anders worden geïnterpreteerd en beantwoord. Daarom is ervoor gekozen om de leerkrachten te bevragen door middel van een schriftelijke enquête. Op deze wijze is het mogelijk om helder te krijgen op welke wijze zij aan de verschillende onderdelen werken.

Het schriftelijk afnemen van de enquête geeft ook de mogelijkheid om per onderdeel van het begrijpend leesproces (zoals beschreven in hoofdstuk 3) een toelichting te geven wat dit betreffende onderdeel precies inhoudt. Op deze wijze is getracht ervoor te zorgen dat elke leerkracht de vraag op dezelfde manier interpreteert en op de juiste manier kan beantwoorden. Bovendien stelt een schriftelijk/digitaal afgenomen enquête de leerkrachten in de gelegenheid om dit te doen op een voor hem/haar geschikt moment.

Bij elke deelvraag worden vervolgens de werkwijzen waarop de leerkracht aan het betreffende onderdeel met de leerlingen kan werken genoemd, zoals beschreven in paragraaf 3.4. Per werkwijze moet in een 5 puntenschaal aangegeven worden of de leerkracht altijd, vaak, soms, nooit of neutraal op deze wijze werkt. Een schaalverdeling in 5 punten geeft net iets meer mogelijkheid om te nuanceren dan een schaalverdeling van 3 punten. De mogelijkheid 'neutraal' is opgenomen als optie wanneer deze manier van werken voor de leerkracht en haar groep niet van toepassing is. Zoals eerder al is aangegeven is niet elk onderdeel van het proces van begrijpend lezen voor elke groep even relevant of zwaarwegend. Wanneer het onderdeel wel van toepassing is, blijven er een even aantal mogelijkheden over om uit te kiezen, waarbij het niet mogelijk is om neutraal te blijven.

Na elke deelvraag volgt er een open vraag met betrekking tot het bevroegde onderdeel, waarbij de leerkracht in de gelegenheid gesteld wordt om andere manieren van werken te delen of opmerkingen te plaatsen. De open vragen na elk onderdeel van het begrijpend lezenproces zijn bedoeld om tips en aanbevelingen van de leerkrachten te verzamelen. Op deze wijze is er aandacht en ruimte voor hun expertise en dagelijkse praktijkervaring.

De enquête is opgenomen in bijlage 4. De informatie en de vraagstelling is voor elke leerkracht hetzelfde en zal daarom naar verwachting de meest betrouwbare informatie opleveren.

5.3 Proces van dataverzameling

De vragenlijst is opgesteld in Google Forms. De opgestelde enquête is voor goedkeuring eerst verzonden naar directeur XXX van XXX. Na ontvangst van toestemming wordt de link naar de enquête in Google Forms per e-mail naar de leerkrachten gestuurd met het verzoek om de enquête in te vullen. Hiervoor wordt één week de tijd gegeven. Indien nodig volgt er na een week een herinnering per e-mail om de enquête in te vullen, met daarbij het verzoek dit binnen 3 dagen te doen. Na het verstrijken van de inlevertermijn wordt de verzamelde informatie uit Google Forms gehaald om deze verder te verwerken en te analyseren. De gegeven responstijd is bewust kort gehouden, om te voorkomen dat het invullen wordt uitgesteld en vergeten. De verwachting is dat het invullen 10 hooguit 15 min. tijd kost en dat het verzoek om binnen 1 week te reageren daarom niet onredelijk is.

In paragraaf 5.2 is aangegeven dat er per deelvraag de mogelijkheid is om 'neutraal' te antwoorden, wanneer het onderdeel voor de eigen groep niet relevant is. Hierdoor is het te verwachten dat er verschillen zullen ontstaan. Bij onderzoekster is bekend wie welke antwoorden heeft gegeven en daardoor kan er bij de verwerking van de resultaten hier rekening mee worden gehouden, zonder dat dit ten koste hoeft te gaan van de anonimiteit.

5.4 Proces van dataverwerking

Na ontvangst van de ingevulde vragenlijsten, worden de resultaten bekeken en geanalyseerd met Google Spreadsheets en in hoofdstuk 6 gepresenteerd. De ontvangen resultaten geven weer hoe er op dit moment aan de 8 onderdelen van het begrijpend lezenproces wordt gewerkt. Deze informatie geeft antwoord op de onderzoeksvraag, zoals gesteld in paragraaf 4.2.

De resultaten worden per onderdeel van het begrijpend leesproces weergegeven met behulp van staafdiagrammen. De verwachting is dat deze staafdiagrammen goed visueel inzichtelijk maken welke werkwijzen de leerkrachten wel toepassen en welke niet. Ook worden de verschillen beschreven die mogelijk ontstaan als gevolg van de bouw of groep waar de leerkracht in werkzaam is. Tot slot worden bij elk van de 8 onderdelen de ontvangen manieren van werken of tips, opmerkingen of aanbevelingen beschreven.

In hoofdstuk 7 worden de getrokken conclusies, mogelijke aanbevelingen en punten van discussie besproken. Door de ontvangen resultaten te vergelijken met de informatie uit het theoretisch kader, paragraaf 3.4, is het mogelijk om vast te stellen of de leerkrachten aan alle onderdelen van het proces

werken of dat er onderdelen zijn waaraan meer aandacht geschonken zou kunnen worden. Het uiteindelijke doel hiervan is, de leerlingen helpen betere begrijpende lezers te worden.

5.5 Ethische kwesties

Door te kiezen voor het afnemen van de enquête met behulp van Google Forms is het mogelijk om de enquête anoniem af te nemen. De antwoorden per leerkracht zijn bij onderzoekster bekend, maar de namen van de leerkrachten zullen niet in de het rapport worden genoemd. Onderzoekster hoopt en verwacht dat de leerkrachten van het team haar hierin voldoende vertrouwen.

De leerkrachten kiezen zelf het moment waarop ze de enquête invullen, daarmee wordt er rekening gehouden met de werkdruk. Het mondeling afnemen van de enquête zou meer tijd in beslag nemen van de verschillende leerkrachten.

Het theoretisch kader is uitgewerkt met behulp van goede, betrouwbare en relevante bronnen. De gestelde vragen in de enquête komen overeen met de theorie uit hoofdstuk 3 en zijn daardoor te verantwoorden. De leerkrachten ontvangen allemaal dezelfde uniform opgestelde vragen. Daardoor maakt het bij deze manier van dataverzameling niet uit wie de enquête uitzet, want de uitkomsten zouden niet mogen verschillen. Daardoor is te verwachten dat de uitkomsten betrouwbaar en objectief zijn.

5.6 Tijdpad praktijkonderzoek

Tijdpad onderzoeksactiviteiten			
Onderdeel	Wanneer	Betrokkenen	Tijd
Uitwerken enquête	Week 16 en 17	X	20 uur
Toestemming vragen uitzetten enquête per e-mail	7 mei	X	5 min.
Uitzetten enquête + reactietermijn	10 mei	X	5 min.
Rappel sturen om enquête in te vullen met deadline	16 mei	X	5 min.
Resultaten enquête verzamelen en beschrijven, h6	Vanaf 19 mei	X	40 uur
Resultaten analyseren en conclusies, aanbevelingen en discussiepunten opstellen h7	Week 21	X	40 uur

6. Resultaten

6.1 Algemene vragen

In hoofdstuk 5, de onderzoeksaanpak, is beschreven hoe het onderzoek uitgevoerd zou worden. Tijdens de uitvoering van dit plan is hier in de praktijk iets van afgeweken. De enquête is 12x in plaats van 10x ingevuld. Eén keer extra door de leerkracht die in 2 verschillende groepen werkzaam is en een keer door de lesgevende onderwijsassistent (oud-leerkracht). Er zijn meer reacties ontvangen dan verwacht. De verwachting is dat dit ten goede komt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

De ondervinding van de leerkrachten is zeer divers, van ervaren leerkracht tot starter.

De manieren waarop de leerkrachten trachten te zorgen voor een rijk taalaanbod lopen sterk uiteen. De overeenkomsten die genoemd werden, zijn de kleuteruniversiteit en de nieuwe methode.

Gemiddeld lezen de leerlingen ongeveer 50 minuten per dag en ongeveer 4 uur en 10 minuten per week. Sommige leerkrachten hebben alleen leestijd binnen de methode aangegeven en anderen benoemen alleen stilleestijd.

Bij de slotvraag werden geen andere werkwijzen genoemd. Wel werd opgemerkt dat de werkwijze bij kleuters anders is en groep 3 met een andere methode werkt dan de hogere groepen.

In bijlage 5, resultaten enquête, zijn alle ontvangen antwoorden terug te vinden.

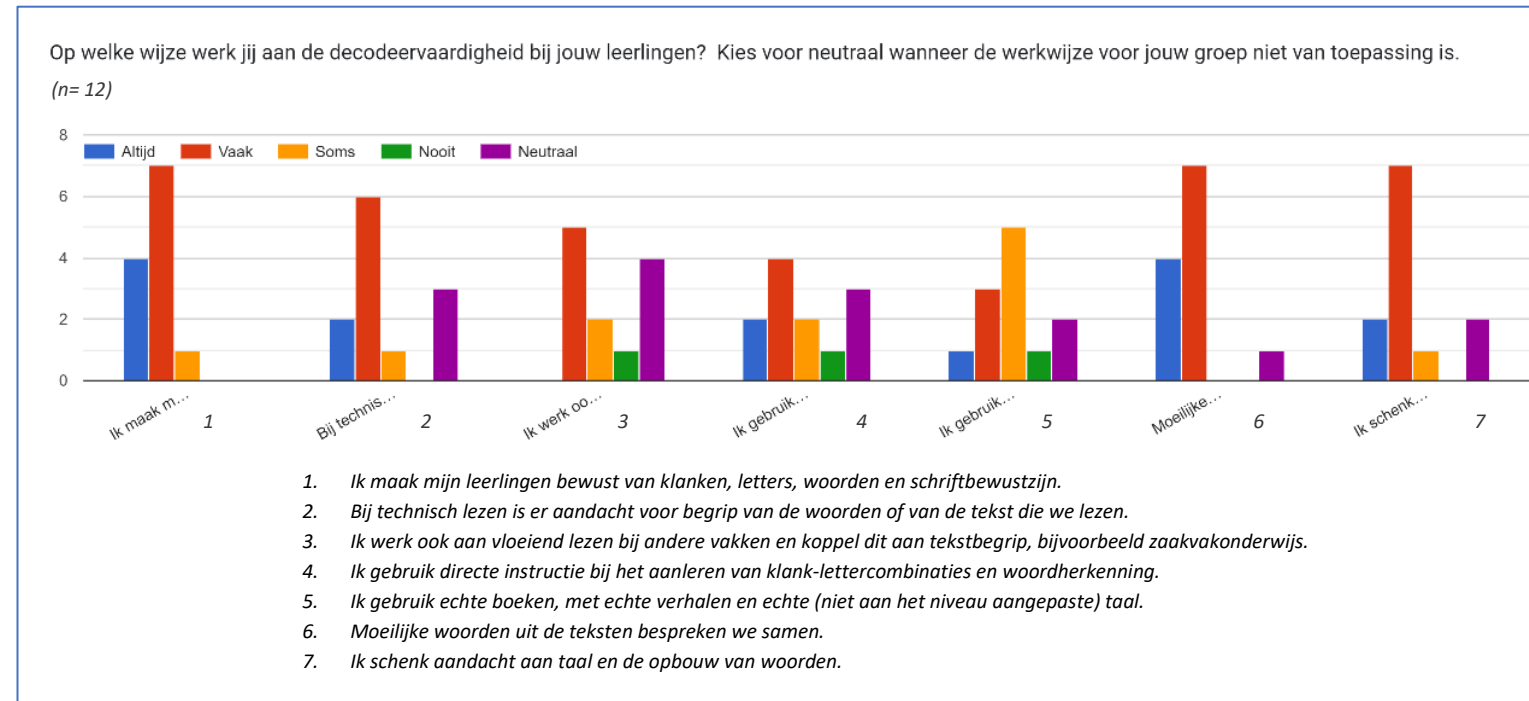
6.2 Deelvragen met betrekking tot het begrijpend leesproces

De ontvangen resultaten zijn per onderdeel van het begrijpend leesproces uitgebreid beschreven en geanalyseerd en in bijlage 6 opgenomen. In de paragrafen hieronder worden per onderdeel de belangrijkste opvallende resultaten besproken en geanalyseerd. In paragraaf 3.4 zijn per onderdeel werkwijzen besproken, waarmee een leerkracht een positieve invloed kan uitoefenen op het proces. Deze werkwijzen zijn per onderdeel opgenomen in de enquête met als doel een antwoord te kunnen geven op de in paragraaf 4.3 gestelde deelvragen, het in kaart brengen van de manieren waarop de leerkrachten van XXX werken aan de verschillende onderdelen van het begrijpend leesproces.

Bij het analyseren is per werkwijze gekeken naar welke leerkracht voor het betreffende antwoord heeft gekozen, omdat per groep of bouw soms het belang van de onderdelen van het begrijpend leesproces verschilt. Opvallende keuzes zijn beschreven en de hieruit getrokken conclusies of discussiepunten zijn opgenomen in hoofdstuk 7.

Om anonimiteit zo goed mogelijk te waarborgen, worden de uitkomsten zo goed mogelijk verklaard door ze bijvoorbeeld aan een bouw te koppelen.

6.2.1 Werkwijzen decodeervaardigheid



Staafdiagram 1: Toepassen werkwijzen decodeervaardigheid

Uit staafdiagram 1 valt op te maken dat de bevraagde werkwijzen 1, 2, 4, 6 en 7 al vaak worden toegepast. Werkwijzen 3 en 5 vallen op. Niet elke leerkracht maakt vaak of altijd een koppeling tussen vloeiend lezen en tekstbegrip bij andere vakken en niet alle leerkrachten maken vaak of altijd de overstap naar het gebruik van echte boeken.

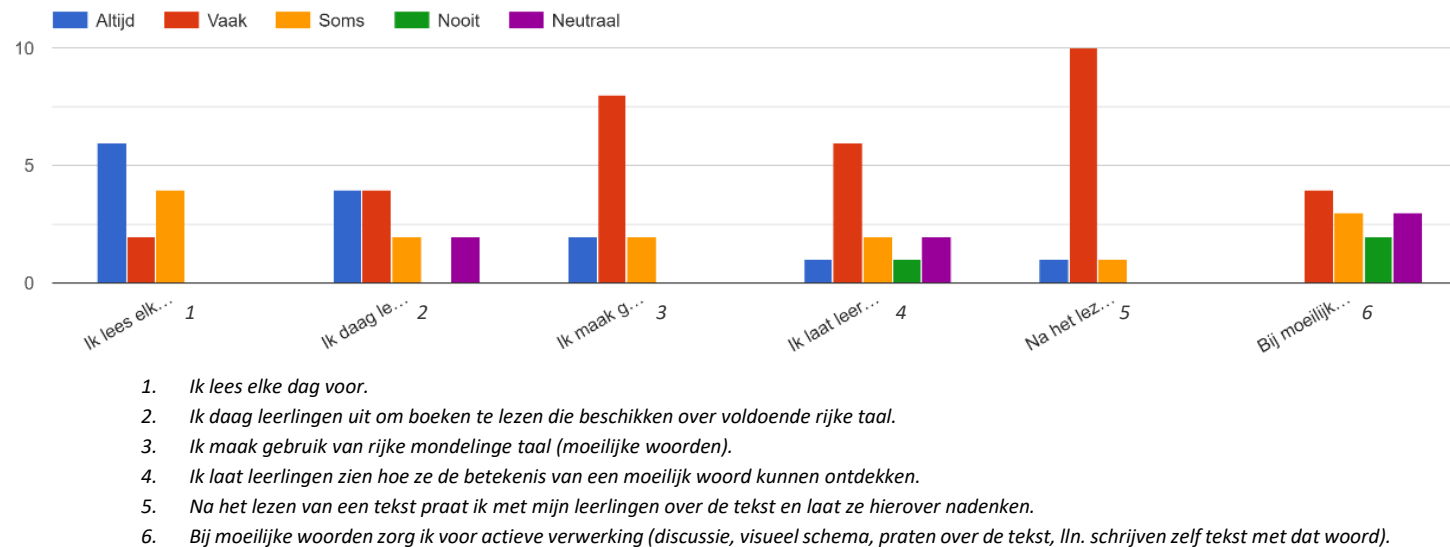
Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevraagde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevraagde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

In de afsluitende open vraag werd door een leerkracht aangegeven dat deze bij het werken aan decodeervaardigheid, gebruik maakt van werken in groepjes, met een homogene of heterogene samenstelling. In groep 2 en groep 3 wordt er gebruik gemaakt van het programma BOUW.

6.2.2 Werkwijzen woordenschat

Op welke wijze werk jij aan de woordenschat bij leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



Staafdiagram 2: Toepassen werkwijzen woordenschat

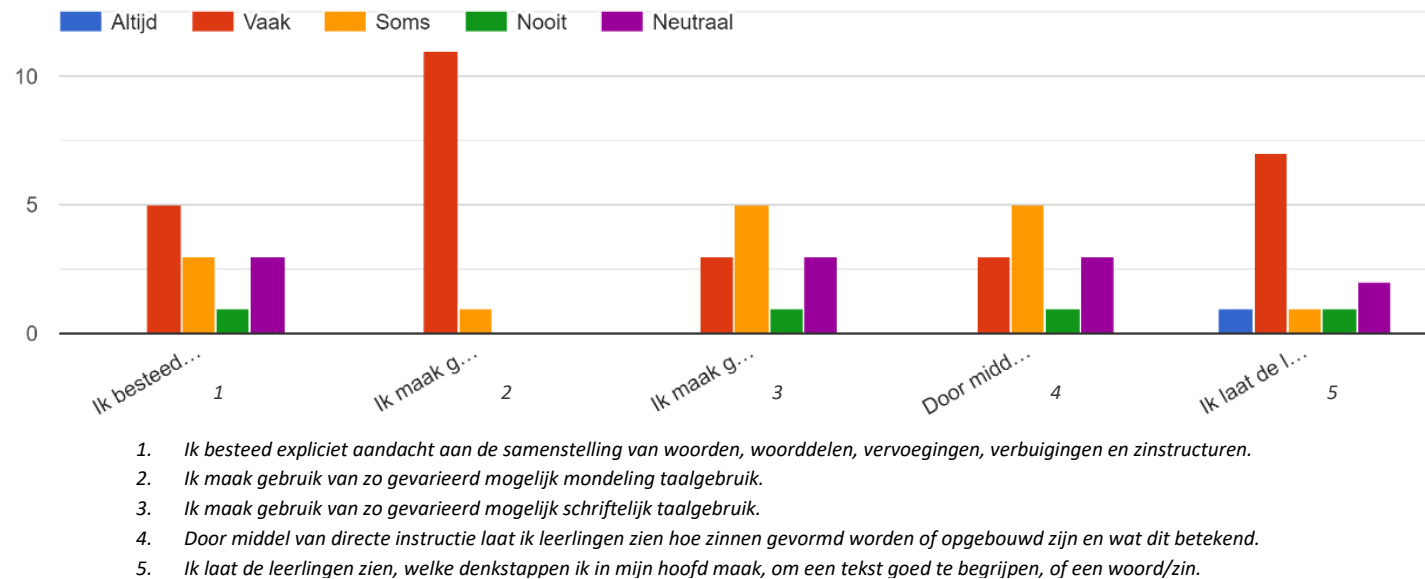
In staafdiagram 2 is te zien dat werkwijzen 2, 3, 4 en 5 vaak of altijd worden toegepast door de meeste leerkrachten. Werkwijzen 1 en 6 vallen bij dit onderdeel op. Voorlezen wordt niet door elke leerkracht elke dag gedaan en bij moeilijke woorden kiezen nog niet alle leerkrachten vaak of altijd voor een actieve verwerking. Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevraagde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevraagde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

De volgende andere manieren van werken aan de woordenschat zijn door de leerkrachten genoemd. Inzet van woordenschatkaarten (onderbouw). Plaatsen van moeilijke woorden op het bord en elke dag even bespreken, na een week worden ze verwijderd. Het maken van een woordspin op het bord. De woordspin is een vorm van actieve verwerking, een visueel schema. Versterken van de woordenschat door het kijken naar programma's zoals het Jeugdjournaal, taal met Moffel en Piertje en Letterjungle.

6.2.3 Werkwijzen grammaticale kennis

Op welke manier werk jij aan het vergroten van de grammaticale kennis bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



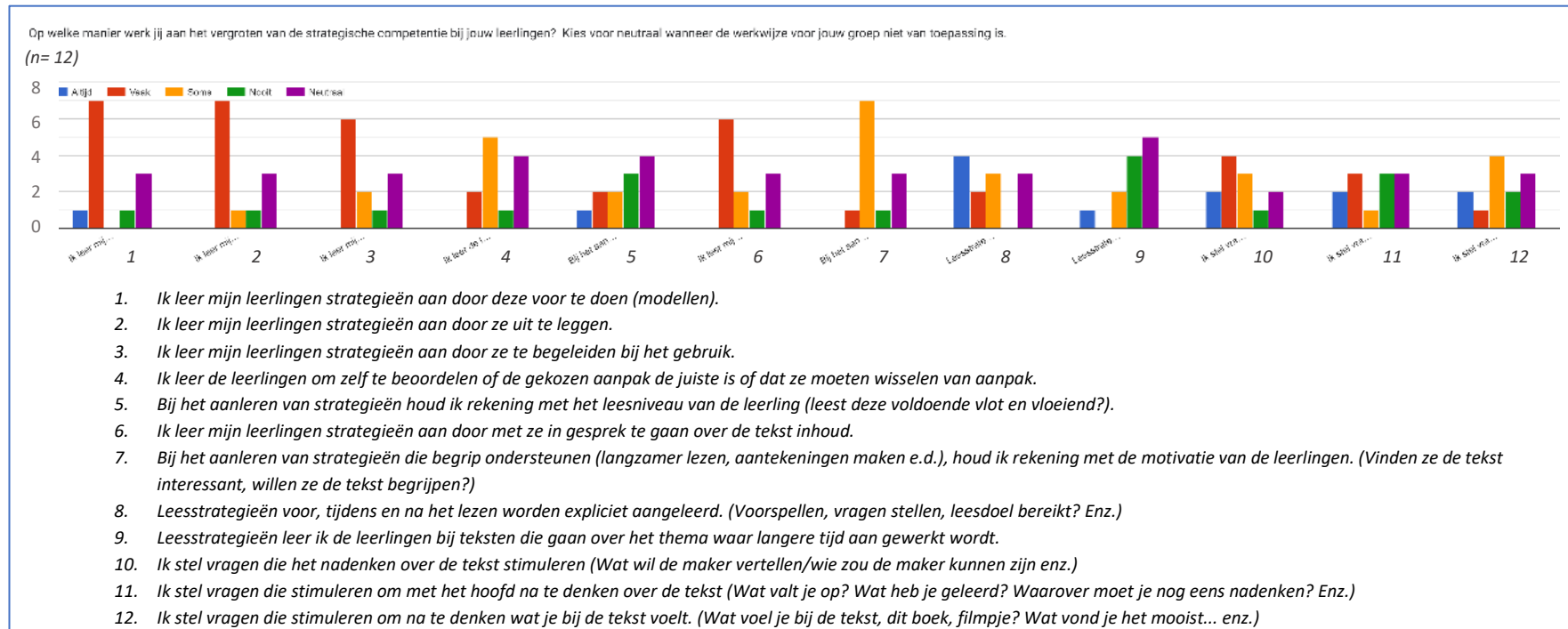
Staafdiagram 3: Toepassen werkwijzen grammaticale kennis

Uit staafdiagram 3 valt af te lezen dat de werkwijzen 2 en 5 door de meeste leerkrachten vaak of altijd worden toegepast. Werkwijzen 1, 3, 4 vallen hierbij op, doordat deze dit beeld niet laten zien bij de leerkrachten uit de midden of bovenbouw, zij kiezen hier een aantal keer voor soms.

Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevraagde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevraagde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

Bij de open slotvraag aan het einde van dit onderdeel van de enquête zijn de volgende manieren van werken aan grammaticale kennis door de leerkrachten genoemd. De leerlingen zelf een tekst laten schrijven. Teksten die gelezen worden, worden eerst samen helemaal uitgeplozen, waarbij de leerkracht modelt. Bij de spellingdictees wordt gebruik gemaakt van een stappenplan bij het schrijven van de woorden.

6.2.4 Werkwijzen strategische competentie



Staafdiagram 4: Toepassen werkwijzen strategische competentie

Uit staafdiagram 4 valt af te lezen dat de werkwijzen 1, 2, 3 en 6 door de meeste leerkrachten vaak of altijd worden toegepast. Werkwijzen 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 en 12 vallen hierbij op, doordat deze dit beeld niet laten zien bij de leerkrachten uit de midden of bovenbouw. Werkwijzen 1 tot en met 4 horen bij elkaar, net als werkwijzen 8 en 9 en werkwijzen 10, 11 en 12. Er vindt er bij deze vraaggroepjes een verschuiving in de antwoorden plaats of het beeld wisselt.

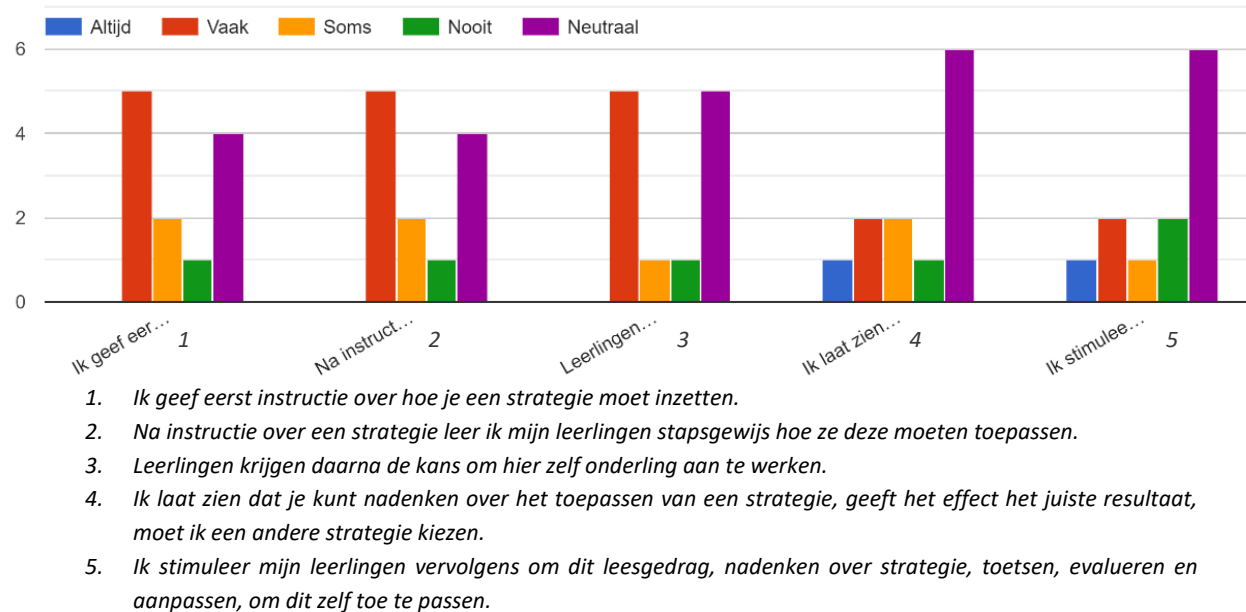
Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevraagde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevraagde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

Bij de open vraag aan het einde van dit onderdeel van de enquête gaf één van de leerkrachten aan veel te modelen als werkwijze. Ook is de nieuwe methode soms nog wennen en maakt het lastig om deze vragen te beantwoorden.

6.2.5 Werkwijzen metacognitieve kennis

Op welke manier werk jij aan het verwerven van metacognitieve kennis bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



Staafdiagram 5: Toepassen werkwijzen metacognitieve kennis

Uit staafdiagram 5 bij elke van de 5 bevraagde werkwijzen wat opvallends te zien. Werkwijzen 1 en 2 vallen hierbij op, deze vraag is vergelijkbaar met vragen 1, 2 en 3 bij strategische competentie. Sommige leerkrachten kiezen nu, bij een iets andere vraagstelling, voor een ander antwoord. Het beeld bij werkwijzen 3, 4 en 5 valt op doordat er 2 leerkrachten ten onrechte voor neutraal hebben gekozen.

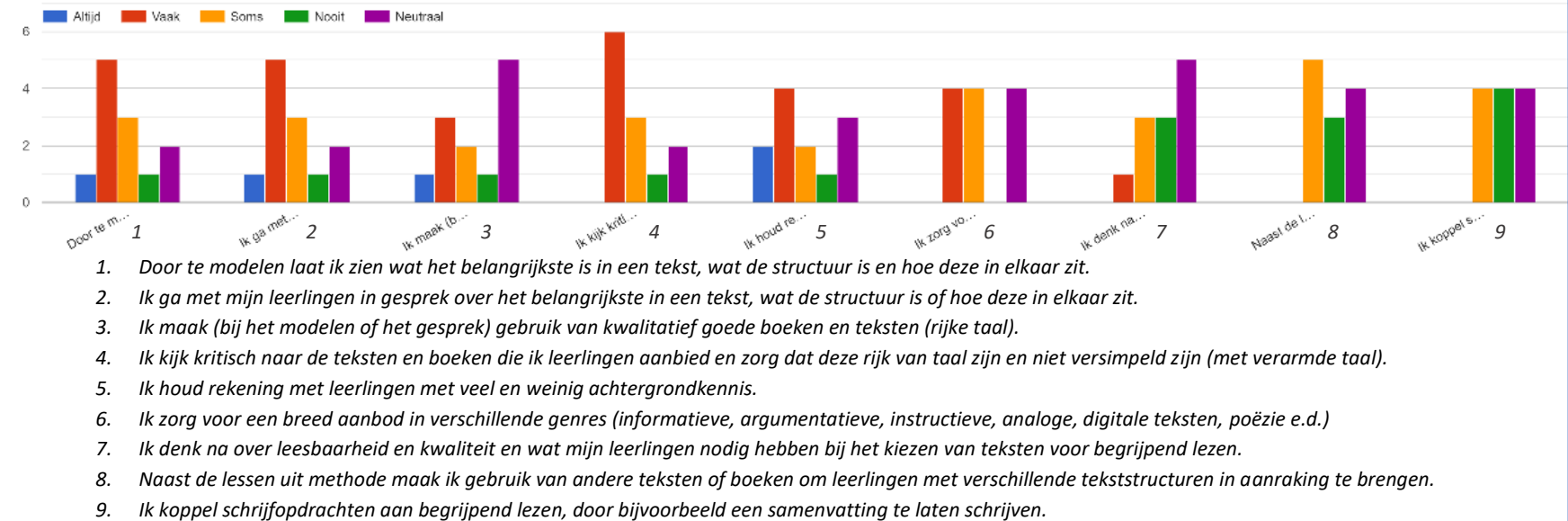
Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevraagde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevraagde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

In de opmerkingen van de leerkrachten aan het einde van dit onderdeel van de enquête is te lezen dat de werkwijze die ze toepassen per strategie verschillend is. Er wordt ook aangegeven dat modellen erg belangrijk gevonden wordt.

6.2.6 Werkwijzen tekststructuur

Op welke manier werk jij aan het verwerven van kennis over de tekststructuur bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



Stafdiagram 6: Toepassen werkwijzen tekststructuur

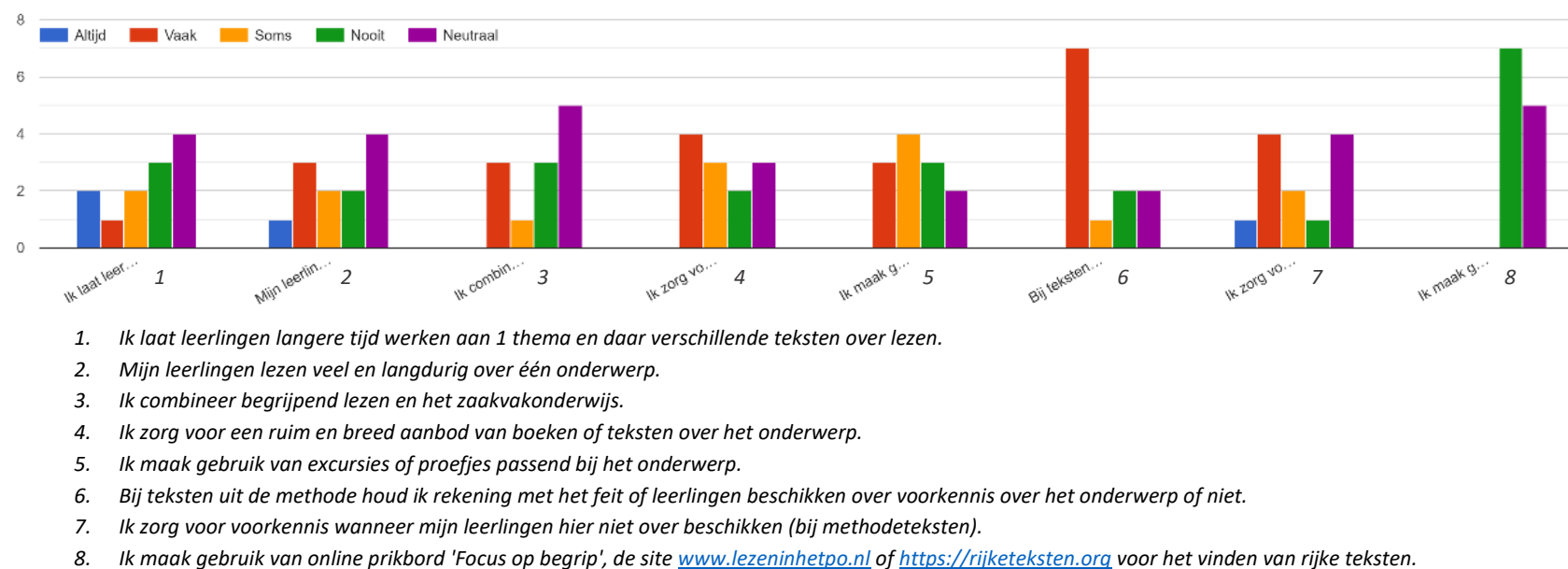
Uit staafdiagram 6 is per bevraagde werkwijze wat opvallends te zien. Bij de werkwijzen 1 en 2 zijn er 2 leerkrachten uit de onderbouw die kiezen voor vaak en zijn er van de overige leerkrachten nog maar 3 die dit antwoord kiezen. Bij werkwijze 3 wordt door 1 leerkracht ten onrechte voor neutraal gekozen. Bij werkwijze 4 lijkt het alsof de leerkrachten deze werkwijze vaak toepassen, maar 2 onderbouwleerkrachten kozen ook voor dit antwoord. Bij werkwijze 5 is te zien dat nog niet alle leerkrachten rekening houden met veel of weinig achtergrondkennis. Bij werkwijze 6 t/m 9 valt op dat er een aantal leerkrachten zijn die voor soms of voor nooit kiezen.

Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevraagde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevraagde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

Bij de open vraag aan het einde van dit onderdeel in de enquête worden geen nieuwe werkwijzen door leerkrachten aangedragen. Een van de leerkrachten geeft aan tot nu toe alleen de lessen uit de methode te hebben gevolgd.

6.2.7 Werkwijzen voorkennis/achtergrondkennis

Op welke wijze werk jij aan het versterken van de voorkennis / achtergrondkennis bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.
(n= 12)



Staafdiagram 7: Toepassen werkwijzen voorkennis/achtergrondkennis

Uit staafdiagram 7 is op te maken dat werkwijzen 6 en 7 door de meeste leerkrachten worden toegepast. Bij werkwijzen 1 tot en met 5 en 8 is wat opvallends te zien. Bij deze werkwijzen valt op dat er relatief veel leerkrachten zijn waarbij deze werkwijzen nooit of soms worden toegepast. Ook komt het voor dat een leerkracht uit de hogere groepen hier ten onrechte kiest voor neutraal.

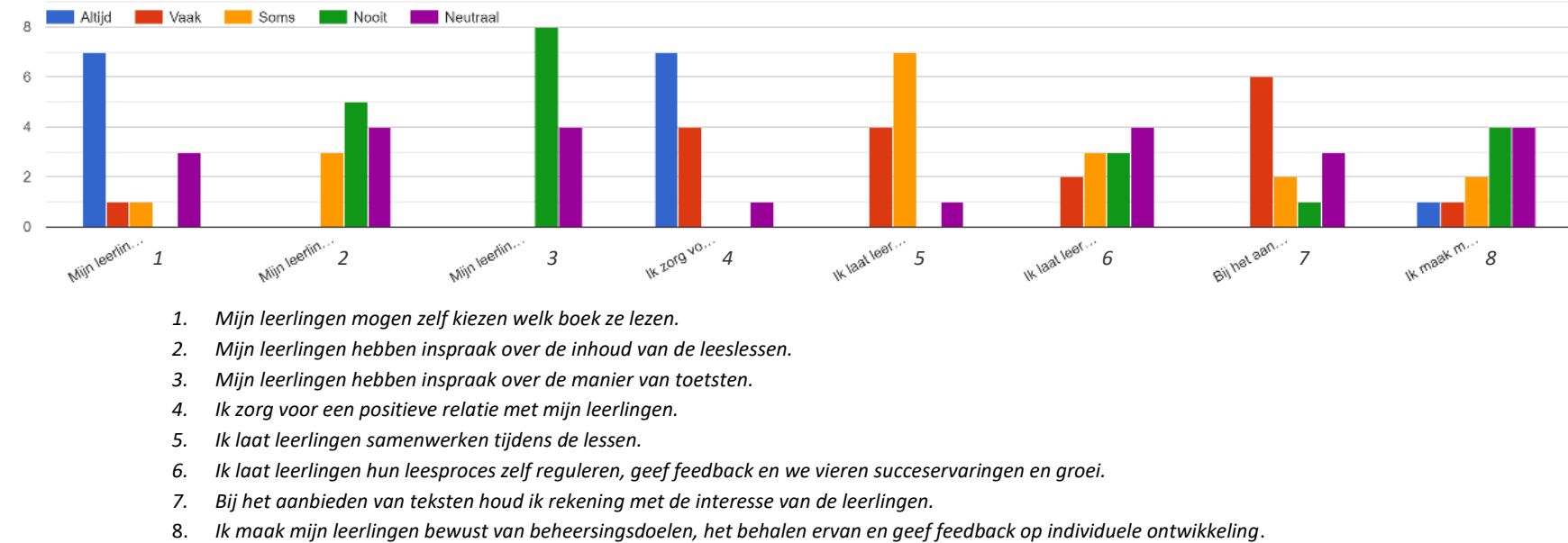
Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevroegde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevroegde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

De leerkrachten noemden bij de open vraag nog andere manieren van werken voor het versterken en opbouwen van voorkennis/achtergrondkennis. Genoemd werd kennis ophalen van de leerlingen in het kringgesprek, het maken van woordspinnen en de inzet van de kleuteruniversiteit waar de taal- en rekenactiviteiten en creatieve verwerking aan is gekoppeld.

6.2.8 Werkwijzen leesmotivatie

Op welke wijze werk jij aan de leesmotivatie van leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



Staafdiagram 8: Toepassen werkwijzen leesmotivatie

Uit staafdiagram 8 is op te maken dat werkwijzen 1, 4 en 7 door veel leerkrachten altijd of vaak worden toegepast. Bij werkwijzen 2, 3, 5, 6 en 8 is dit beeld niet te zien. Bij deze manieren van werken wordt regelmatig nooit of soms als antwoord gekozen door de leerkrachten.

Op de y-as is af te lezen hoeveel leerkrachten het antwoord hebben gekozen en op de x-as zijn de bevroegde werkwijzen terug te vinden. I.v.m. het wegvallen van de tekst, is de volledige beschrijving van de bevroegde werkwijze onder het staafdiagram opgenomen.

De leerkrachten noemen nog enkele andere manieren van werken aan de leesmotivatie aan het einde van dit onderdeel van de enquête. Zij zorgen voor een ruim aanbod van prentenboeken en stellen boeken tentoon op de thematafel. Leerlingen ontvangen na het behalen hun Veilig en Vlot diploma van de methode en krijgen soms leeskaarten mee naar huis. Soms wordt een begrijpend leestekst bij een door leerlingen gekozen onderwerp op de weektaak gezet.

7. Conclusies, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en zijn per onderdeel van het begrijpend leesproces de belangrijkste conclusies en aanbevelingen beschreven. De uitkomst van de gestelde verwachtingen uit de hypothese van paragraaf 4.4 is opgenomen in paragraaf 7.2. Punten van discussie zijn te vinden in paragraaf 7.3.

7.1 Conclusies en aanbevelingen

‘Hoe wordt op dit moment door het team van XXX gewerkt aan de 8 verschillende onderdelen die van invloed zijn op begrijpend lezen?’

De resultaten van hoofdstuk 6 laten per onderdeel zien welke werkwijzen er wel en welke niet of minder vaak worden toegepast door de leerkrachten van XXX. De resultaten laten zien dat er geen onderdelen van het begrijpend leesproces zijn, waarbij de leerkrachten alle werkwijzen vaak of altijd toepassen. Deze resultaten hebben geleid tot diverse conclusies en aanbevelingen en zijn hieronder in deelparagrafen per onderdeel beschreven. De getrokken conclusies en aanbevelingen zijn alleen van toepassing op XXX, omdat deze leerkrachten zijn bevraagd.

Geconcludeerd kan worden dat het kunnen komen tot leesbegrip een complex proces is, waar verschillende onderdelen op van invloed zijn, zoals beschreven in hoofdstuk 3 het theoretisch kader. Er zijn 8 verschillende onderdelen en tal van verschillende werkwijzen per onderdeel waarmee de leerkracht een positieve invloed kan uitoefenen op dit proces. Door te onderzoeken of deze werkwijzen worden toegepast of niet (vaak genoeg), is het mogelijk om vast te stellen welke werkwijzen de leerkrachten meer zouden kunnen toepassen. Inzicht hierin is van belang om het begrijpend leesonderwijs te kunnen verbeteren en van de leerlingen betere lezers te maken die in staat zijn om tot leesbegrip te komen.

Bij het lezen van de conclusies en aanbevelingen is het van belang om steeds te realiseren dat het niet mogelijk is om aan te geven wat de effecten precies zullen zijn, wanneer één of meer aanbevelingen door de leerkrachten worden opgevolgd. Dit komt door de complexiteit van het begrijpend leesproces. Bij het werken aan één van de onderdelen van het proces heeft dit vaak ook invloed op andere onderdelen, zoals besproken in paragraaf 3.1.10. Dit zal het lastig maken om vast te stellen of de resultaten van genomen interventies allemaal een gevolg zijn van het opvolgen van de aanbevelingen of dat deze komen door een positieve doorwerking in een van de andere onderdelen van het begrijpend leesproces. Bovendien heeft dit onderzoek niet in kaart gebracht óf en op welke onderdelen de leerlingen problemen ondervinden.

Deze kritische kijkpunten en aanzet tot mogelijk vervolgonderzoek zijn hier opgenomen, omdat deze van belang zijn om goed voor ogen te houden bij het lezen van de conclusies en aanbevelingen in de deelparagrafen hieronder. Ze worden niet bij elk onderdeel opnieuw genoemd.

7.1.1 Werkwijzen decodeervaardigheid

Staafdiagram 1, paragraaf 6.2.1 laat zien dat 5 van de 7 bevraagde werkwijzen al vaak of altijd worden toegepast door de leerkrachten. De antwoorden bij werkwijzen 3 en 5 laten dit beeld nog niet zien. Nog niet alle leerkrachten koppelen vloeiend lezen aan tekstbegrip of nemen dit mee bij andere vakken, terwijl het belangrijk is om ervoor te zorgen dat het geen losse deelvaardigheden blijven. Ook maken niet alle leerkrachten zoveel mogelijk gebruik van echte boeken e.d., terwijl ook hier het belangrijk is om de vaardigheden ‘in het echt’ toe te passen, daar leren de leerlingen ze voor. Dit resulteert in de volgende aanbevelingen:

- Vloeiend lezen altijd koppelen aan tekstbegrip en ook meenemen bij andere vakken.
- Zoveel mogelijk echte boeken, met echte verhalen en echte (niet aan het niveau aangepaste) taal gebruiken.

- Zorg voor voldoende stilleestijd, 30 min. per dag.

7.1.2 Werkwijzen woordenschat

In staafdiagram 2, paragraaf 6.2.2 is te zien dat 4 van de 6 bevraagde werkwijzen door de meeste leerkrachten vaak of altijd door worden toegepast. Bij werkwijze 1, 2 en 6 is dit minder het geval. Bij werkwijze 1 en 2 zijn er al leerkrachten die deze werkwijze altijd toepassen, maar mooier zou het zijn wanneer alle leerkrachten dit doen. Alle leerlingen komen op deze wijze in aanraking met een rijk (schriftelijk) taalaanbod en dit is nodig om van te leren. Een actieve verwerking draagt bij aan het onthouden van woordbetekenis, enkele leerkrachten geven in de slotvraag voorbeelden van actieve verwerking. Dit resulteert in de volgende aanbevelingen:

- Elke dag voorlezen in elke groep. Voorlezen opnemen als vast onderdeel van het dagprogramma.
- Leerlingen altijd zoveel mogelijk uitdagen om boeken met rijke taal te lezen, maak eventueel gebruik van de leesconsulent van de bibliotheek.
- Zorg voor voldoende stilleestijd, 30 min. per dag.
- Maak gebruik van actieve verwerking bij moeilijke woorden. Maak hierbij in de midden- en bovenbouw gebruik van discussie, visuele schema's, praat over het woord of de tekst, of geef leerlingen een schrijfo opdracht met dat woord. In de onderbouw kunnen leerkrachten gebruik maken van een verteltafel bij een prentenboek of door met de leerlingen te praten over het moeilijke woord of door afbeeldingen laten zien van het woord.

7.1.3 Werkwijzen grammaticale kennis

In staafdiagram 3, paragraaf 6.2.3 is te zien 2 van de 5 bevraagde werkwijzen door de meeste leerkrachten vaak of altijd worden toegepast. Bij de werkwijzen bij vraag 1, 3 en 4 is dit niet het geval. Leerlingen hebben echter een leerkracht nodig die ook deze werkwijzen toepast, modelt en laat zien hoe woorden en zinnen worden gevormd, door hier expliciet aandacht aan te schenken en door te voorzien in rijk schriftelijk taalgebruik, om zo de grammaticale kennis te vergroten. Dit resulteert in de volgende aanbeveling.

- Besteed expliciet aandacht aan samenstelling van woorden, woorddelen, vervoegingen, verbuigingen en zinstructuren.
- Gebruik directe instructie om te laten zien hoe zinnen en woorden worden gevormd of zijn opgebouwd en wat dit betekent.
- Maak gebruik van zo rijk mogelijk schriftelijk taalgebruik. Check of de nieuwe methode beschikt over rijk schriftelijk taalgebruik. Wanneer de methode hier niet of niet in voldoende mate in voorziet, is het aan te bevelen om naast de methode teksten en boeken aan te bieden die hierin voorzien.

7.1.4 Werkwijzen strategische competentie

In staafdiagram 4, paragraaf 6.2.4 is te zien dat 4 van de 12 bevraagde werkwijzen door de meeste leerkrachten al regelmatig worden toegepast.

Bij werkwijzen 1 tot en met 4 is te zien dat de leerkrachten bij het aanleren van de strategieën wel de stappen modelen, uitleggen en begeleiden al vaak toepassen, maar bij de stap van het begeleiden er al een verschuiving plaatsvindt. Leerlingen hebben begeleiding nodig en hulp bij het beoordelen of de gekozen strategie de goede is om zo uiteindelijk zelf de strategieën goed toe te kunnen passen.

Bij werkwijze 5 zijn er leerkrachten die soms of nooit rekening houden met het leesniveau van de leerlingen, maar wanneer dit onvoldoende is, kan het betekenen dat er onvoldoende werkgeheugen over is om nieuwe strategieën of vaardigheden aan te leren.

Bij werkwijze 7 valt op dat de meeste leerkrachten soms rekening houden met de leesmotivatie van de leerlingen. De motivatie heeft echter invloed op hoe graag de leerling de tekst wil begrijpen en daardoor zich wel of niet zal inspannen om de strategieën in te zetten om de tekst te begrijpen.

Werkwijzen 8 en 9 horen bij elkaar. Deze uitkomsten laten zien dat sommige leerkrachten deze leesstrategieën altijd expliciet aanleren, maar niet langdurig aan 1 thema werken. Onderzoek heeft laten zien dat het expliciet aanleren van leesstrategieën alleen zinvol is wanneer dit gebeurt bij thema's waar langere tijd aan gewerkt wordt.

Werkwijzen 10, 11 en 12 horen ook bij elkaar. Het gaat om tekst-hoofd-hartvragen die ingezet kunnen worden om op een motiverende en natuurlijke manier met leerlingen in gesprek te gaan over een tekst. In staafdiagram 4 is te zien dat de gekozen antwoorden van de leerkrachten erg verschillen en niet iedereen deze werkwijzen vaak toepast.

Bovenstaande resulteert in de volgende aanbevelingen:

- Bij het aanleren van strategieën naast modellen, uitleggen en begeleiden, de leerlingen ook leren hoe ze kunnen beoordelen of de gekozen strategie de juiste is of dat er een andere gekozen moet worden.
- Houd rekening met het leesniveau van de leerlingen.
- Houd rekening met de motivatie van de leerlingen om de tekst te lezen bij het aanleren van strategieën die het begrip ondersteunen.
- Leer leesstrategieën over voor, tijdens en na het lezen aan bij thema's waar je langere tijd aan werkt.
- Voer een diepgaand gesprek met de leerlingen over de tekst en gebruik daarbij 1 maximaal 2 tekst-hoofd-hartvragen.

7.1.5 Werkwijzen metacognitieve kennis

Bij de antwoorden zoals weergegeven in staafdiagram 5, paragraaf 6.2.5 is bij elk van de 5 bevraagde werkwijzen wat opvallends te zien. Werkwijzen 1 en 2 zijn nu anders beantwoord door de leerkrachten dan bij vraag 1 tot en met 3 bij strategische competentie. De gewijzigde vraagstelling heeft mogelijk invloed gehad op het gekozen antwoord. Een andere reden kan zijn dat de leerkrachten deze stappen toch minder vaak toepassen dan gedacht. Bij de bevraagde werkwijzen 3 tot en met 5 viel op dat er 2 leerkrachten waren die ten onrechte voor neutraal hebben gekozen, waardoor het lastiger wordt om de juiste conclusie te trekken. Wanneer wordt aangenomen dat leerkrachten voor altijd of vaak zouden kiezen, wanneer leerkrachten deze werkwijzen toepassen, is te stellen dat neutraal als soms of nooit geïnterpreteerd kan worden. Werkwijze 4 is deels vergelijkbaar met werkwijze 1 van strategische competentie, maar verschillend beantwoord. Werkwijze 5 is vergelijkbaar met werkwijze 4 van strategische competentie, maar bij het vergelijken zijn nu ook verschillen waar te nemen. Bovenstaande bevindingen hebben geresulteerd in de volgende aanbevelingen:

- Na het geven van instructie over de strategie is het van belang om de leerling vervolgens te leren hoe ze deze moeten toepassen, beoordelen, evalueren en van strategie moeten wisselen wanneer de gekozen strategie niet het gewenste resultaat heeft.
- Geef de leerlingen hier voldoende oefentijd voor.

7.1.6 Werkwijzen tekststructuur

Uit staafdiagram 6, paragraaf 6.2.6, valt op te maken dat bij de bevraagde werkwijzen 1 en 2 niet alle leerkrachten deze vaak toepassen. Het beeld bij werkwijzen 3 en 4 laat zien dat het niet voor alle leerkrachten gebruikelijk is om kritisch te kijken naar de boeken of teksten die ingezet worden of om hiervoor te zorgen, terwijl leerlingen een rijk schriftelijk taalaanbod nodig hebben om van te kunnen leren. Bij werkwijze 5 valt op dat nog niet alle leerkrachten rekening houden met aanwezige achtergrondkennis/voorkennis. Bij het directe instructie-model is het gebruikelijk om voorkennis te activeren, maar deze moet wel aanwezig zijn om te kunnen activeren. Bij werkwijze 6 en 8 valt op dat niet alle leerkrachten zorgen voor een breed aanbod van genres of daarvan gebruik maken naast de methode. Een breed aanbod is nodig om in staat te zijn om tekststructuren van alle verschillende genres te doorzien en begrijpen. Bij werkwijze 7 is opvallend dat er leerkrachten zijn die nooit over de

leesbaarheid van de aangeboden teksten nadenken en bij werkwijze 9 dat het koppelen van een schrijfpdracht niet gebruikelijk is, een werkwijze die bewezen effectief is.

Bovenstaande heeft geresulteerd in de volgende aanbevelingen:

- Model hoe je tekststructuur kunt zien, wat het belangrijkste is in een tekst en hoe deze in elkaar zit. Ga met de leerlingen in gesprek hierover en leer ze hier zelf over nadenken.
- Gebruik een breed aanbod van genres van teksten en kwalitatief goede boeken, die beschikken over rijke taal. Check of de methode hierover beschikt.
- Denk na over de leesbaarheid van teksten en wat jouw leerlingen nodig hebben.
- Houd rekening met leerlingen die niet over de juiste achtergrondkennis beschikken, zorg ervoor dat ook deze leerlingen hierover kunnen beschikken.
- Koppel schrijfpdrachten aan de begrijpend leesles, laat bijvoorbeeld een samenvatting schrijven.

7.1.7 Werkwijzen voorkennis/achtergrondkennis

Uit staafdiagram 7, paragraaf 6.2.7, valt op te maken dat bij er 6 van de 8 bevraagde werkwijzen zaken opvallen. Bij werkwijzen 1 tot en met 5 gaat het om langdurig aan 1 thema werken, daar het begrijpend lezen te aan koppelen, er veel over te lezen uit een ruim en breed aanbod van boeken en door het koppelen van proefjes, excursies of beeldmateriaal hieraan. Door deze zaken te koppelen versterkt dit de opbouw van kennisnetwerken bij leerlingen, maar ook hun kennis van het functioneren van teksten en taal. Een ander bijkomend voordeel is dat het de leerkracht in staat stelt om aan alle 8 onderdelen van het begrijpend leesproces te werken. Uit de antwoorden valt op te maken dat deze manier van werken, die bewezen effectief is, niet of niet vaak wordt toegepast door de leerkrachten. Uit de antwoorden bij werkwijze 8 is op te maken dat de leerkrachten geen gebruik maken van deze mogelijkheden. Dit wil echter niet zeggen dat de leerkrachten geen gebruik maken van rijke teksten.

Bovenstaande heeft geresulteerd in de volgende aanbevelingen:

- Laat leerlingen langere tijd werken aan 1 thema en lees hier uit veel verschillende teksten en bronnen over. Zorg hierbij voor een ruim en breed aanbod van boeken en teksten.
- Koppel de begrijpend leesles aan het zaakvakonderwijs en werk tegelijkertijd aan alle 8 verschillende onderdelen van het begrijpend leesproces.
- Maak waar mogelijk gebruik van proefjes, excursies en beeldmateriaal die de achtergrondkennis/voorkennis bij de leerlingen versterken.
- Rijke teksten nodig? Maak gebruik van het online prikbord 'Focus op Begrip', de website www.lezeninhetpo.nl of <https://rijketeksten.org>.

7.1.8 Werkwijzen leesmotivatie

Uit staafdiagram 8, paragraaf 6.2.8, valt op te maken bij werkwijzen 2 en 3 dat de leerlingen zo goed als geen invloed hebben op de leeslessen en hoe deze getoetst worden. Door hier wel inspraak over te geven is het mogelijk om het gevoel van autonomie bij de leerlingen te versterken en dat heeft mogelijk een positief effect op de motivatie. Bij werkwijze 5 is te zien dat niet alle leerkrachten de leerlingen vaak laten samenwerken. Het samenwerken zorgt voor sociale verbondenheid en versterkt de relatie. Het tweede mechanisme waarop ingespeeld kan worden om motivatie te versterken. Het 3^e mechanisme is het gevoel van competentie. Werkwijze 6, de leerlingen het leesproces zelf laten reguleren e.d., is een manier om dit te beïnvloeden. Te zien is dat deze werkwijze niet of niet vaak wordt toegepast door de leerkrachten. De antwoorden bij werkwijze 8 laten zien dat ook deze werkwijze niet of niet vaak wordt toegepast. Deze werkwijze heeft betrekking op het 5^e mechanisme waar de leerkracht op kan inspelen om de motivatie te bevorderen. Bovenstaande heeft geresulteerd in de volgende aanbevelingen:

- Mechanisme 1: Speel in op de autonomie van de leerlingen door inspraak te geven over inhoud leesles en de manier waarop getoetst wordt.

- Mechanisme 2: Laat leerlingen samenwerken tijdens de lessen voor de bevordering van de sociale verbondenheid.
- Mechanisme 3: Speel in op het gevoel van competentie bij leerlingen door ze het leesproces zelf te laten reguleren, door feedback te geven en door succeservaringen te vieren.
- Mechanisme 4: Speel in op de interesse van de leerling en zorg voor interacties tussen tekst en de echte wereld om ons heen.
- Mechanisme 5: Maak leerlingen bewust van de te behalen beheersingsdoelen en het behalen ervan, geef feedback op de individuele ontwikkeling en vier de successen.

7.2 Hypothese

Voorafgaand aan de uitvoering van dit onderzoek was één van de verwachtingen dat de leerkrachten niet elke dag voorlezen. Uit de resultaten van de enquête, zoals te zien is in paragraaf 6.2.2 staafdiagram 2, vraag 1, valt op te maken dat deze verwachting uitkomt. De helft van de leerkrachten leest elke dag voor en de andere helft niet.

Een andere verwachting was dat de niet alle leerlingen elke dag minimaal 30 minuten tijd krijgen om te lezen. In bijlage 5, resultaten enquête, zijn de ontvangen antwoorden terug te vinden op de vraag hoeveel leestijd de leerlingen kregen per dag en per week. Hieruit blijkt dat de leerlingen gemiddeld genomen per dag 50 minuten lezen (paragraaf 6.1), maar dat dit soms inclusief leestijd vanuit de leeslessen van de methode is. Het doel was om met deze vraag helder te krijgen of de leerlingen 30 minuten stilleestijd per dag hadden. De vraag is in de enquête niet helder genoeg gesteld om hier zicht op te krijgen. Op basis van de 50 minuten leestijd per dag, is het zeer de vraag of de leerlingen wel aan minimaal 30 minuten stillezen per dag toekomen. Om hier een duidelijk antwoord op te kunnen geven, is het nodig om dit verder te onderzoeken.

In paragraaf 4.4 werd ook aangegeven dat er verwacht werd dat begrijpend lezen op dit moment nog niet werd gekoppeld aan het zaakvakonderwijs en er niet langdurig aan 1 thema werd gewerkt. Deze verwachting is gedeeltelijk uitgekomen, zoals blijkt uit staafdiagram 7 in paragraaf 6.2.7, vraag 3. Er zijn 3 leerkrachten die aangeven de lessen vaak te koppelen, 1 leerkracht doet dit soms en 3 leerkrachten maken deze koppeling nooit. Uit de antwoorden van vragen 1 en 2 is op te maken dat ook het langdurig werken aan 1 thema niet bij alle leerkrachten wordt toegepast. Niet alle leerlingen lezen veel en langdurig uit verschillende teksten of boeken over één thema.

7.3 Discussiepunten

Studievertraging

De uitvoering van dit onderzoek heeft door het oplopen van studievertraging langer geduurd dan beoogt. Zo is in de tussentijd een nieuwe methode voor spelling, taal en lezen ingevoerd. Dit heeft niet gezorgd voor een aanpassing van dit onderzoek. Het onderzoek had ook niet tot doel om een nieuwe methode te kiezen. Het doel was en is om te onderzoeken welke onderdelen van belang zijn bij begrijpend lezen, hoe werkt het team hieraan en welke conclusies en aanbevelingen daaraan verbonden kunnen worden. Antwoorden waarvan werd verwacht dat ze nog altijd waardevol zouden zijn en het niet nodig maakten om de opzet van het theoretisch kader nog om te gooien. Het is spijtig dat de uitvoering lang heeft geduurd, maar de conclusies en resultaten geven hopelijk nog altijd voldoende handvaten om mee aan de slag te gaan of om te onderzoeken, om zo het begrijpend leesonderwijs te kunnen verbeteren.

Vervolgonderzoek vaststellen begrijpend leesproblemen bij leerlingen

Een vervolgonderzoek zou in kaart kunnen brengen op welke onderdelen van het begrijpend leesproces de leerlingen mogelijk vastlopen of welke nog onvoldoende zijn ontwikkeld. Dit kan per

groep of per leerling verschillen. Wanneer helder is waar de problemen zitten, is het voor de leerkrachten duidelijker aan welke onderdelen extra gewerkt zou moeten worden. De manieren waarop ze dit zouden kunnen doen zijn in dit onderzoek beschreven bij de aanbevelingen in paragraaf 7.1 of uitgebreider in paragraaf 3.4 de rol van de leerkracht op het proces van begrijpend lezen.

De nieuwe methode Nieuw Nederlands Junior

Een ander vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de in gebruik genomen nieuwe methode, Nieuw Nederlands Junior. De leerkrachten maken nu voornamelijk gebruik van deze methode bij hun lessen. Bij de uitvoering van dit onderzoek is niet gekeken of de nieuwe methode goed aansluit bij alle 8 punten van Van Gelderen (Begrijpend lezen: Wat is dat?, 2018).

Bij het onderdeel strategische competentie viel op dat een van de leerkrachten aangaf dat de vragen lastig te beantwoorden waren, omdat deze leerkracht nog niet zo thuis was in de nieuwe methode. Deze opmerking doet vermoeden dat de kans aanwezig is dat andere leerkrachten de vragen ook hebben beantwoord met de methode in het achterhoofd en mogelijke andere eigen manieren van werken buiten beschouwing hebben gelaten. Dit kan van invloed zijn geweest op de resultaten.

Bij het onderdeel voorkennis/achtergrondkennis, paragraaf 7.1.7 valt bij de eerste 2 vragen het wisselende beeld in de antwoorden op. Hierbij is af te vragen of de ene leerkracht vaak of altijd kiest omdat de nieuwe methode thematisch werkt en een andere leerkracht kiest voor soms of nooit en hierbij vooral kijkt naar het zaakvakonderwijs. Dit onderzoek heeft niet onderzocht in hoeverre de nieuwe methode aansluit bij het thematisch werken, zoals beschreven in paragraaf 3.4.7 waar vooral de koppeling met het zaakvakonderwijs wordt gelegd. Door in een vervolgonderzoek hier wel naar te kijken, is het wellicht mogelijk om conclusies te trekken over wat de leerkrachten van XXX nu al doen of nog zouden kunnen doen met betrekking tot de genoemde werkwijzen in paragraaf 3.4.7.

Rijke taal

Bij de onderdelen decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, tekststructuur en voorkennis/achtergrondkennis wordt in sommige vragen gesproken over rijke taal of rijk mondeling en schriftelijk taalaanbod of een breed aanbod van verschillende genres en tekststructuren. Dit onderzoek heeft niet in kaart gebracht wat precies verstaan moet worden onder rijke taal. Dit is in de vraagstelling niet gekaderd. Hierdoor is het mogelijk dat de leerkrachten onderling rijke taal anders definiëren en daardoor de vragen hierover anders beantwoorden.

Bij het onderdeel over tekststructuur bieden de leerkrachten nu niet vaak andere teksten of boeken aan, naast de methode. Dat impliceert dat leerlingen nu niet met voldoende verschillende genres teksten en boeken in aanraking komen. Maar dat hoeft niet zo te zijn, wanneer de nieuwe methode hierin voorziet.

Het zou zinvol kunnen zijn om te onderzoeken wat precies verstaan moet worden onder rijke taal en met welke genres en tekststructuren leerlingen op de basisschool in aanraking zouden moeten komen. Dit stelt de leerkrachten in staat om te kijken of de aangeboden lesstof in de methode hier in voldoende mate in voorziet of dat er aanvulling nodig is.

Stilleestijd

In paragraaf 6.1 is beschreven dat sommige leerkrachten de leestijd vanuit de methode opgeven en anderen alleen de stilleestijd. De vraag is niet helder genoeg gesteld om duidelijk te krijgen hoeveel stilleestijd de leerlingen hebben, naast de lessen uit de methode. De gemiddelde leestijd van 50 minuten per dag, is niet zuivere stilleestijd. Het is wel zinvol om als team na te gaan of de leerlingen minimaal 30 minuten per dag de gelegenheid krijgen om in zelfgekozen boeken of teksten te lezen. In deze 30 minuten werken zij, onbewust, aan alle onderdelen van het begrijpend leesproces.

Anonimiteit

Het team van XXX is een klein team. Zo geven 2 fulltime leerkrachten les in de bovenbouw. Bij het beschrijven van de antwoorden moet het wel om de een of de ander gaan, dit zet de anonimiteit onder druk. In de beschrijving van de resultaten e.d. is getracht om zo zorgvuldig mogelijk hiermee om te gaan.

Bij de vragen 1, 2, 4 en 5 in het onderdeel metacognitieve kennis, paragraaf 6.2.5 valt op dat de vragen nu anders beantwoord zijn dan in het onderdeel strategische competentie. Om de reden te achterhalen zouden de betreffende leerkrachten bevraagd kunnen worden. Hebben ze hier een verklaring voor? Dit zou echter ten koste gaan van de anonimiteit van het onderzoek.

Sociaal wenselijke antwoorden

Het risico is aanwezig dat leerkrachten de enquête niet helemaal naar waarheid invullen, maar een sociaal wenselijk antwoord kiezen. Dit risico is mogelijk aanwezig bij het onderdeel grammaticale kennis, paragraaf 6.2.3, vraag 2. Dit kan mogelijk ook de antwoorden verklaren bij het onderdeel metacognitieve kennis, paragraaf 6.2.5 vragen 1,2, 4 en 5. Ook bij het onderdeel leesmotivatie, paragraaf 6.2.8 vraag 4, is het risico van sociaal wenselijk antwoorden aanwezig.

Woordenschat

Bij het onderdeel woordenschat gaat vraag 2 over het uitdagen van leerlingen om boeken te lezen die over rijke taal beschikken. Daarvoor is het nodig om te weten wat de leerlingen leuk vinden om te lezen. Om leerlingen te kunnen adviseren is het wenselijk om kennis te hebben van het actuele aanbod van kinderboeken. Dat een leerkracht het boek zelf wellicht heeft gelezen. Dit kan een flinke tijdsbelasting betekenen voor de leerkracht en daarbij is af te vragen hoe wenselijk of realistisch het is dat elke leerkracht dit voor zijn of haar groep kan verzorgen. Mogelijk is dit te omzeilen door de inzet van een leesconsulent van de bibliotheek. In hoeverre daar kosten aan verbonden zijn voor de school is niet onderzocht. Een andere mogelijkheid zou kunnen zijn om binnen het team van XXX een leesbevorderaar aan te stellen, die tijd en ruimte krijgt om dit vorm te geven voor de school.

Leesmotivatie

Bij het onderdeel over de leesmotivatie, paragraaf 6.2.8, wordt een vraag gesteld over leerlingen inspraak geven op welke manier er getoetst wordt. Er kleven ongetwijfeld veel haken en ogen aan en er zullen wellicht ook veel leerkrachten hun twijfels bij hebben. Maar wanneer de ervaring van de leerkrachten is dat de motivatie van de leerlingen een groot struikelblok is bij het leesbegrip, dan is het wellicht toch iets waar het team over in gesprek zou kunnen gaan of waarvan onderzocht kan worden hoe dit op verantwoorde wijze vormgegeven kan worden.

Tot slot

Bij het doorvoeren van aanpassingen in de werkwijzen van de leerkrachten, is het van belang om voor ogen te houden dat niveauverhoging bij begrijpend lezen niet van vandaag op morgen te realiseren is. Het is een traject voor de lange adem, waarbij de resultaten pas na verloop van tijd te zien zullen zijn en waarschijnlijk niet bij de eerstvolgende Cito begrijpend lezen. Het zou echter geen reden mogen zijn om niet te beginnen met manieren van werken, die bewezen effectief zijn. Leerlingen hebben recht op leren lezen met begrip en op heel veel leesplezier!



©Willemke Brouwer Illustraties

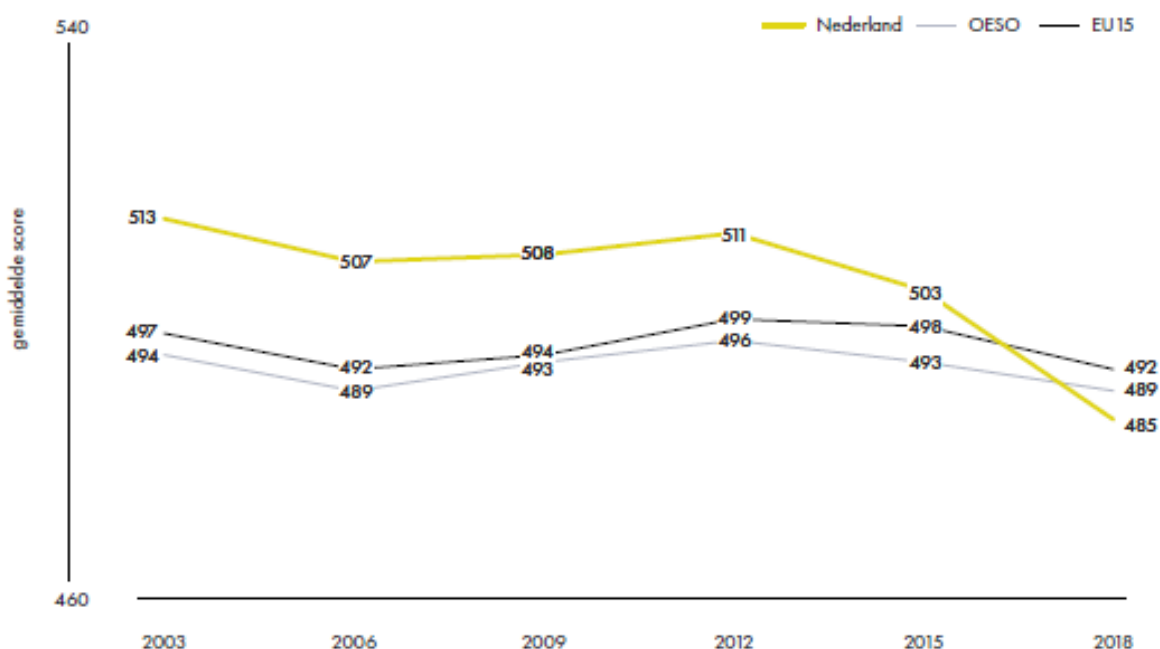
Literatuurlijst

- Gijzen, W. (2019). *De schoolweging begrepen*. www.masterclassopo.nl.
- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente, het Expertisecentrum Nederlands en KBA Nijmegen.
- Houtveen, D., van Steensel, P., & de la Rie, D. (2019). *De vele kanten van leesbegrip*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De Staat van Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022, december 13). *Peil. Leesvaardigheid einde (speciaal)basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs . Opgehaald van Onderwijsinspectie:
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Lubach, Z. m. (2020, september 27). *Begrijpend Lezen, Zondag met Lubach*. Opgehaald van YouTube:
<https://youtu.be/lelWCw3GmSo>
- Onbekend. (2023, februari). *mijschoolweging.nl*. Opgehaald van Mijschoolweging.nl:
<https://mijschoolweging.nl/>
- Peeters, W. (2018, april 4). *Het gedachtegoed van... Lev Vygotsky*. Opgehaald van Vernieuwonderwijs: <https://www.vernieuwonderwijs.nl/het-het-gedachtegoed-van-lev-vygotsky>
- Rogiers, A. (2018). *Het profiel van de vaardige lezer: de rol van intrinsieke leesmotivatie en leerlingkenmerken*. Delft : Eburon.
- Ros, B., Van Gelderen, A., De Glopper, K., & Van Steensel, R. (2022). *Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Meppel: Ten Brink Uitgevers .
- X, P. (2022, juni 16). Begrijpend lezen op basisschool XXX. (D. Brouwer, Interviewer)
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Gelderen, A. (2018). *Begrijpend lezen: Wat is dat?* Enschede: SLO.
- Van Koeven , E., & Smits, A. (2020). *Rijke Taal*. Amsterdam : Boom uitgevers Amsterdam.
- Van twaalf tot achttien. (2021, Maart 8). *Van12tot18.nl 'Hoe zit dat nu met die teruglopende leesvaardigheid?* Opgehaald van Van12tot18: <https://www.van12tot18.nl/hoe-zit-dat-nu-met-die-teruglopende-leesvaardigheid>
- van Zoonen, L., Kneyber, R., Westerbeek, K., van Hees, M., & Hooge , E. (sd). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag : Raad voor Cultuur, Onderwijsraad.
- VO-Raad, PO-raad, CNV onderwijs, Aob, FvOv, AVS, . . . Ouders en Onderwijs. (2019). *Toelichting-Nederlands*. Curriculum.nu.
- X, F. (2023, Maart 29). (D. Brouwer, Interviewer)

Bijlagen

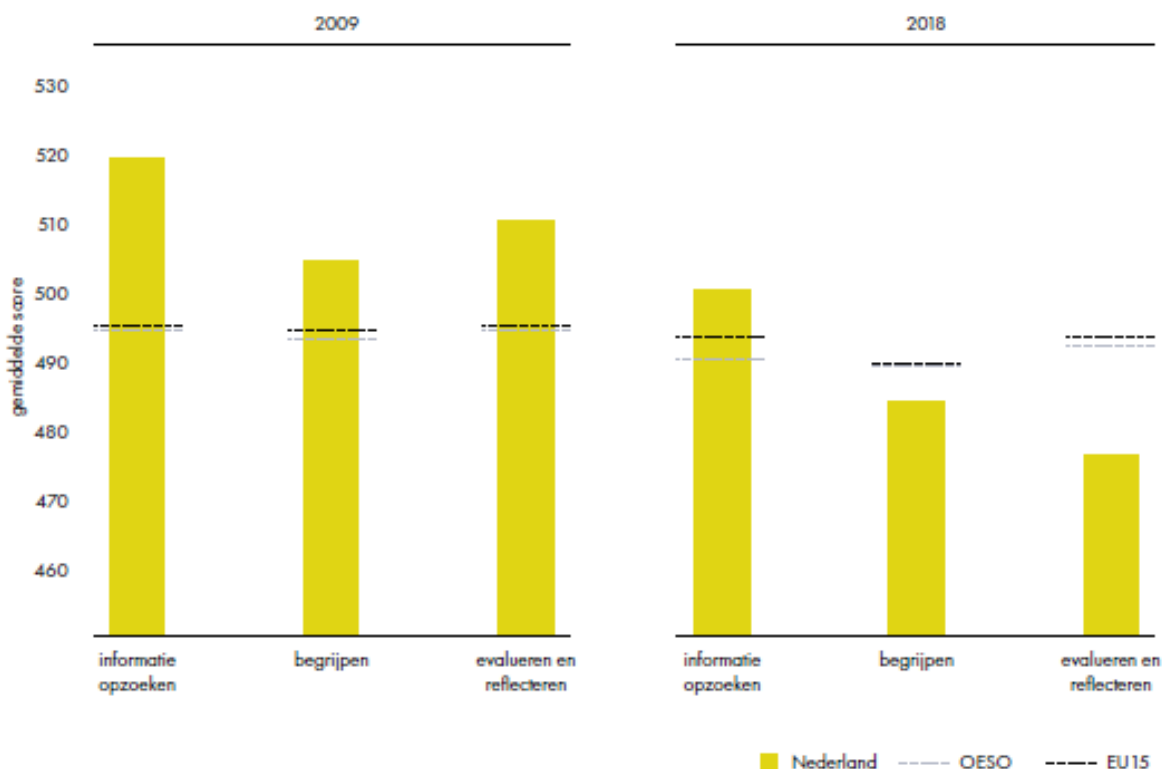
Bijlage 1: Resultaten onderzoek PISA-2018 en toelichting

Gemiddelde toetsscores leesvaardigheid PISA-2003 t/m PISA-2018 (Nederland, OESO, EU15)



Figuur 1 Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht pag. 17

Het PISA-onderzoek maakt onderscheid tussen drie begripsprocessen en doet onderzoek naar de vaardigheden van de leerlingen op binnen deze processen. Het gaat om de begripsprocessen: informatie opzoeken, begrijpen en evalueren en reflecteren. De Nederlandse jongeren laten op alle onderdelen een daling in niveau zien, maar deze is voor het deel reflecteren en evalueren het grootst. De drie getoetste begripsprocessen hebben te maken met begrijpend lezen. De niveaudaling per begripsproces is te zien in onderstaande figuur 2.

Gemiddelde toetsscores per begripsproces PISA-2009 en PISA-2018 (Nederland, OESO, EU15)


Figuur 2 Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht pag. 28

Vergelijk je de leesvaardigheid, technisch vloeiend, correct en snelheid dan zijn er geen aanwijzingen dat Nederlandse jongeren slechter scoren. Op deze onderdelen zijn er geen problemen te constateren, echter wel wanneer het om het begrijpen en evalueren en reflecteren van teksten gaat. Belangrijke kanttekening bij de manier van toetsen van PISA is dat in ons curriculum weinig aandacht is voor evalueren en reflecteren, dat hier het onderwijs niet op is ingericht en dit daarom ook niet getoetst wordt.

De groep Nederlandse leerlingen die niveau 2 van PISA (er zijn 6 niveaus) niet haalt is sinds 2015 van 18% gestegen naar 24% in 2018. De EU-landen hebben als doel gesteld dat dit voor maximaal 15% van de leerlingen geldt. Nederland heeft hier een inhaalslag te maken. PISA definieert niveau 2 als volgt: Eén of meer stukken informatie vinden. Hoofdgedachte in de tekst bepalen en relaties begrijpen. Betekenis geven aan een deel van de tekst door simpele conclusies te trekken. Vergelijking maken met of relaties leggen tussen de tekst en alledaagse kennis. (Van twaalf tot achttien, 2021).

Bijlage 2: Referentieniveaus lezen

5.11 Niveaubeschrijvingen Lezen zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan.	Kan een grote variatie aan teksten over opleidings- en beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van algemeen maatschappelijke of beroepsgebonden onderwerpen in detail begrijpen.
Teksten				
Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend; De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatie dichtheid.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	Teksten op dit niveau hebben geen specifieke kenmerken.
Tekstsoorten	Eenvoudige Informatieve teksten (waaronder zaakvakteksten, naslagwerken, internetteksten en schematische overzichten). Eenvoudige Instructieve en betogende teksten uit boeken (waaronder de taal- en zaakvakmethodes), maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen, of het algemene nieuws in de krant; Verhalende teksten (zie fictie).	Informatieve teksten, waaronder schoolboeken en studieteksten (voor taal en zaakvakken), standaardformulieren, tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden). Instructieve en betogende teksten, vaak redundante teksten, waaronder reclameteksten, advertenties, folders, recepten, het alledaagse nieuws in de krant, maar ook brochures van formele instanties, of lichte opiniërende artikelen uit tijdschriften. Verhalende teksten (zie fictie).	Informatieve teksten, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, bijsluiters van medicijnen, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkterrein. Instructieve en betogende teksten, waaronder teksten uit de methodes, opiniërende artikelen, reclameteksten, en complexe instructies. Verhalende teksten (zie fictie).	Instructieve en betogende teksten, waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie en lange rapporten en artikelen waarin de schrijver een standpunt inneemt of beschouwing geeft. Verhalende teksten (zie fictie).
Kenmerken van de taakuitvoering				
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende om teksten te lezen, en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden kan uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.		
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekst delen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte (in eigen woorden weergegeven). Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofd-bijzaken, meningen en feiten.	Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve vs. subjectieve argumenten, en onderscheidt drogredenen van argument. Herkent argumentatieschema's. Herkent ironisch taalgebruik.

vervolg Niveaubeschrijvingen Lezen zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogredenen en argument.	Kan een vergelijking maken met andere teksten en tussen tekstdelen. Kan ook impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven. Herkent persoonlijke waardeoordelen en interpreteert deze als zodanig. Trekt conclusies met betrekking tot intenties, gevoelens en opvattingen van de auteur.
Evalueren/Reflecteren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden, en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan de aanvaardbaarheid van betogen en argumentaties beoordelen. Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.	Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of in de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen, vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

5.12 Niveaubeschrijving Lezen van literaire en fictieve teksten⁸

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassenenliteratuur belevend en herkenkend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.
Teksten	De leeshouding van deze leerlingen kan variëren. Van een zeker pragmatisme bij leerlingen die niet graag lezen tot de behoefte zich te ontspannen met een spannende, grappige, fantasierijke of dramatische tekst. Het lezen van fictie heeft voor deze leerlingen vooral een ontspannende functie. Belangrijk is dat zij het verhaal of gedicht kunnen (mee)belevend. De manier van lezen kan worden getypeerd als belevend lezen.	De leeshouding varieert op dit niveau. ⁹ De algemene ontwikkeling van deze leerlingen is nog niet altijd toereikend om door te kunnen dringen in een fictieve werkelijkheid die sterk afwijkt van de eigen belevingswereld. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door interesse in voor hen herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Naast ontspanning zoeken ze ook naar teksten waarin ze zichzelf en de hen omringende wereld kunnen herkennen. De manier van lezen kan worden getypeerd als belevend en herkenkend lezen.	De leerlingen hebben ervaring met het lezen van volwassenenliteratuur en hebben kennis genomen van elementaire vertel- en dichttechnieken. De leerlingen beschikken over het vermogen zich te verplaatsen in onbekende situaties en in complexe emoties van betrekkelijk onbekende, meestal jonge volwassenen. Het lezen van literaire teksten heeft op dit niveau naast de ontspannende en informatieve functie ook een meningsvormende functie. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als kritisch en reflecterend lezen.	De leerlingen hebben ruime ervaring met het lezen van volwassenenliteratuur en inzicht in literaire procédés. De tekst doet een beroep op algemene, gedifferentieerde kennis van de wereld en het leven. De leerlingen zijn bereid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de vertel- en dichttechniek, in vormaspecten en in de 'bedoeling' van de auteur, als ook in sommige auteurs met literair prestige. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als interpreterend en esthetisch lezen.
Tekstkenmerken	De teksten zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten inhoudelijk nauw aan bij de belevingswereld van de leerlingen. De structuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De tekst is geschreven in alledaagse taal, heeft een duidelijke structuur en sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen. De hoofdpersoon is meestal een leeftijdgenoot. De tekst doet een beroep op algemene kennis van de wereld (bijvoorbeeld Tweede Wereldoorlog) en van het leven. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar bij voorkeur in een hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Niet alleen drama ook humor kan een belangrijk tekstkenmerk zijn op dit niveau. Poëzie en liedjes hebben bij voorkeur een verhalende inhoud en een emotionele lading.	De tekst is geschreven in eenvoudige taal en heeft een enigszins complexe structuur die niet direct bij de eigen belevingswereld hoeft aan te sluiten. De tekst doet een beroep op algemene kennis over de wereld en van het leven en is bij voorkeur geëngageerd. De thematiek appelleert vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. Voor zover complexe literaire procédés worden gebruikt, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn die tamelijk expliciet.	De teksten zijn geschreven in een literaire stijl en sluiten met de inhoud, personages en thematiek niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. De gehanteerde literaire procédés zijn enigszins complex en bevatten bijvoorbeeld een onbetrouwbare perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, een metaforische stijl enzovoorts. Het taalgebruik, de opbouw en vorm van de tekst en de ontwikkeling van de personages zijn afwijkend en daardoor moeilijker voorspelbaar. Bij oude teksten geldt dit in versterkte mate omdat de tekst functioneerde in een andere historische context, met een ander wereldbeeld en andere waarden en normen, en de tekst bovendien geschreven is in oud Nederlands volgens andere literaire conventies.

⁸ Anders dan te doen gebruikelijk bij de opstelling van eindtermen en kerndoelen worden in de niveaubeschrijvingen enkele titels genoemd van teksten die het betreffende niveau representeren. Deze titels hebben uiteraard een illustratieve status. Ze fungeren als ijkpunten zodat docenten zich een concrete voorstelling kunnen maken van wat van een leerling op een bepaald niveau kan worden verwacht. De indeling van de voorbeeldteksten naar niveau is gebaseerd op het onderzoek dat Witte (2008) deed naar docentcognities over literaire complexiteit. In dit onderzoek werd geen onderzoek gedaan naar de complexiteit van poëzie. De indeling van deze teksten is tot stand gekomen door raadpleging van diverse docenten en experts. Bij de selectie van voorbeelden is tevens rekening gehouden met de voorstellen van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006).

⁹ De populaties kunnen sterk verschillen. Bij bepaald de groepen zal de leesmotivatie doorgaans hoog zijn terwijl bij andere groepen deze kan variëren van een negatieve attitude bij problematische lezers tot een positieve attitude bij de leerlingen die regelmatig lezen.

vervolg Niveaubeschrijving Lezen van literaire en fictionele teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Representatieve voorbeelden	Proza: Roald Dahl, De GVR, Els Pelgrom, De kinderen van het Achtste Woud, Annie M.G. Schmidt, Minoes en Jacques Vriens, Weg uit de Peel. Poëzie: Annie M.G. Schmidt, Edward van de Vendel, Betrap me.	Proza: Anne Frank, De dagboeken van Anne Frank, Wonne Keuls, Het verrotte leven van Floortje Bloem, Jan Terlouw, Oorlogswinter, Thomas Ross, De zesde mei, Karlijn Stoffels, Marokko aan de plas. Poëzie: 'Hebben olla vogala nestas', anoniem, 'Egidiuslied', Willem Wilmsink, Driek van Wissen, Nederlandstalige liedteksten.	Proza: Multatuli, 'Saidjah en Adinda', Hella Haasse, Oerlog, Tim Krabbé, Het gouden ei, Anna Provoost, Vallen, Ronald Giphart, Philine zegt sorry, Karel Glastra van Loon, De passievrucht, Tommy Wieringa, Joe Speedboat. Poëzie: Piet Paaltjes, 'De zelfmoordenaar', Willem Elsschot, 'Het Huwelijk', Slauerhoff, 'In Nederland wil ik niet leven', Jan Campert, '48 Doden', Remco Campert, 'Januari 1943', Andreus, 'Voor een dag van morgen', Vasalis, 'De idioot in het bad', Neeltje Maria Min, 'Mijn moeder is mijn naam vergeten', Judith Herzberg, 'Liedje', Jean Pierre Rawie, Jan Kalf, Ingmar Heytze, Acda & De Munnik.	Proza: anoniem, Karel en Elegast, Multatuli, Max Havelaar, Bordewijk, Karakter, Willem Frederik Hermans, De donkere kamer van Damokles, Bemlef, Hersenschimmen, Renate Dorrestein, Verborgene gebreken, Connie Palmen, De vriendschap, Poëzie: Hooft, Vondt, Marsman, Bloem, Nijhoff, Lucebert, Rutger Kopland, Hagar Peeters, Ilya Leonard Pfeijffer.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Begrijpen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan gedichten en verhaalfragmenten, zoals begin, eind en climax, of samenwatten. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.	Herkent genre. Herkent rijmvormen en ritme. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.	Herkent verteltechnische procédés waarmee de schrijver spanning opbouwt, sfeer creëert en karakters tekent. Herkent klassieke versvormen en dichttechnische procédés, zoals enjambement en herhaling. Herkent veel voorkomende stijlfiguren. Herkent metaforen en symbolen. Herkent expliciete motieven. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de gebeurtenissen en de handelingen van personages. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken. Kan verschillende verhaallijnen onderscheiden.	Herkent stijlfiguren. Herkent ironie. Herkent intertekstualiteit. Kan verschillende betekenislagen onderscheiden, zoals een psychologische, sociologische, historische, intertekstuele betekenislaag. Kan inhoudelijke, verteltechnische en dichttechnische kenmerken en bijzonderheden opmerken.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid (associatief). Kan dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan eenvoudige beeldspraak toelichten. Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen. Kan een gedicht voordragen.	Kan zich identificeren met personages en gebeurtenissen. Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen en concrete motieven. Kan belangrijke kwesties in de tekst benoemen. Kan de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procédés toelichten.	Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan met behulp van concrete aanwijzingen, bijvoorbeeld over motieven, het algemene thema formuleren. Kan een oude tekst (eventueel met ondersteuning) historiserend lezen, dat wil zeggen de tekst interpreteren in de literair-historische context. Kan een oude tekst actualiserend lezen, dat wil zeggen in verband brengen en vergelijken met de eigen leef- en belevenswereld.

vervolg Niveaubeschrijving Lezen van literaire en fictionele teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Evaluëren/Reflecteren	Evalueert de tekst met emotieve argumenten, zoals spannend, meeslepend, grappig, ontroerend. Kan zijn sympathie of antipathie voor bepaalde personages verwoorden en toelichten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan aangeven in welke fictievormen hij geïnteresseerd is. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals fictie, gedicht, liedje en rijm	Evalueert de tekst met emotieve en realistische (gelooftwaardig, levensecht) argumenten. Kan bij poëzie ook aangeven of de regels ritmisch goed lopen. Kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en discussiëren over bijvoorbeeld de spanning, het realiteitsgehalte en de gevoelswaarde van de tekst. Kan zijn voorkeur voor bepaalde genres motiveren. Kan zich oriënteren op tekstkeuze, onder meer door informatie in te winnen bij leeftijdgenoten. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals: genre: oorlogsboek, detective, science fiction, fantasy, romantisch, historische roman, psychologische roman, gedicht, rap, liefdeslied, protestlied; proza: gesloten/open einde, tijdsprong, tijdverdringing, flashback, gedachtestroom, ruimtebeschrijving; poëzie: versregel, strofe, rijmvormen (eind-, binnen-, klinker- en medeklinkerrijm), rijmschema, metrum (onbeklemtoonde en beklemtoonde lettergrepen), beeldspraak (letterlijk, figuurlijk).	Evalueert het werk met emotieve, realistische, morele en cognitieve argumenten. Kan kritisch reageren op maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die in het werk worden aangesneden. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie van de tekst en kwesties die in de tekst worden aangesneden, bijvoorbeeld morele dilemma's. Kan uiteenzetten tot welke kennis en inzichten het lezen en verwerken van de tekst hebben geleid. Kan uiteenzetten wat het verschil is tussen lectuur en literatuur. Kan interesses in bepaalde vraagstukken en onderwerpen motiveren. Kan een kritische tekstkeuze maken. Kan persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven en toelichten. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals: lectuur, literatuur; proza: verteltechniek, spanning, perspectief, betrouwbaarheid, vertelwijze, verhaallijn, karakterisering; poëzie: sonnet, vrije versvorm, enjambement, beeldspraak/metafoor, symbool, stijlfiguur (understatement, hyperbool, climax en anticlimax).	Evalueert het werk naast de eerder genoemde argumenten ook met structurele en esthetische argumenten. Kan open staan voor de interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en deze kritisch beoordelen. Kan bij eigen interpretatie en oordeel ook interpretaties en oordelen van literaire critici betrekken. Kan verschillende teksten naar inhoud en vorm vergelijken en motiveren welke teksten hij minder of meer literair vindt. Kan motiveren in welke soort schrijvers hij is geïnteresseerd. Kan aan de hand van leesmotieven eigen literaire ontwikkeling beschrijven. Kan bij deze taken literaire en literair-historische begrippen toepassen, zoals: intertekstualiteit, ironie proza: raamver telling, onbetrouwbaar perspectief, thema, motief poëzie: stijlfiguren (paradox, antithese, eufemisme) literair-historische kennis, zoals stromingen.

Bijlage 3: Inhoudslijn SLO Nederlands – Lezen; zakelijke teksten, fictie en technisch lezen.



PRIMAIR ONDERWIJS

Leergebied Nederlands

Lezen zakelijke teksten, fictie en technisch lezen

Leesplezier/leesmotivatie

fase 1*	fase 2*	fase 3*
aanbodsdoelen: - plezier hebben in voorgelezen worden - plezier hebben in zelf (kunnen) lezen en zelf (kunnen) voorlezen - meelven met personages in een op de leeftijd afgestemd boek - uiten van gevoelens/mening over een voorgelezen verhaal of rijmpje - zich inleven in alledaagse onderwerpen (aansluiten bij de leefwereld en bij onderwerpen die verder afstaan van het kind)	- belangstelling hebben voor verhalende teksten (fictie, waaronder poëzie) en informatieve teksten (zakelijke teksten) - gemotiveerd zijn om zelf te lezen - omgaan met teksten als dagelijks communicatie- en expressiemiddelen. - lezen en bespreken van teksten voor leeftijd en doelgroep	- belangstelling hebben voor verhalende teksten (fictie, waaronder poëzie) en informatieve teksten (zakelijke teksten) - gemotiveerd zijn om zelf te lezen - omgaan met teksten als dagelijks communicatie- en expressiemiddelen. - lezen en bespreken van teksten voor leeftijd en doelgroep - ontwikkelen van leesvoorkeuren

Oriëntatie op en lezen van zakelijke teksten

	fase 1*	fase 2*	fase 3*
soorten teksten:	aanbodsdoelen: - kennismaken met: - informatieve teksten (bijv. informatieve prantenboeken, nieuwsberichten op het prikbord, weerbericht op website) - instructieve teksten (bijv. pictogrammen voor dagelijkse handelingen, recept, bouwtekening) - betogende teksten (bijv. een oproep, reclame)	aanbodsdoelen: - lezen van: - informatieve teksten (bijv. teksten uit zaakvakmethode, krantenbericht, kindertijdschrift, kinderencyclopedie, eenvoudige schematische overzichten, informatieve berichten op internet) - instructieve teksten (bijv. een speurtocht, bouwtekening, opdracht in leesboek) - betogende teksten (bijv. een boekrecensie, advertentie)	aanbodsdoelen: - lezen van: - informatieve teksten (bijv. formulieren, zaakvakteksten, naslagwerken, internetteksten, schematische overzichten) - instructieve teksten (bijv. een handleiding, routebeschrijving, draaiboek) - betogende teksten (bijv. een recensie over een tv-programma, ingezonden brief, pamflet)
zakelijke teksten	teksten en tekstkenmerken: zakelijke teksten (informatieve, instructieve en betogende teksten) hebben in deze fase één of meer van de volgende kenmerken:	zakelijke teksten (informatieve, instructieve en betogende teksten) hebben in deze fase één of meer van de volgende kenmerken:	zakelijke teksten (informatieve, instructieve en betogende teksten) hebben in deze fase één of meer van de volgende kenmerken:
onderwerpen:	concrete onderwerpen uit de eigen leefwereld, over het hier en nu of over de nabije omgeving, de nabije toekomst/verleden	onderwerpen uit eigen leefwereld die minder concreet zijn, betrekking hebben op omgeving die minder nabij is, op verleden en toekomst (bijv. bij de zaakvakken)	onderwerpen uit eigen leefwereld en abstractere onderwerpen, niet altijd context gebonden en betrekking hebbend op verleden en toekomst
informatiedichtheid:	tekst met een beperkt aantal eenvoudige inhoudselementen	tekst met meerdere eenvoudige inhoudselementen en meerdere voorbeelden en parafrazes	tekst met meerdere eenvoudige, in alinea's beschreven inhoudselementen en minder voorbeelden en parafrazes
structuur:	- tekst met herkenbare structuur (bijv. chronologisch, met eenvoudige en eenduidige verwijzingen, verwijzen naar iets concreets) - eenvoudige signaalwoorden maken verbanden herkenbaar	- tekst met probleemoplossingsstructuur, vergelijking van twee opvattingen - signaalwoorden moeten worden afgeleid	- tekst met opsommingstructuur met beschrijving en vergelijking van mening met argumenten - verwijzingen staan niet altijd dichtbij en zijn niet altijd eenduidig of concreet
stijl:	korte enkelvoudige zinnen met een eenvoudige structuur en concrete begrippen in de context van het onderwerp	korte en langere enkelvoudige en samengestelde zinnen met concrete en abstractere begrippen in de context van het onderwerp	korte en langere enkelvoudige en samengestelde zinnen met bijzinnen en concrete en abstractere begrippen in bekende en minder bekende context van het onderwerp

Zakelijke teksten: kenmerken van de taakuitvoering

	aanboddoelen:		
leesdoelen (en publiek):	- bekijken en lezen van (beeld-)tekst om informatie op te doen	- zoekend en selectief teksten lezen om bepaalde informatie te vinden	- studerend lezen van een tekst om informatie te onthouden - identificeren van het beoogde publiek van een tekst (met hulp)
begrijpen en interpreteren:	- (met hulp) begrijpen van informatieve prentenboeken (bijv. juiste plaatje aanwijzen tijdens of na het lezen) - herkennen en begrijpen van signaalwoorden die chronologische volgorde of vraag-antwoord structuur aangeven - zelfstandig begrijpen van een eenvoudige tekst door het onderwerp en enkele kenmerken te benoemen en de titel te interpreteren	- begrijpen van de bedoeling van de schrijver - met hulp van de leraar (onderscheiden van lezen om te weten, overtuigen of doen) - herkennen en begrijpen van signaalwoorden die een tegenstellingstructuur aangeven - herkennen van tussenkopjes en alinea's in een tekst	- begrijpen van de bedoeling van schrijvers en aan elkaar relateren van verschillende bronnen - herkennen en begrijpen van signaalwoorden die oorzaak-gevolg aangeven - herkennen van zelfstandige alinea's
evalueren:	- reageren op tekst met blijk van herkenning, waardering en eigen mening	- herkennen van feiten en meningen in teksten - herkennen van meningen die afwijken van de eigen mening	- onderscheiden en vergelijken in een tekst van feiten, meningen en argumenten - oordeel geven over een tekstdeel of tekst - aandacht hebben voor de betrouwbaarheid van bronnen

Zakelijke teksten: studievaardigheden (vanaf groep 3)

	aanboddoelen:		
samenvatten:	- samenvatten door het onderscheiden van hoofdelementen van een tekst (wie, wat, waar) met behulp van picto's - kennismaken met eenvoudige technieken om informatie te onthouden (herlezen, onderstrepen, woordspil)	- samenvatten door het weglaten en verzamelen van informatie uit een tekst	- samenvatten m.b.v. strategieën en bepalen en afleiden van het onderwerp van een tekst
opzoeken:	- opzoeken en kennismaken met de opzet van verschillende informatiebronnen	- opzoeken van informatie met behulp van zoekvaardigheden (inhoudsopgave, trefwoorden, alfabetische volgorde, hyperlinks)	- opzoeken van informatie met behulp van zoekmachines en het lezen van schema's, grafieken en tabellen en relaties leggen binnen een tekst

Zakelijke teksten: aanpak (vanaf groep 3)

	aanboddoelen:		
leesstrategieën:	- kennis ontwikkelen over de opbouw van een tekst (met behulp van leesstrategieën) - voorspellen waar de tekst over gaat en herlezen en onderstrepen, met name om nog een keer te genieten van de tekst en om te onthouden	- kennismaken en oefenen met specifieke strategieën: voorkennis mobiliseren, leesproces sturen, selecteren van belangrijke informatie (als uitbreiding van leesstrategieën)	- zelfstandig toepassen van leesstrategieën
(lees-)woordenschatstrategieën:	- afleiden van de betekenis van onbekende woorden met behulp van de kof en afbeeldingen bij een tekst	- doorlezen bij een onbekend woord in een tekst als dat niet belangrijk is voor het begrip, of onder begeleiding van de leraar terug of verder lezen in een tekst om te kijken of een onbekend woord omschreven wordt of dat er een bekend synoniem staat (als uitbreiding van (lees-)woordenschatstrategieën) - herkennen van samengestelde woorden en hieruit de betekenis herleiden	- zelfstandig toepassen van (lees-)woordenschatstrategieën
oriënteren en reflecteren:	- oriënteren (met hulp) op het leesdoel - bewust worden van aspecten van het eigen leesleerproces (met hulp)	- oriënteren en reflecteren op het gebruik van leesstrategieën (onder begeleiding van de leraar)	- oriënteren en reflecteren (met hulp) op verschillende aspecten van de uitvoering van de leestaak

Oriëntatie op en lezen van fictie

	aanboddoelen:		
soorten teksten:	- kennismaken met en lezen van: > verhalende teksten, vooral expressief (bijv. sprookjes, dierenverhalen, realistische verhalen, fantasieverhalen, voorleesverhalen, prentenboeken)	- lezen van: > verhalende teksten (bijv. avonturenverhalen, verhalen over andere culturen, stripboeken of prentenboeken met een dubbele bodem)	- lezen van: > verhalende teksten en jeugdliteratuur (bijv. sciencefiction, oorlogsverhalen, fantastische vertellingen, jeugdromans en historische verhalen)

	> poëzie, simpele rijmpjes, versjes en liedjes die vooral vormvast zijn (bijv. wiegelieliedjes, slaapliedjes, dansliedjes, kringliedjes, aftelversjes, springliedjes, zinteklaasversjes, raadselrijmen, spotversjes)	> diverse soorten poëzie (bijv. vormvastere en vormvrijere gedichten, lof-, feest- en klaagliederen, hekkelende en satirische gedichten)	> poëzie (bijv. vormvrije gedichten zonder rijm en met minder herkenbare opbouw, gevoel- en liefdesgedichten en -liederen, zelf voorgedragen rap)
	teksten en tekstkenmerken:		
fictie	fictie teksten (verhalende teksten, poëzie) hebben in deze fase één of meer van de volgende kenmerken:	fictie teksten (verhalende teksten, poëzie) hebben in deze fase één of meer van de volgende kenmerken:	fictie teksten (verhalende teksten, jeugdliteratuur en poëzie) hebben in deze fase één of meer van de volgende kenmerken:
onderwerpen:	onderwerpen die concreet zijn en dichtbij de eigen leefwereld staan	onderwerpen die betrekking hebben op de minder nabije omgeving en die minder concreet zijn. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst	concrete, minder concrete en abstractere onderwerpen die niet direct gerelateerd zijn aan de eigen leefwereld en die betrekking hebben op verleden en toekomst
structuur:	- teksten met één verhaallijn met een lineaire structuur - teksten met een personale verteller	- teksten met één of soms meerdere verhaallijnen (raamver telling) en soms zonder lineaire structuur (tekst begint bijv. middenin) - teksten met een ik-verteller	- teksten met een eenvoudige structuur, waarin het tempo hoog is en spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar snel opvolgen - teksten met wisselende vertelperspectieven die duidelijk aangegeven zijn

Fictie: kenmerken van de taakuitvoering

	aanbodsdoelen:		
begrijpen:	- onderscheiden van de hoofdcategorieën van een verhaal (wie, wat, waar, wanneer) - onderscheiden van fictie van non-fictie - onderscheiden van fantasieverhalen van andere realistische verhalen - herkennen van sprookjes	- onderscheiden van hoofd- en bijfiguren en de relaties ertussen aangeven - herkennen van veel voorkomende onderwerpen (bijv. avonturen) en genres	- zich verplaatsen in een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt - herkennen van structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm - samenvatten van gedichten en verhaalfragmenten in eigen woorden
interpreteren:	- benoemen van het onderwerp en verbinding leggen tussen onderwerp, gebeurtenissen, personen in een verhaal en de eigen werkelijkheid - ervaren van verschillende emoties in een verhaal (bijv. verdriet, boosheid, blijdschap)	(associatief) relaties leggen tussen een verhaal en de werkelijkheid - benoemen van de boodschap in een verhaal - herkennen van verschillende emoties in een verhaal	- relaties leggen tussen een verhaal en de abstractere werkelijkheid - benoemen van verschillende emoties in een verhaal - evalueren van een tekst met emotieve argumenten (bijv. spannend, meeslepend, grappig)
evalueren:	- geven van een eigen mening over een verhaal, versje of liedje - ontdekken welke onderwerpen men leuk of niet leuk/saai vindt om over te lezen - naspelen of navertellen van een voorgelezen verhaal (met of zonder illustraties)	- geven van een mening in gesprek (met medeleerlingen) over een tekst en deze globaal toelichten - bewust worden van eigen voorkeur voor onderwerpen, genres, schrijvers en taalgebruik	- uitwisselen van leeservaringen op basis van emotieve argumenten en reageren op leeservaringen van medeleerlingen - toelichten van eigen voorkeuren voor onderwerpen, genres en schrijvers

Fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe

	aanbodsdoelen:
	- spelen met klanken (fonemen) en symbolen, woorden verklanken - ontdekken van het alfabetisch principe (in een speelse context) - deelnemen aan woord- en klankspelletjes - ontdekken dat letters met klanken corresponderen - herkennen en gebruiken van rijmwoorden - ontdekken van de structuur van taal (tekst, zin, woord)

Technisch lezen (vanaf groep 3)

aanbodsdoelen:

- oefenen van de elementaire leeshandelingen - decoderen van klankzuivere woorden - herkennen van lettercombinaties en spellingpatronen in niet-klankzuivere woorden - herkennen van lettergrepen in geschreven woorden	- automatiseren van de elementaire leeshandelingen - decoderen van klankzuivere woorden - herkennen van lettercombinaties en spellingpatronen in niet-klankzuivere woorden - herkennen van lettergrepen in geschreven woorden - herkennen van het unieke patroon van leenwoorden - herkennen van woorden door gebruik te maken van de betekenis van een woord - herkennen van woorden door gebruik te maken van de context van een woord	- (indien nodig) aandacht hebben voor vlotte en accurate woordherkenning
--	--	--

* Bij de uitwerking van deze inhoudslijn voor Nederlands is uitgegaan van de volgende indeling: fase 1 is groep 1, 2 en 3; fase 2 is groep 4, 5 en 6; fase 3 is groep 7 en 8.

SLO heeft voor ieder leergebied van het primair onderwijs de inhoud (voor zowel kennis, vaardigheden als houding) geformuleerd in de vorm van aanbodsdoelen. Deze worden weergegeven in inhoudslijnen met drie fasen (fase 1/jonge kind, fase 2 en fase 3). Inhoudslijnen met aanbodsdoelen vormen een kader waarin inzichtelijk wordt gemaakt waar de leraar met de leerlingen aan werkt. Schoolteams (en andere partijen) kunnen dit kader gebruiken bij de ontwikkeling van eigen onderwijsleerlijnen en hiermee bouwen aan een schoolleiden curriculum. Daarnaast zijn de onderwijsleerlijnen de basis voor een berekend aanbod waarin ruimte is voor o.a. activiteiten, te gebruiken leermateriaal en beoogd leerlinggedrag (bijv. in kind-, leer- of beheersingsdoelen).

Bijlage 4: De enquête

Begrijpend lezen op XXX

Dit onderzoek naar begrijpend lezen beoogt in kaart te brengen wat begrijpend lezen is, welke onderdelen er op van invloed zijn en hoe een leerkracht het proces kan beïnvloeden. Het doel van deze enquête is om inzichtelijk te maken op welke manier op XXX wordt gewerkt aan begrijpend lezen en de verschillende onderdelen ervan. In de figuur (Van Gelderen, 2018) hieronder is te zien welke 8 onderdelen van invloed zijn op het proces van begrijpend lezen en hun onderlinge wisselwerking.

De enquête start met een paar algemene vragen. Vervolgens is er vóór elke vraag een korte toelichting met uitleg wat er met het onderdeel (uit de figuur) wordt bedoeld. Daarna worden er vragen over het betreffende onderdeel gesteld.

Het belang van de verschillende onderdelen van het proces van begrijpend lezen verschilt per groep. Om hier rekening mee te kunnen houden, is als antwoordmogelijkheid de optie 'neutraal' toegevoegd. Wanneer de genoemde werkwijze van het onderdeel voor jouw groep niet van toepassing is, kies dan voor de optie 'neutraal'.

De resultaten van deze enquête worden anoniem verwerkt.

E-mailadres*

Je e-mailadres

De onderdelen van het begrijpend leesproces en hun wisselwerking. (Van Gelderen, 2018)



In welke groep(en) ben je werkzaam?

- ☐ Groep 1
- ☐ Groep 2
- ☐ Groep 3
- ☐ Groep 4
- ☐ Groep 5
- ☐ Groep 6
- ☐ Groep 7
- ☐ Groep 8

Hoe lang ben je al werkzaam in het onderwijs?

Antwoord

Zorg jij voor een rijk taalaanbod in de klas? Zo ja, kun je aangeven hoe jij dat vormgeeft en wat je daarin belangrijk vindt?

Antwoord

Hoeveel oefentijd om te lezen krijgen jouw leerlingen per dag? En per week?

Antwoord

1. Decodeervaardigheid

Een voorwaarde om tot goed tekstbegrip te kunnen komen is het beschikken over de vaardigheid om goed en vlot letters en woorden te kunnen decoderen. Bij leerlingen die moeizaam decoderen, wordt een groot beroep gedaan op het werkgeheugen, waardoor er minder ruimte overblijft voor begrip. Per bouw kan de manier waarop je werkt aan de decodeervaardigheid sterk verschillen. Sommige van de onderdelen hieronder zijn meer van toepassing op de onderbouw, weer andere op midden- of bovenbouw.

Op welke wijze werk jij aan de decodeervaardigheid bij jouw leerlingen?

Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Ik maak mijn leerlingen bewust van klanken, letters, woorden en schriftbewustzijn.					
Bij technisch lezen is er aandacht voor begrip van de woorden of van de tekst die we lezen.					
Ik werk ook aan vloeiend lezen bij andere vakken en koppel dit aan tekstbegrip, bijvoorbeeld zaakvakonderwijs.					
Ik gebruik directe instructie bij het aanleren van klank-lettercombinaties en woordherkenning.					
Ik gebruik echte boeken, met echte verhalen en echte (niet aan het niveau aangepaste) taal.					
Moeilijke woorden uit de teksten bespreken we samen.					
Ik schenk aandacht aan taal en de opbouw van woorden.					

Werk jij nog op een andere manier aan de decodeervaardigheid bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dat dan graag hieronder beschrijven.

Antwoord

2. Woordenschat

De woordenschat is een onderdeel van het mentale kennisnetwerk. Leerlingen die beschikken over een ruime woordenschat zijn beter in staat om tot tekstbegrip te komen. Deze leerlingen herkennen woorden sneller, lezen (decoderen) deze gemakkelijker, waardoor er ruimte overblijft in hun werkgeheugen om over het begrip na te denken. Het opbouwen van woordenschat kan een leerkracht impliciet en expliciet ondersteunen. Impliciet is door leerlingen in aanraking te brengen met rijke taal, expliciet is door het uitleggen van moeilijke woorden.

Op welke wijze werk jij aan de woordenschat bij leerlingen?

Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Ik lees elke dag voor.					
Ik daag leerlingen uit om boeken te lezen die beschikken over voldoende rijke taal.					
Ik maak gebruik van rijke mondelinge taal (moeilijke woorden).					
Ik laat leerlingen zien hoe ze de betekenis van een moeilijk woord kunnen ontdekken.					
Na het lezen van een tekst praat ik met mijn leerlingen over de tekst en laat ze hierover nadenken.					
Bij moeilijke woorden zorg ik voor actieve verwerking (discussie, visueel schema, praten over de tekst, lln. schrijven zelf tekst met dat woord).					

Werk jij nog op een andere manier aan de woordenschat bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dat dan graag hieronder beschrijven.

Antwoord

3. Grammaticale kennis

Het gaat hier niet om het ontleden van zinnen en woordbenoeming. Het gaat om kennis van de opbouw van zinnen en het herkennen van zinstructuren, maar ook het begrijpen van vervoegingen en verbuigingen van woorden. Inzicht hierin helpt bij het ontdekken van de betekenis van zinnen/woorden.

Op welke manier werk jij aan het vergroten van de grammaticale kennis bij jouw leerlingen?

Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Ik besteed expliciet aandacht aan de samenstelling van woorden, woorddelen, vervoegingen, verbuigingen en zinstructuren.					

Ik maak gebruik van zo gevarieerd mogelijk mondeling taalgebruik.					
Ik maak gebruik van zo gevarieerd mogelijk schriftelijk taalgebruik.					
Door middel van directe instructie laat ik leerlingen zien hoe zinnen gevormd worden of opgebouwd zijn en wat dit betekend.					
Ik laat de leerlingen zien, welke denkstappen ik in mijn hoofd maak, om een tekst goed te begrijpen, of een woord/zin.					

Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van grammaticale kennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.

Antwoord

4. Strategische competentie

Het gaat hier om het beschikken van de vaardigheid om teksten doelgericht aan te kunnen pakken om ze te begrijpen. Bijvoorbeeld oriënterend lezen (zoeken van de grote lijn/waar de informatie te vinden is), scannend lezen en grondig lezen (precies begrijpen), maar ook kunnen beoordelen of de gekozen strategie goed is om van aanpak te kunnen veranderen.

Op welke manier werk jij aan het vergroten van de strategische competentie bij jouw leerlingen?

Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door deze voor te doen (modellen).					
Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door ze uit te leggen.					
Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door ze te begeleiden bij het gebruik.					
Ik leer de leerlingen om zelf te beoordelen of de gekozen aanpak de juiste is of dat ze moeten wisselen van aanpak.					
Bij het aanleren van strategieën houd ik rekening met het leesniveau van de leerling (leest deze voldoende vlot en vloeiend?).					
Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door met ze in gesprek te gaan over de tekst inhoud.					
Bij het aanleren van strategieën die begrip ondersteunen (langzamer lezen, aantekeningen maken e.d.), houd ik rekening met de motivatie van de leerlingen. (Vinden ze de tekst interessant, willen ze de tekst begrijpen?)					
Leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen worden expliciet aangeleerd. (Voorspellen, vragen stellen, leesdoel bereikt? enz.)					

Leesstrategieën leer ik de leerlingen bij teksten die gaan over het thema waar langere tijd aan gewerkt wordt.					
Ik stel vragen die het nadenken over de tekst stimuleren (Wat wil de maker vertellen/wie zou de maker kunnen zijn enz.)					
Ik stel vragen die stimuleren om met het hoofd na te denken over de tekst (Wat valt je op? Wat heb je geleerd? Waarover moet je nog eens nadenken? enz.)					
Ik stel vragen die stimuleren om na te denken wat je bij de tekst voelt. (Wat voel je bij de tekst, dit boek, filmpje? Wat vond je het mooist... enz.)					

Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van strategische kennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.

Antwoord

5. Metacognitieve kennis

Het gaat hier om kennis die de lezer over zichzelf heeft als lezer. Weet de leerling van zichzelf hoe ze een leestaak moet aanpakken, of ze moeilijk of makkelijk kunnen lezen? Inzicht in eigen leesvaardigheid is helpend om een tekst beter te begrijpen. Inzicht in de eigen vaardigheden is een voorwaarde om ook strategisch competent te zijn.

Op welke manier werk jij aan het verwerven van metacognitieve kennis bij jouw leerlingen?

Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Ik geef eerst instructie over hoe je een strategie moet inzetten.					
Na instructie over een strategie leer ik mijn leerlingen stapsgewijs hoe ze deze moeten toepassen.					
Leerlingen krijgen daarna de kans om hier zelf onderling aan te werken.					
Ik laat zien dat je kunt nadenken over het toepassen van een strategie, geeft het effect het juiste resultaat, moet ik een andere strategie kiezen.					
Ik stimuleer mijn leerlingen vervolgens om dit leesgedrag, nadenken over strategie, toetsen, evalueren en aanpassen, om dit zelf toe te passen.					

Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van metacognitieve kennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.

Antwoord

6. Tekststructuur

Het beschikken over inzicht in en kennis hebben van de structuur van een tekst, helpen bij het begrijpen van een tekst. Deze kennis helpt om te ontdekken hoe een tekst in elkaar zit, waardoor je makkelijker de juiste informatie kunt vinden, een verhaal kunt volgen of de plek kunt vinden die jou interesseert. Naarmate teksten langer worden, wordt inzicht hierin, steeds belangrijker.

Op welke manier werk jij aan het verwerven van kennis over de tekststructuur bij jouw leerlingen?

Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Door te modelen laat ik zien wat het belangrijkste is in een tekst, wat de structuur is en hoe deze in elkaar zit.					
Ik ga met mijn leerlingen in gesprek over het belangrijkste in een tekst, wat de structuur is of hoe deze in elkaar zit.					
Ik maak (bij het modelen of het gesprek) gebruik van kwalitatief goede boeken en teksten (rijke taal).					
Ik kijk kritisch naar de teksten en boeken die ik leerlingen aanbied en zorg dat deze rijk van taal zijn en niet versimpeld zijn (met verarmde taal).					
Ik houd rekening met leerlingen met veel en weinig achtergrondkennis.					
Ik zorg voor een breed aanbod in verschillende genres (informatieve, argumentatieve, instructieve, analoge, digitale teksten, poëzie e.d.)					
Ik denk na over leesbaarheid en kwaliteit en wat mijn leerlingen nodig hebben bij het kiezen van teksten voor begrijpend lezen.					
Naast de lessen uit methode maak ik gebruik van andere teksten of boeken om leerlingen met verschillende tekststructuren in aanraking te brengen.					
Ik koppel schrijfopdrachten aan begrijpend lezen, door bijvoorbeeld een samenvatting te laten schrijven.					

Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van kennis over tekststructuur bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.

Antwoord

7. Voorkennis (achtergrondkennis)

Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen die beschikken over veel voorkennis, beter in staat zijn om een tekst te begrijpen. Bij oudere leerlingen wordt het steeds belangrijker om te beschikken over voorkennis (of achtergrondkennis, goede algemene kennis) omdat de teksten steeds moeilijker worden en deze kennis steeds vaker nodig is om tot een goed begrip van de tekst te kunnen komen. Naast kennis van de wereld om ons heen, gaat het hier ook om kennis over hoe taal en tekst functioneren.

Op welke wijze werk jij aan het versterken van de voorkennis / achtergrondkennis bij jouw leerlingen?

Kies voor *neutraal* wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Ik laat leerlingen langere tijd werken aan 1 thema en daar verschillende teksten over lezen.					
Mijn leerlingen lezen veel en langdurig over één onderwerp.					
Ik combineer begrijpend lezen en het zaakvakonderwijs.					
Ik zorg voor een ruim en breed aanbod van boeken of teksten over het onderwerp.					
Ik maak gebruik van excursies of proefjes passend bij het onderwerp.					
Bij teksten uit de methode houd ik rekening met het feit of leerlingen beschikken over voorkennis over het onderwerp of niet.					
Ik zorg voor voorkennis wanneer mijn leerlingen hier niet over beschikken (bij methodeteksten).					
Ik maak gebruik van online prikbord 'Focus op begrip', de site www.lezeninhetpo.nl of https://rijketeksten.org voor het vinden van rijke teksten.					

Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van voorkennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.

Antwoord

8. Motivatie

Bij motivatie kan het gaan om intrinsieke (bv. plezier) of extrinsieke motivatie (bv. goed cijfer willen halen). Lezen doe je met een doel om iets te bereiken, leesmotivatie komt hieruit voort. Wat je van jezelf vindt als lezer (goed of slecht kunnen lezen), heeft invloed op de motivatie om met lezen je doel te bereiken.

Op welke wijze werk jij aan de leesmotivatie van leerlingen?

Kies voor *neutraal* wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Neutraal
Mijn leerlingen mogen zelf kiezen welk boek ze lezen.					
Mijn leerlingen hebben inspraak over de inhoud van de leeslessen.					
Mijn leerlingen hebben inspraak over de manier van toetsten.					
Ik zorg voor een positieve relatie met mijn leerlingen.					
Ik laat leerlingen samenwerken tijdens de lessen.					
Ik laat leerlingen hun leesproces zelf reguleren, geef feedback en we vieren succeservaringen en groei.					

Begrijpend lezen

Bij het aanbieden van teksten houd ik rekening met de interesse van de leerlingen.					
Ik maak mijn leerlingen bewust van beheersingsdoelen, het behalen ervan en geef feedback op individuele ontwikkeling.					

Werk jij nog op een andere manier aan het versterken van de leesmotivatie bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.

Antwoord

De vragen hierboven gaan over 8 verschillende factoren die van invloed zijn op het proces van begrijpend lezen. Zijn er in jouw ogen nog onderdelen of factoren die van invloed zijn, die hier nog niet genoemd zijn? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.

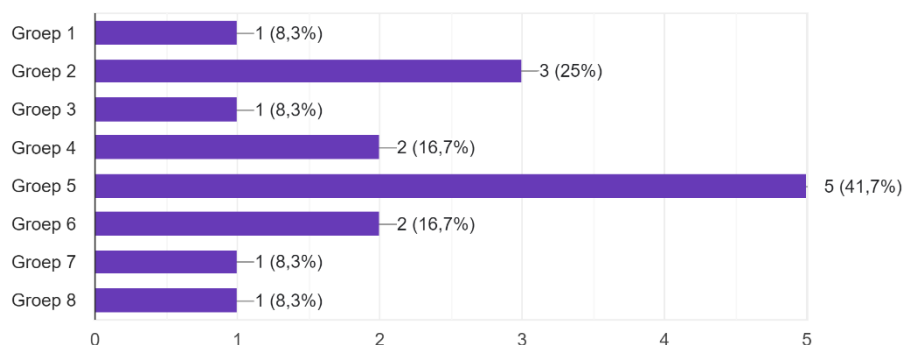
Antwoord.

Hartelijk dank voor je medewerking!

Bijlage 5: Resultaten enquête

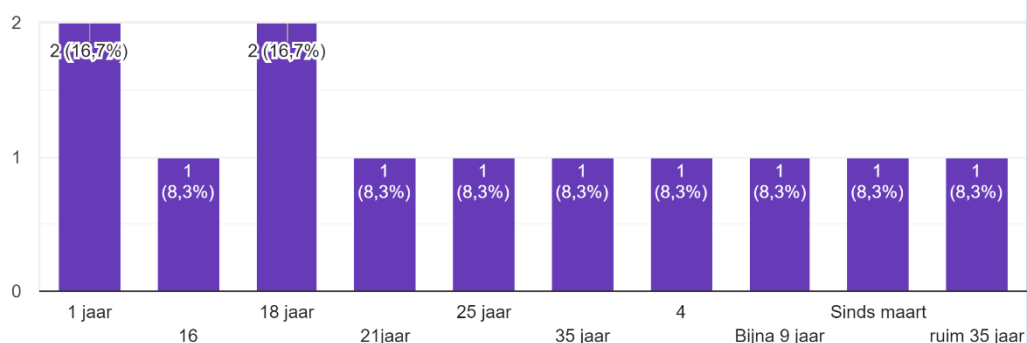
In welke groep(en) ben je werkzaam?

12 antwoorden



Hoe lang ben je al werkzaam in het onderwijs?

12 antwoorden



Zorg jij voor een rijk taalaanbod in de klas? Zo ja, kun je aangeven hoe jij dat vormgeeft en wat je daarin belangrijk vindt?

Poging. Via Kleuteruniversiteit , fonemisch bewustzijn (map)

(voor)lezen, moeilijke woorden herhalen - op het bord, verschillende soorten teksten aanbieden, teksten laten schrijven.

We hebben dit schooljaar een nieuwe methode en binnen deze methode worden er rijke teksten aangeboden. Het taalaanbod ligt dit jaar hoger dan dat de kinderen gewend waren. Hierdoor kies ik er soms voor om een stapje terug te gaan en de basis te leggen om vervolgens verder te kunnen.

Methode plus aandacht voor ws tijdens andere vakken

We maken gebruik van woordspinnen, woordenschat uitbreiden doormiddel van afbeeldingen met een woord. Voor de kinderen die wat verder zijn, zijn er boekjes van schatgravertjes, stempeldozen.

De lesdoelen van de kern worden op de muur getoond. we hebben daarnaast ook een thema tafel.

Op momenten dat ik les geef probeer ik kinderen zoveel mogelijk, en indien van toepassing, aan het woord te laten door middel van vertellen, vragen stellen, uitleggen, lezen etc. Ook maak ik de leerlingen attent op boeken die ze kunnen lezen en op eventueel programma's (TV/Computer) die aan de 'taalvergroting' kunnen bijdragen.

In de groep ben je een groot deel van de dag met taal bezig. Het komt naar voren in de taal-, spelling- en lezenmethode, maar eigenlijk komt het bij alle vakgebieden naar voren.

Ik vind het belangrijk dat leerlingen bij het vrij lezen kunnen kiezen uit mooie en goede boeken. Daarvoor ga ik zelf naar de bibliotheek en probeer boeken te kiezen die passen bij de interesse van de leerlingen. Voor de leerlingen van groep 2 zoek ik daar nu leuke samenleesboekjes of prentenboeken om uit voor te lezen.

Ik neem eigen boeken van thuis mee, nieuwe boeken, heb elke keer (1x per 2wkn) vaak een boekentip op het bord staan. Ik promoot deze boeken dan en probeer de leerlingen te prikkelen om deze zelf te gaan lezen. Tijdens mijn lio vorig jaar inventariseerde ik soms in de groep wat de leeswensen waren en haalde aan de hand daarvan zelf boeken bij de bibliotheek die hier zo goed mogelijk bij pasten. Vaak nam ik naast leesboeken ook een paar informatieve boeken mee van de bibliotheek. Naast de bibliotheekboeken lagen er ook veel van mijn eigen kinderboeken (recente en nieuwe) op school en had ik daarnaast informatieve tijdschriften liggen (Zo zit dat, pipa panda) of Donald Duckjes...

Denk het wel. Spreekvaardigheid, taal, lezen en begrijpend lezen en schrijven komen aan bod. Vormgeving m.b.v. nieuwe taal, lees en begr. Lz methode. Je met taal kunnen uitdrukken waar je voor staat en als hulpmiddel om tot leren te komen.

Nu door de kleuteruniversiteit

Hoeveel oefentijd om te lezen krijgen jouw leerlingen per dag? En per week?

Neutraal. Ze lezen niet zelf. Voorlezen sowieso 15 min. per dag.

Per dag: 45 - 1 uur, Per week 5 uur

De kinderen lezen zelf 2x een kwartier per dag. Daarnaast hebben we de methode lezen van Nieuw Nederlands. Dit verschilt per les, denk hierbij aan een begrijpend lezen les en een vlot en vloeiend lezen les.

NNJ lezen 30 min per dag (BL lessen 45 min per les)

elke dag is er minimaal 1 uur taalaanbod. En daarnaast zit taal overal in verborgen.

per dag is er 1 uur veilig leren lezen en daarnaast wordt er s'middags nog 20 minuten gelezen. Dit is per dag.

NVT

Technisch lezen zo'n 30 minuten per dag. 2,5 uur per week

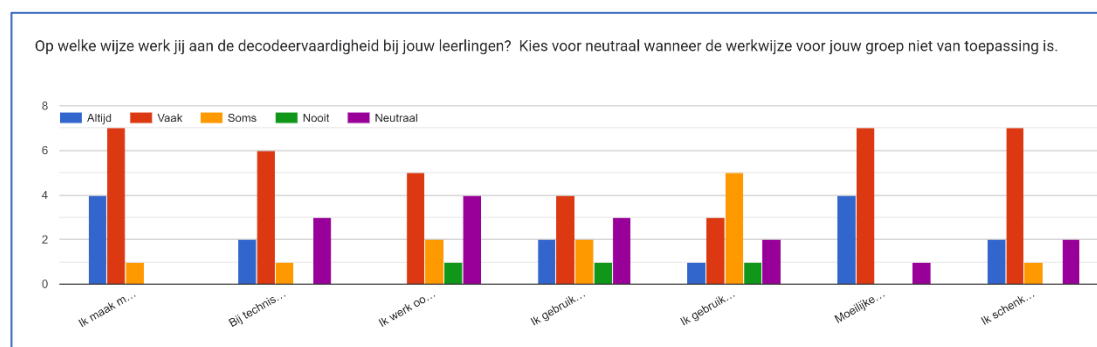
n.v.t. bij de kleuters

20 min minimaal per dag. (wanneer ik er ben 1x per 2 wkn)

Per dag 15 min. Stillezen (begin van de dag) methode les 30 min. En twee keer in de week toneellezen.

Hier oefenen we nog niet mee

Leestijd voor de leerlingen							
Uur per dag	Uur per week	n.v.t.	voorlezen				
1	5						
0,5	2,5						
0,5	2,5			+ leestijd lessen van de methode / wisselt			
1	5			Met BL is het 45 min lezen			
1,4	6,6			+ alle andere taal / leestijd bij andere vakken.			
0,5	2,5						
0,75	3,75						
		x	15 min.	technisch lezen			
		x					
		x					
		x					
5,65	27,85			totaal aan uren per dag / per week			
0,80714286	3,978571429			Gemiddeld per dag / per week			



Werk jij nog op een andere manier aan de decodeervaardigheid bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dat dan graag hieronder beschrijven.

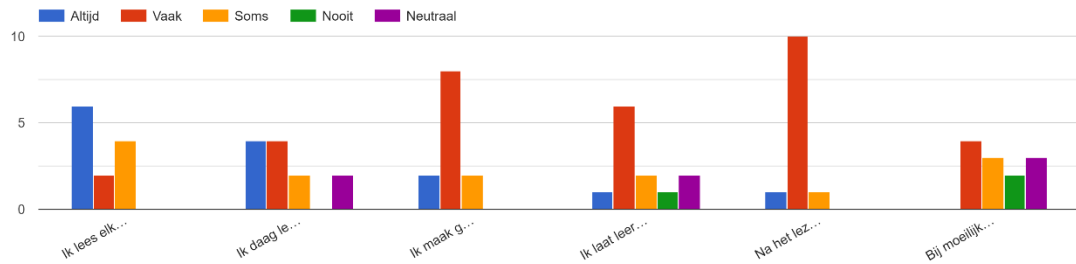
-

In groepjes (homogeen/heterogeen)

We merken met de kinderen van groep 2 met het programma BOUW.

Groep 3 werkt ook met het programma BOUW

Op welke wijze werk jij aan de woordenschat bij leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.



Werk jij nog op een andere manier aan de woordenschat bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dat dan graag hieronder beschrijven. 5 antwoorden

Woordenschatkaarten.

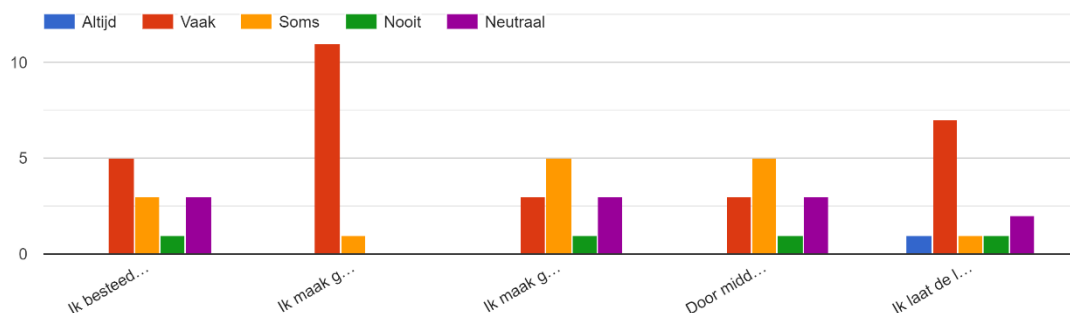
Moelijke woorden op het bord en elke dag even terug laten komen. (1 week lang)

Woordspin, soms aflevering kijken van taal met moffel en piertje, letterjungle.

Woordenschat kaartjes in de klas, woordspin maken.

Ik denk dat kinderen van het jeugdjournaal e.d. ook hun woordenschat versterken.

Op welke manier werk jij aan het vergroten van de grammaticale kennis bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

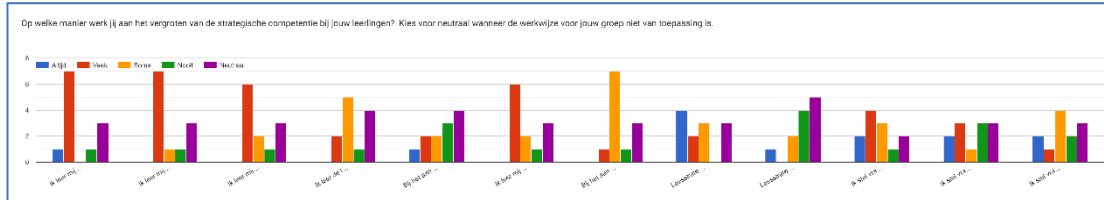


Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van grammaticale kennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven. 4 antwoorden

Zelf teksten laten schrijven

Dit is per les en doel erg verschillend. Als we een tekst lezen doen we dit vak door middel van modellen. We pluizen de tekst hiermee helemaal uit.

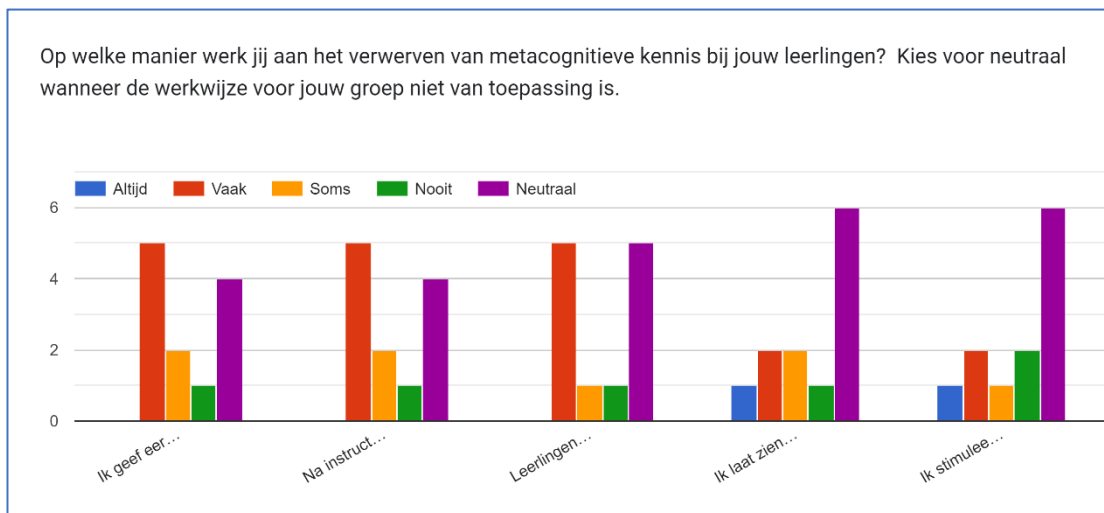
We maken gebruik van spellingsdictees in de klas. Bij het schrijven van woorden wordt gebruik gemaakt van een stappenplan.



Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van strategische kennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven. 4 antwoorden

Veel modellen

Ik werk nog maar sinds de voorjaarsvakantie met NNJ, ik zit nog niet goed genoeg in de methode om alle vragen goed te kunnen beantwoorden.

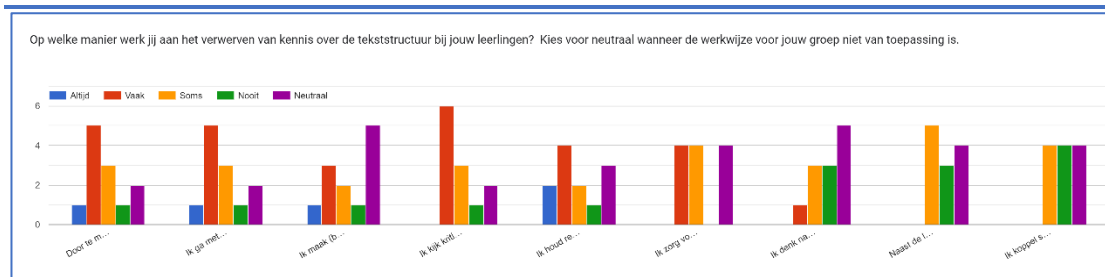


Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van metacognitieve kennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven. 4 antwoorden

Dit is per strategie verschillend.

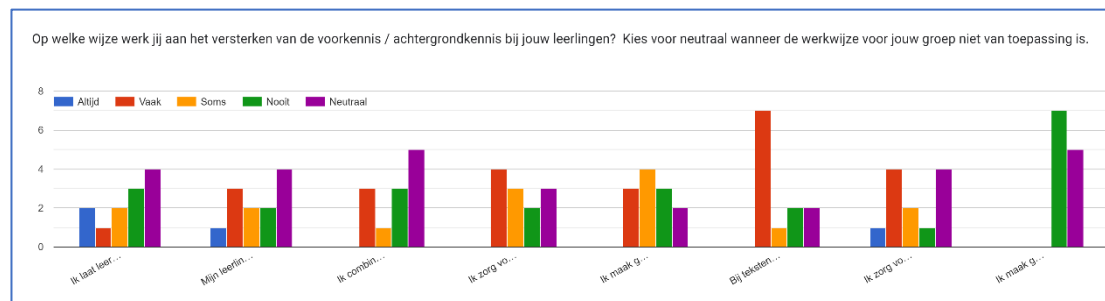
Ik vind modellen belangrijk.

Begrijpend lezen



Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van kennis over tekststructuur bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven. 3 antwoorden

Tot nu toe alleen methodelessen gedaan



Werk jij nog op een andere manier aan de opbouw van voorkennis bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven. 7 antwoorden

Ophalen van kennis van de leerlingen via kringgesprek

Goede tip voor rijke teksten! Thanks

Woordspin, verhalen van kleuteruniversiteit.

Bij de kleuters werken we een aantal weken aan een thema, waar de taal en rekenactiviteiten aan gekoppeld zijn, maar ook de creatieve verwerking of muzieklessen passen daarbij. We gebruiken daarvoor de materialen van de Kleuteruniversiteit als basis.

Ik ben maar 1 x per 2 weken een dag in de groep. Langdurig werken aan één thema heb ik geen invloed op. Daarom gekozen voor nooit.

Ik vind het erg leuk om vakken met elkaar te combineren, waardoor kinderen over verschillende domeinen/vakgebieden iets leren.

Begrijpend lezen



Werk jij nog op een andere manier aan het versterken van de leesmotivatie bij jouw leerlingen? Of heb je nog opmerkingen? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.^{5 antwoorden}

Ruim aanbod voor prentenboek verzorgen.

De kinderen vragen wel eens een begrijpend lezen tekst te willen hebben over een bepaald onderwerp voor op de weektaak. Het leesplezier is belangrijk, maar soms is het ook goed om de kinderen teksten te laten lezen met een onderwerp die ze minder interessant vinden.

Boeken worden o ok wel op de thematafel neergezet om de motivatie te versterken. We werken met een veilig en vlot diploma om het lezen te stimuleren. Daarnaast krijgen de kinderen ook wel een leeskaart mee naar huis.

Op dit moment zijn we daar niet mee bezig. In mijn lio-klas deden we wel eens een soort van boekendans en dan wisselden de leerlingen van stoel en dus ook van boek. Ik ben er nu een stuk minder/anders mee bezig dan tijdens mijn lio-stage.

De vragen hierboven gaan over 8 verschillende factoren die van invloed zijn op het proces van begrijpend lezen. Zijn er in jouw ogen nog onderdelen of factoren die van invloed zijn, die hier nog niet genoemd zijn? Zo ja, dan graag hieronder aangeven.^{3 antwoorden}

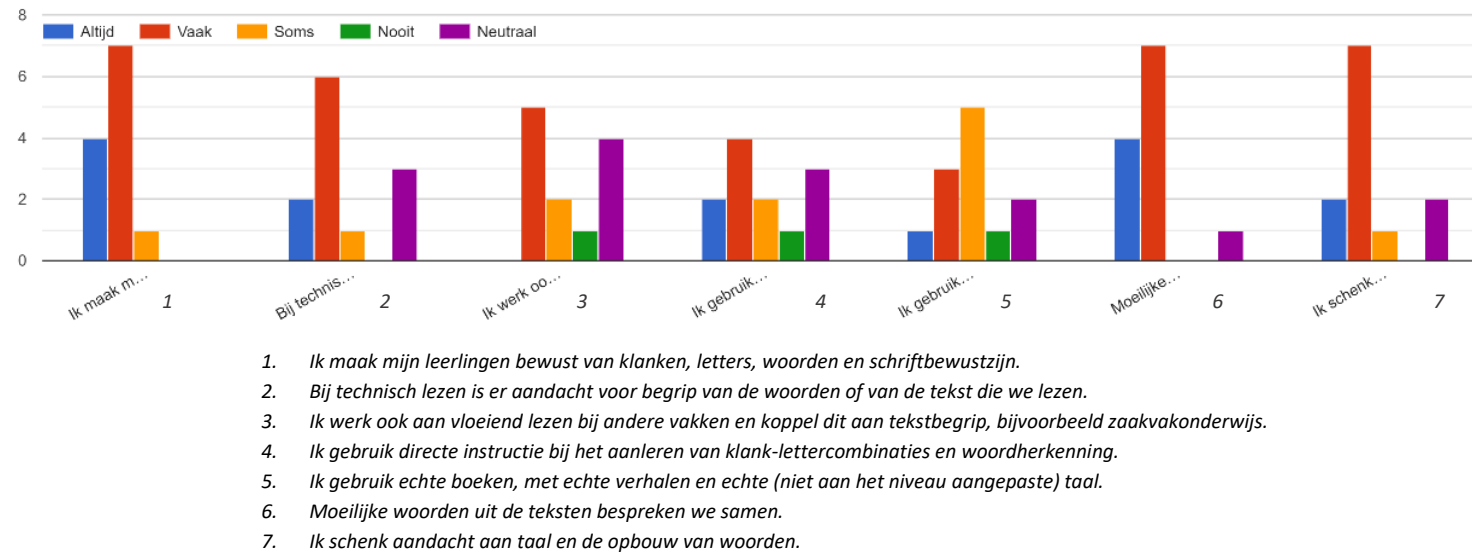
Bij kleuters is dit lastiger in deze enquête in te vullen. Vooral veel voorlezen! En gesprekken er over. Wie? Waar? Wat gebeurt er? Hoe eindigt het?

Groep 3 is altijd een andere groep dan 4 t/m 8. Dit komt doordat er met een andere methode wordt gewerkt.

Bijlage 6: Beschrijving, analyse en conclusies enquêteresultaten

Decodeervaardigheid

Op welke wijze werk jij aan de decodeervaardigheid bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.
(n= 12)



Staafdiagram 1: Toepassen werkwijzen decodeervaardigheid

1. Ik maak mijn leerlingen bewust van klanken, letters, woorden en schriftbewustzijn.

Aan dit onderdeel schenken alle leerlingen aandacht. Eén leerkracht uit de hogere groepen werkt hier soms aan. In de hogere groepen is dit ook minder belangrijk, het gekozen antwoord is verklaarbaar.

2. Bij technisch lezen is er aandacht voor begrip van de woorden of van de tekst die we lezen.

De leerkrachten die hier neutraal hebben geantwoord, zijn leerkracht in de onderbouw, waar niet gewerkt wordt aan technisch lezen. De overige leerkrachten, op één na, besteden wel altijd of vaak aandacht de betekenis van de woorden of de tekst.

3. Ik werk ook aan vloeiend lezen bij andere vakken en koppel dit aan tekstbegrip, bijvoorbeeld zaakvakonderwijs.

Er zijn nu 4 leerkrachten die kiezen voor neutraal en 1 voor nooit. Het gaat om leerkrachten van de onderbouw of leerkrachten die geen zaakvakonderwijs wordt gegeven. Er zijn geen leerkrachten die aangeven deze koppeling altijd te maken. Door 5 leerkrachten wordt deze koppeling al vaak gemaakt.

4. Ik gebruik directe instructie bij het aanleren van klank-lettercombinaties en woordherkenning.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal, soms of nooit betreffen leerkrachten die (bijna) geen klank- lettercombinaties aanleren, onderbouw of bovenbouw. De overige leerkrachten die dit wel aanleren gebruiken hier vaak of altijd directe instructie voor.

5. Ik gebruik echte boeken, met echte verhalen en echte (niet aan het niveau aangepaste) taal.

De onderbouwleerkrachten kiezen voor altijd of vaak. Aangenomen wordt dat er hier voorleesboeken mee worden bedoeld. De leerkrachten die kiezen voor soms, neutraal of nooit zijn werkzaam in groepen waarbij wenselijk is om zo snel mogelijk over te stappen op echte boeken e.d.

6. Moeilijke woorden uit de teksten bespreken we samen.

Door een van de onderbouwleerkrachten is gekozen voor neutraal. Moeilijke woorden zouden wel besproken moeten worden bij het voorlezen. Er zijn 4 leerkrachten die moeilijke woorden altijd bespreken en 7 leerkrachten die dit vaak toepassen.

7. Ik schenk aandacht aan taal en de opbouw van woorden.

De onderbouwleerkrachten kiezen voor neutraal of soms. Eén van de onderbouwleerkrachten kiest voor altijd, een groot verschil. De vraag is verschillend te interpreteren. De overige leerkrachten geven aan hier vaak of altijd aan te schenken.

In de afsluitende open vraag werd door een leerkracht aangegeven dat deze bij het werken aan decodeervaardigheid, gebruik maakt van werken in groepjes, met een homogene of heterogene samenstelling. In groep 2 en groep 3 wordt er gebruik gemaakt van het programma BOUW.

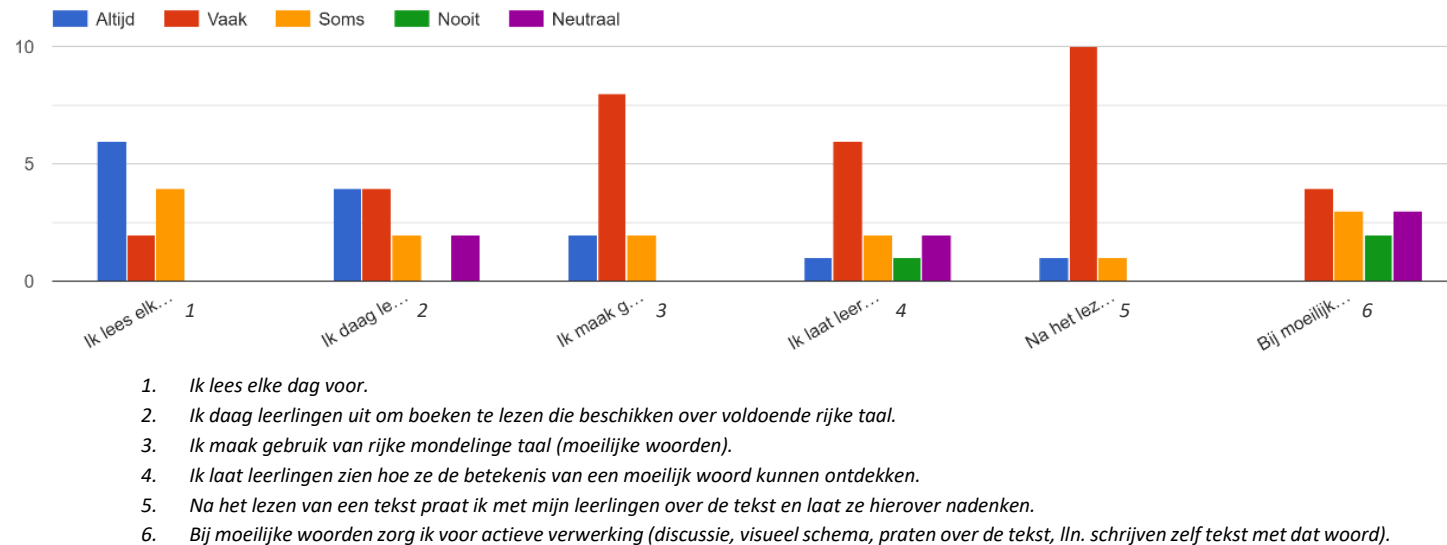
Conclusies

- 1 Bijna alle leerkrachten maken altijd of vaak de leerlingen bewust van klanken, letters, woorden en schriftbewustzijn.
- 2 Veel leerkrachten koppelen begrip vaak of altijd aan de woorden of de tekst die er gelezen wordt.
- 3 Niet alle leerkrachten werken aan vloeiend lezen bij andere vakken en koppelen hier tekstbegrip aan.
- 4 De leerkrachten (waarbij van toepassing) maken altijd of vaak gebruik maken van directe instructie bij het aanleren van klank- en lettercombinaties en woordherkenning.
- 5 8 van de 12 leerkrachten maken weinig gebruik maken van echte boeken met echte verhalen en echte (niet aan het niveau aangepaste) taal.
- 6 Moeilijke woorden uit teksten worden altijd of vaak besproken.
- 7 De vraag bij werkwijze 'ik schenk aandacht aan taal en de opbouw van woorden' is door de leerkrachten van de onderbouw verschillend geïnterpreteerd, dit blijkt uit de antwoorden neutraal en altijd. De meeste leerkrachten passen deze werkwijze echter al vaak toe.

Woordenschat

Op welke wijze werk jij aan de woordenschat bij leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



Staafdiagram 2: Toepassen werkwijzen woordenschat

1. Ik lees elke dag voor.

Voorlezen wordt niet door elke leerkracht elke dag gedaan. De helft van de leerkrachten leest altijd voor. Er zijn 4 leerkrachten die soms voorlezen en 2 die vaak voorlezen.

2. Ik daag leerlingen uit om boeken te lezen die beschikken over voldoende rijke taal.

De leerkrachten die voor neutraal kiezen geven les in de onderbouw. Er zijn 8 leerkrachten die vaak of altijd de leerlingen uitdagen om boeken met rijke taal te lezen. 2 leerkrachten die dit soms doen.

3. Ik maak gebruik van rijke mondelinge taal (moeilijke woorden).

De meeste leerkrachten geven aan gebruik te maken (vaak of altijd) van rijke mondelinge taal, moeilijke woorden niet achterwege te laten. Er zijn 2 leerkrachten die aangeven dit soms te doen.

4. Ik laat leerlingen zien hoe ze de betekenis van een moeilijk woord kunnen ontdekken.

De leerkrachten van de onderbouw hebben voor het antwoord neutraal, soms of nooit gekozen. Dit antwoord is verklaarbaar omdat deze leerlingen nog niet zelf lezen. De overige leerkrachten laten vaak of altijd zien hoe leerlingen de woordbetekenis kunnen ontdekken.

5. Na het lezen van een tekst praat ik met mijn leerlingen over de tekst en laat ze hierover nadenken.

Op één na geven alle leerkrachten aan dat ze dit altijd of vaak met de leerlingen napraten over de tekst en de leerlingen laten nadenken hierover.

6. Bij moeilijke woorden zorg ik voor actieve verwerking (discussie, visueel schema, praten over de tekst, lln. schrijven zelf tekst met dat woord).

De leerkrachten die kiezen voor het antwoord nooit of neutraal geven les in de onderbouw. De leerkrachten die voor vaak of soms kiezen geven les in de midden- en bovenbouw.

Aan het einde van dit onderdeel is de leerkrachten gevraagd op welke andere manier zij mogelijk nog werken bij het versterken van de woordenschat van leerlingen. De inzet van woordenschatkaarten (onderbouw) werd genoemd. Een andere leerkracht zet moeilijke woorden op het bord en bespreekt deze elke dag even. Na een week worden de woorden weer verwijderd.

Nog een leerkracht maakt ook gebruik van de woordenschatkaarten en maakt soms een woordspin op het bord. De woordspin is een vorm van actieve verwerking, een visueel schema. Ook wordt aangegeven dat leerlingen hun woordenschat mogelijk versterken of uitbreiden door te kijken naar programma's zoals het Jeugdjournaal, taal met Moffel en Piertje en Letterjungle.

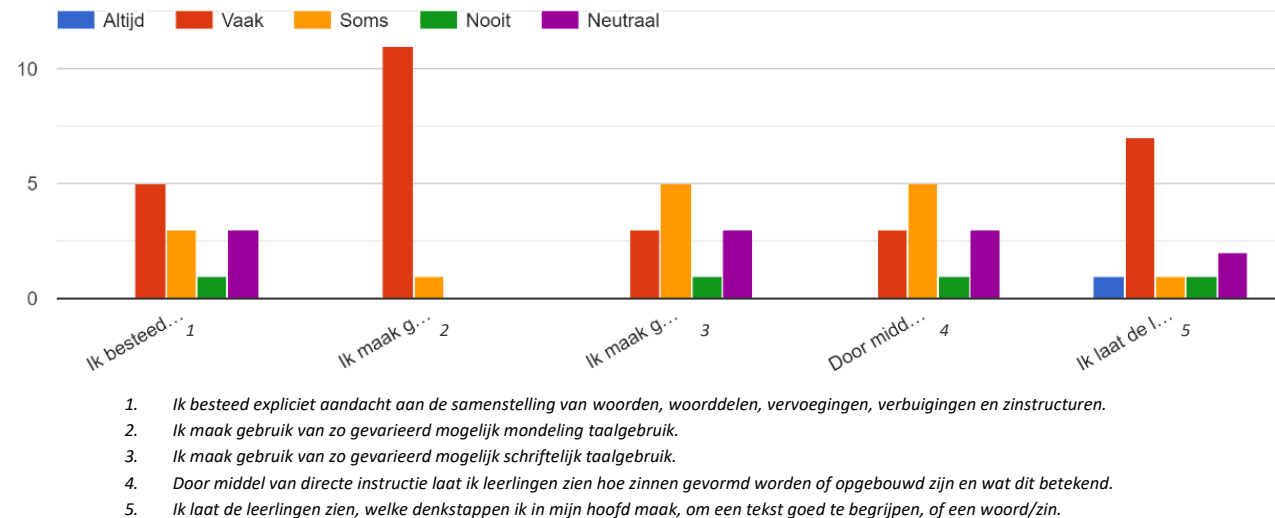
Conclusies

- 1 De helft van de leerkrachten vaak of soms voorlezen.
- 2 De meeste leerkrachten dagen de leerlingen vaak of altijd uit om boeken (die over rijke taal beschikken) te lezen, twee leerkrachten doen dit soms.
- 3 Bijna alle leerkrachten gebruik maken van rijke mondelinge taal, moeilijke woorden gebruiken.
- 4 De leerkrachten zich deze werkwijze goed eigen hebben gemaakt en toepassen.
- 5 De leerkrachten zich deze werkwijze zich goed hebben eigengemaakt en toepassen.
- 6 Een aantal leerkrachten niet of soms gebruik maakt van een actieve verwerking bij moeilijke woorden.

Grammaticale kennis

Op welke manier werk jij aan het vergroten van de grammaticale kennis bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



Staafdiagram 3: Toepassen werkwijzen grammaticale kennis

1. Ik besteed expliciet aandacht aan de samenstelling van woorden, woorddelen, vervoegingen, verbuigingen en zinstructuren.

De leerkrachten die hier kiezen voor het antwoord neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. De meeste leerkrachten van de midden- en bovenbouw besteden vaak (5x) aandacht besteden aan deze werkwijze. Drie leerkrachten besteden hier soms aandacht aan.

2. Ik maak gebruik van zo gevarieerd mogelijk mondeling taalgebruik.

Bijna alle leerkrachten maken vaak gebruik van zo gevarieerd mogelijk mondeling taalgebruik.

3. Ik maak gebruik van zo gevarieerd mogelijk schriftelijk taalgebruik.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Daar is deze werkwijze ook niet van toepassing. Er zijn 3 leerkrachten die hier vaak gebruik van maken en 5 die hier soms gebruik van maken.

4. Door middel van directe instructie laat ik leerlingen zien hoe zinnen gevormd worden of opgebouwd zijn en wat dit betekent.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw, daar is dit niet van toepassing. De gekozen antwoorden zijn te verklaren. Net als hierboven is keuze voor soms en vaak hetzelfde.

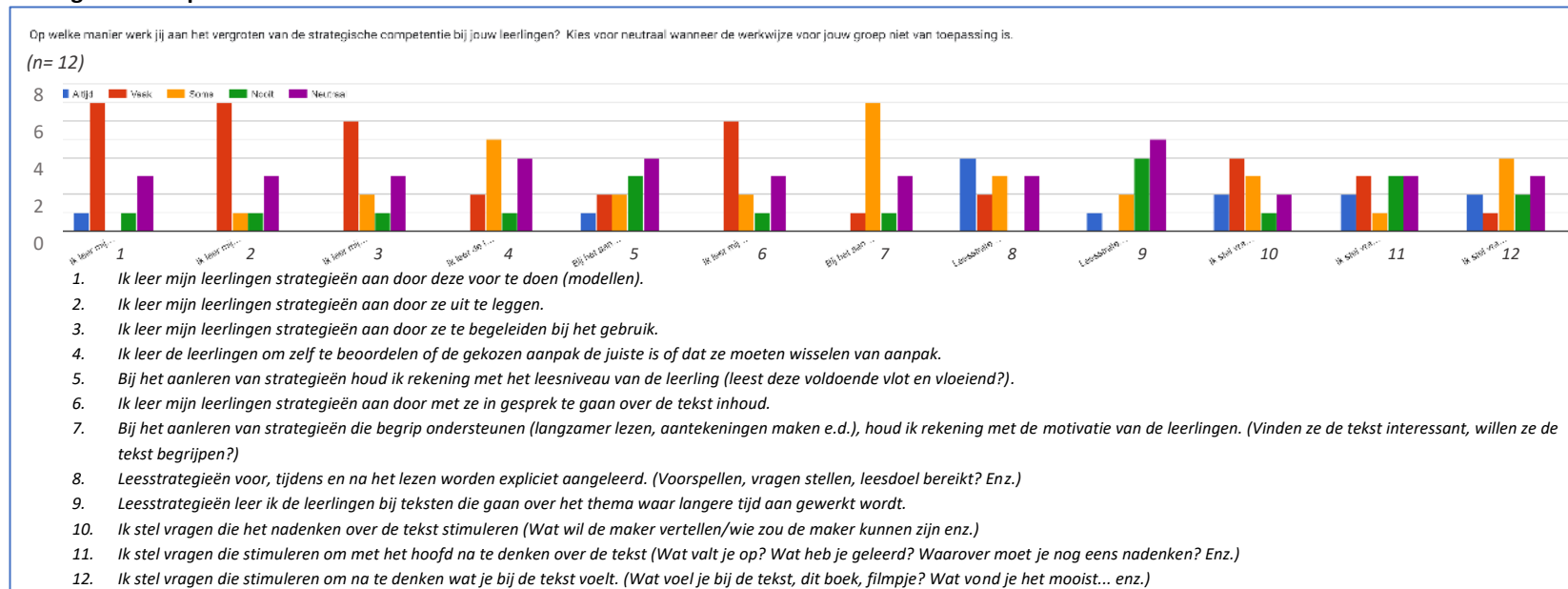
5. Ik laat de leerlingen zien, welke denkstappen ik in mijn hoofd maak, om een tekst goed te begrijpen, of een woord/zin.

De leerkrachten die hier gekozen hebben voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Deze werkwijze wordt daar niet toegepast. Een leerkracht van de onderbouw kiest voor vaak, deze keuze is lastig te verklaren. De meeste leerkrachten van de midden- en bovenbouw passen deze werkwijze al vaak toe, één zelfs altijd.

Conclusies

- 1 De meeste leerkrachten van de midden- en bovenbouw besteden vaak aandacht aan deze werkwijze. Het lijkt erop dat de meeste leerkrachten zich dit goed eigen hebben gemaakt, maar nog niet allemaal.
- 2 Bijna alle leerkrachten maken vaak gebruik maken van een zo gevarieerd mogelijk mondeling taalgebruik.
- 3 Er zijn een 5-tal leerkrachten die soms gebruik maken van een zo gevarieerd mogelijk schriftelijk taalaanbod. Deze leerkrachten zouden dit vaker kunnen proberen toe te passen.
- 4 Niet alle leerkrachten maken vaak of altijd gebruik van deze werkwijze.
- 5 De meeste leerkrachten passen deze werkwijze al vaak toe. Het zou nog mooier zijn wanneer de leerkrachten dit altijd zouden laten zien.

Strategische competentie



Staafdiagram 4: Toepassen werkwijzen strategische competentie

1. Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door deze voor te doen (modellen).

De onderbouwleerkrachten hebben voor het antwoord neutraal of nooit gekozen. Deze werkwijze is hier ook niet van toepassing. De overige leerkrachten modellen de strategieën al vaak, één leerkracht altijd.

2. Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door ze uit te leggen.

De onderbouwleerkrachten hebben voor het antwoord neutraal of nooit gekozen. Deze werkwijze is hier ook niet van toepassing. Hier een lichte verschuiving in de antwoorden. De overige leerkrachten leggen de strategieën vaak uit en één leerkracht soms. Er zijn geen leerkrachten die dit altijd toepassen.

3. Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door ze te begeleiden bij het gebruik.

De onderbouwleerkrachten hebben voor het antwoord neutraal of nooit gekozen. Deze werkwijze is hier ook niet van toepassing. Bij het begeleiden van de leerlingen is er nu één leerkracht minder die dit vaak doet. Er zijn geen leerkrachten die dit altijd toepassen.

4. Ik leer de leerlingen om zelf te beoordelen of de gekozen aanpak de juiste is of dat ze moeten wisselen van aanpak.

Er is hier één leerkracht meer die voor neutraal kiest. Deze is verklaarbaar, deze werkwijze is alleen van belang voor oudere leerlingen. Er zijn nu 5 leerkrachten die aangeven soms leerlingen te helpen bij het beoordelen van de gekozen aanpak. Er zijn 2 leerkrachten die dit vaak toepassen.

5. Bij het aanleren van strategieën houd ik rekening met het leesniveau van de leerling (leest deze voldoende vlot en vloeiend?).

De leerkrachten die kiezen voor neutraal zijn werkzaam in de onderbouw en daar is deze werkwijze niet van toepassing. Er is 1 leerkracht die altijd rekening met het leesniveau houdt en 2 leerkrachten die hier vaak rekening mee houden. Er zijn ook leerkrachten die hier nooit of soms rekening mee houden, terwijl dit wél van invloed is.

6. Ik leer mijn leerlingen strategieën aan door met ze in gesprek te gaan over de tekst inhoud.

De onderbouwleerkrachten hebben voor het antwoord neutraal of nooit gekozen. Deze werkwijze is hier ook niet van toepassing. Van de overige leerkrachten gaan er 6 bij het aanleren van strategieën vaak met de leerlingen in gesprek en 2 leerkrachten soms.

7. Bij het aanleren van strategieën die begrip ondersteunen (langzamer lezen, aantekeningen maken e.d.), houd ik rekening met de motivatie van de leerlingen. (Vinden ze de tekst interessant, willen ze de tekst begrijpen?)

De onderbouwleerkrachten hebben voor het antwoord neutraal of nooit gekozen. Deze werkwijze is hier ook niet van toepassing. Er is 1 leerkracht die rekening houdt met de motivatie van de leerlingen bij het aanleren van strategieën en er zijn 7 leerkrachten die hier soms rekening mee houden.

8. Leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen worden expliciet aangeleerd. (Voorspellen, vragen stellen, leesdoel bereikt? enz.)

Neutraal is gekozen door onderbouwleerkrachten. Vier leerkrachten leren leesstrategieën altijd expliciet aan en 2 leerkrachten vaak. Er zijn 3 leerkrachten die dit soms doen.

9. Leesstrategieën leer ik de leerlingen bij teksten die gaan over het thema waar langere tijd aan gewerkt wordt.

Neutraal is gekozen door onderbouwleerkrachten en enkele andere. Daarnaast geven 4 leerkrachten nooit aan. Bij 2 leerkrachten werken leerlingen soms langer aan 1 thema en leren strategieën bij deze teksten. Bij 1 leerkracht gebeurt dit altijd.

10. Ik stel vragen die het nadenken over de tekst stimuleren (Wat wil de maker vertellen/wie zou de maker kunnen zijn enz.)

De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Er zijn 2 leerkrachten die altijd vragen stellen over de teksten die het nadenken hierover stimuleren en 4 leerkrachten die dit vaak doen. Er zijn 3 leerkrachten die dit maar zo nu en dan doen.

11. Ik stel vragen die stimuleren om met het hoofd na te denken over de tekst (Wat valt je op? Wat heb je geleerd? Waarover moet je nog eens nadenken? Enz.)

De leerkrachten die kiezen voor neutraal zijn werkzaam in de onderbouw. Er zijn ook leerkrachten die kiezen voor nooit, bij het vragen stellen die het stimuleren om met het hoofd na te denken over een tekst. Drie leerkrachten doen dit vaak, 2 altijd en 1 soms.

12. Ik stel vragen die stimuleren om na te denken wat je bij de tekst voelt. (Wat voel je bij de tekst, dit boek, filmpje? Wat vond je het mooist... enz.)

De leerkrachten die kiezen voor neutraal zijn werkzaam in de onderbouw. Vragen stellen die het nadenken stimuleren wat je bij de tekst voelt wordt minder gedaan. Door 2 leerkrachten nooit, door 4 soms, 1 vaak en door 2 leerkrachten altijd.

Conclusies

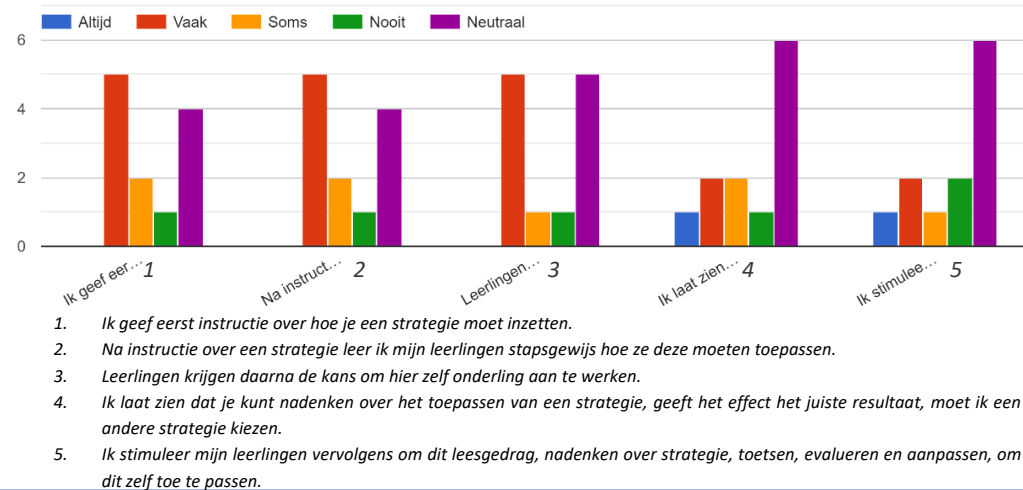
1. De leerkrachten (waar het voor van toepassing is) geven aan strategieën vaak of zelfs altijd te modelen. Deze werkwijze hebben de leerkrachten zich al goed eigen gemaakt.
2. Er is een kleine verschuiving in antwoorden te zien. Eén leerkracht past deze werkwijze soms toe, de meesten vaak.
3. Weer een kleine verschuiving in de antwoorden is te zien. De meeste leerkrachten begeleiden de leerlingen vaak en twee leerkrachten soms.
4. De groep leerkrachten die kiest voor soms is nu groter geworden.
5. Er zijn leerkrachten die niet of soms rekening houden met het leesniveau van de leerling.
6. De meeste leerkrachten gaan vaak in gesprek met de leerlingen bij het aanleren van strategieën. Deze werkwijze lijken de leerkrachten zich eigengemaakt te hebben.
7. De leerkrachten kunnen meer rekening houden met de motivatie van de leerling bij het aanleren van strategieën.
8. Niet elke leerkracht leert leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen expliciet aan.
9. Deze vraag vloeit voort uit vraag 8. Het cirkeldiagram laat zien dat er bijna niet langdurig aan één thema wordt gewerkt, waarbij er ook aandacht is voor leesstrategieën.

Vragen 11 en 12 horen hier ook bij. Veel leerkrachten stellen vragen die het denken over de tekst stimuleren of die stimuleren om er met het hoofd over na te denken. Vragen die stimuleren wat je bij de tekst voelt of het mooist vond e.d. worden minder vaak gesteld door de leerkrachten. Juiste deze laatste categorie kan motiverend werken voor leerlingen om over de tekst na te denken.

Metacognitieve kennis

Op welke manier werk jij aan het verwerven van metacognitieve kennis bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



Staafdiagram 5: Toepassen werkwijzen metacognitieve kennis

1. Ik geef eerst instructie over hoe je een strategie moet inzetten.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Eén leerkracht die voor neutraal kiest, kiest bij vraag 1 en 2 bij strategische competentie voor vaak of soms. De 2 leerkrachten die voor soms kiezen, kozen bij vraag 1 en 2 van strategische competentie voor altijd of vaak. Deze vragen zijn met elkaar te vergelijken, maar verschillend beantwoord.

2. Na instructie over een strategie leer ik mijn leerlingen stapsgewijs hoe ze deze moeten toepassen.

Leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Er is een leerkracht die nu ook voor neutraal kiest en bij vraag 3 van strategische competentie voor soms. De leerkrachten die hier voor soms kiezen, kozen bij strategische competentie voor vaak. En 1 leerkracht kiest nu voor vaak in plaats van soms.

3. Leerlingen krijgen daarna de kans om hier zelf onderling aan te werken.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn niet allemaal werkzaam in de onderbouw. Er zijn 2 leerkrachten die hier niet voor neutraal hadden moeten kiezen. De overige leerkrachten laten zien dat ze leerlingen vaak de gelegenheid geven om hier zelf aan te werken. Bij 1 leerkracht is dat soms.

4. Ik laat zien dat je kunt nadenken over het toepassen van een strategie, geeft het effect het juiste resultaat, moet ik een andere strategie kiezen.

De onderbouwleerkrachten kiezen voor neutraal of nooit. Daarnaast zijn er nog 2 leerkrachten die voor 'neutraal' kiezen, maar dit niet hadden moeten doen. Er zijn 3 leerkrachten die aangeven dit altijd of vaak laten zien. Maar er zijn ook leerkrachten die het niet soms laten zien.

5. Ik stimuleer mijn leerlingen vervolgens om dit leesgedrag, nadenken over strategie, toetsen, evalueren en aanpassen, om dit zelf toe te passen.

De onderbouwleerkrachten kiezen voor neutraal of nooit. Daarnaast zijn er nog 2 leerkrachten die voor 'neutraal' kiezen, maar dit niet hadden moeten doen. Er is ook een leerkracht die aangeeft leerlingen nooit te stimuleren na te denken, te toetsen e.d. Van wie het wel verwacht zou mogen worden. Eén leerkracht geeft aan dit soms te stimuleren, 2 leerkrachten vaak en één leerkracht altijd.

In de opmerkingen van de leerkrachten aan het einde van dit onderdeel van de enquête is te lezen dat de werkwijze die ze toepassen per strategie verschillend is. Er wordt ook aangegeven dat modellen erg belangrijk gevonden wordt.

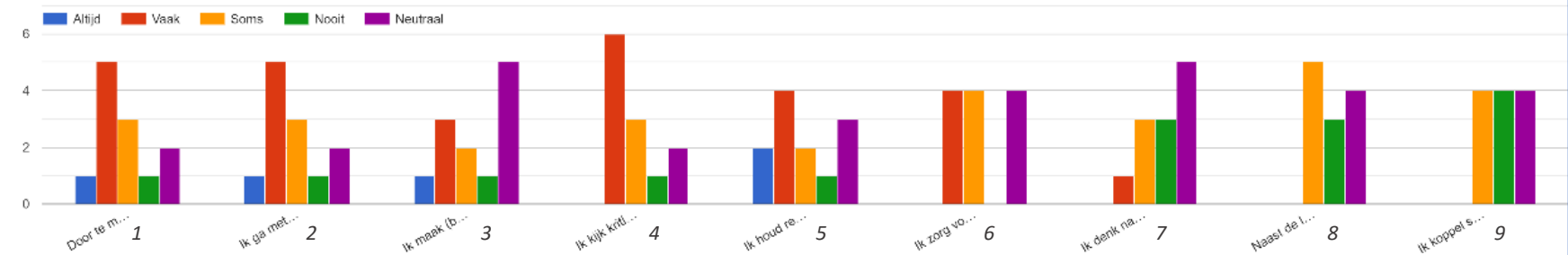
Conclusies

1. Vraag 1 en 2 bij strategische competentie zijn vergelijkbaar met deze vraag. In het beantwoorden van deze vraag zitten een paar verschillen. Waar bij strategische competentie werd gekozen voor vaak, altijd of soms laat bijlage 10, tabel 13, cirkeldiagram bij subvraag 1 nu zien dat er gekozen is voor soms of neutraal. De gewijzigde vraagstelling heeft mogelijk invloed op het gekozen antwoord gehad.
2. Deze vraag is vergelijkbaar met vraag 3 bij strategische competentie. Ook hier heeft de andere vraagstelling voor een verschil in antwoorden gekozen. Waar bij strategische competentie gekozen werd voor soms of vaak laat bijlage 10, tabel 13, cirkeldiagram bij subvraag 2 zien dat nu wordt gekozen voor neutraal, vaak of soms.
3. Sommige leerkrachten geven vaak de gelegenheid om zelf te oefenen met de aangeleerde strategie, maar niet bij elke leerkracht is dit het geval is. Leerlingen hebben echter wel oefentijd nodig om zich het geleerde eigen te maken.
4. Deze vraag is vergelijkbaar met vraag 1 van het onderdeel strategische competentie. Daar gaat het over modellen, voordoen. Hier gaat het om laten zien dat je kunt nadenken over het toepassen van een strategie, dit laten zien is een manier van modellen/voordoen. De gekozen antwoorden bij deze vraag laten een wisselender beeld zien (bijlage 10, tabel 13, cirkeldiagram bij subvraag 4) dan bij subvraag 1 van strategische competentie. Het gaat hier wel om een specifiek stuk, namelijk het nadenken over het toepassen van de strategie, of deze het gewenste effect heeft of dat er een andere strategie gekozen moet worden. Dit geeft het beeld dat strategieën wel worden dat uitgelegd en voorgedaan, maar dat er nog winst te halen is bij de vervolgstappen. Dat je ook hier als leerkracht eerst moet voordoen hoe je kunt nadenken over het toepassen van strategieën en hoe je ervoor kiest om deze eventueel te veranderen.
5. Deze vraag is vergelijkbaar met vraag 4 van het onderdeel strategische competentie. De gegeven antwoorden verschillen van elkaar. Door het vergelijken van de beide cirkeldiagrammen valt op dat het lijkt alsof deze stap in het aanleren van de strategieën bij veel leerkrachten nog niet een vast onderdeel is van de werkwijze. (Bijlage 10, tabel 13, cirkeldiagram bij subvraag 4 en tabel 5, cirkeldiagram bij subvraag 5).

Tekststructuur

Op welke manier werk jij aan het verwerven van kennis over de tekststructuur bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.

(n= 12)



1. Door te modelen laat ik zien wat het belangrijkste is in een tekst, wat de structuur is en hoe deze in elkaar zit.
2. Ik ga met mijn leerlingen in gesprek over het belangrijkste in een tekst, wat de structuur is of hoe deze in elkaar zit.
3. Ik maak (bij het modelen of het gesprek) gebruik van kwalitatief goede boeken en teksten (rijke taal).
4. Ik kijk kritisch naar de teksten en boeken die ik leerlingen aanbied en zorg dat deze rijk van taal zijn en niet versimpeld zijn (met verarmde taal).
5. Ik houd rekening met leerlingen met veel en weinig achtergrondkennis.
6. Ik zorg voor een breed aanbod in verschillende genres (informatieve, argumentatieve, instructieve, analoge, digitale teksten, poëzie e.d.)
7. Ik denk na over leesbaarheid en kwaliteit en wat mijn leerlingen nodig hebben bij het kiezen van teksten voor begrijpend lezen.
8. Naast de lessen uit methode maak ik gebruik van andere teksten of boeken om leerlingen met verschillende tekststructuren in aanraking te brengen.
9. Ik koppel schrijfp opdrachten aan begrijpend lezen, door bijvoorbeeld een samenvatting te laten schrijven.

Staafdiagram 6: Toepassen werkwijzen tekststructuur

1. Door te modelen laat ik zien wat het belangrijkste is in een tekst, wat de structuur is en hoe deze in elkaar zit.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal, nooit of 1x soms zijn werkzaam in de lagere groepen. Opvallend is een onderbouw-leerkracht die voor vaak kiest. Twee leerkrachten uit hogere groepen modelen de manier waarop de tekst in elkaar zit soms. De leerkrachten uit de hogere groepen kiezen voor vaak en 1 leerkracht voor altijd.

2. Ik ga met mijn leerlingen in gesprek over het belangrijkste in een tekst, wat de structuur is of hoe deze in elkaar zit.

Deze vraag hebben de leerkrachten op dezelfde wijze beantwoord als hierboven.

3. Ik maak (bij het modelen of het gesprek) gebruik van kwalitatief goede boeken en teksten (rijke taal).

Leerkrachten uit de lagere groepen kiezen hier voor neutraal of nooit. Eén leerkracht kiest voor neutraal wat niet de bedoeling was. De keuzes van de overige leerkrachten komen overeen met de antwoorden van de eerste twee vragen.

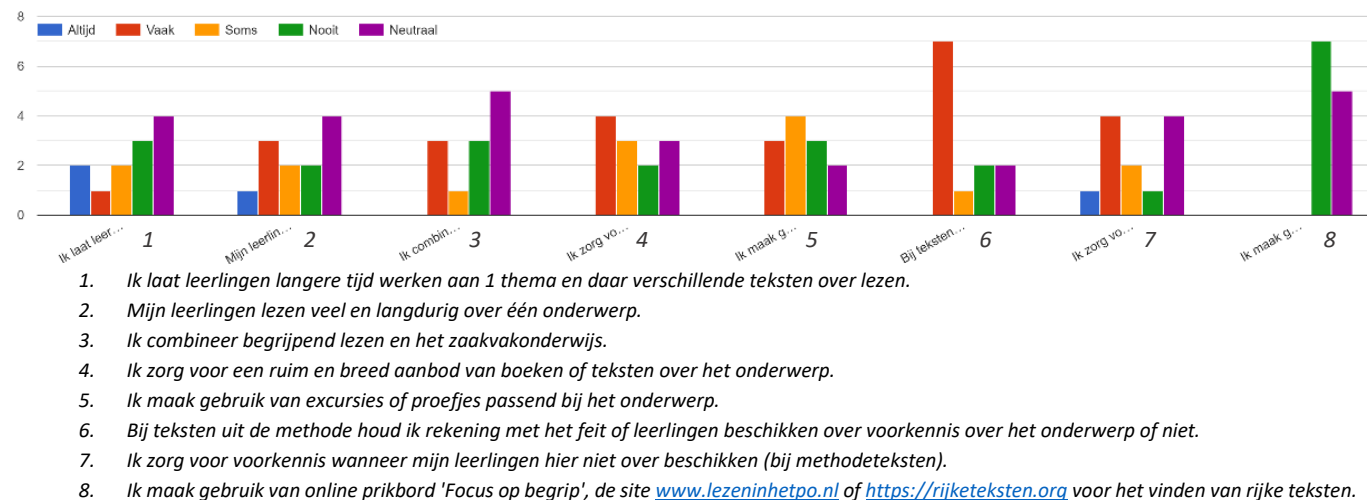
4. **Ik kijk kritisch naar de teksten en boeken die ik leerlingen aanbied en zorg dat deze rijk van taal zijn en niet versimpeld zijn (met verarmde taal).**
Twee onderbouwleerkrachten kiezen hier voor neutraal. Maar andere leerkrachten van onderbouw kiezen voor vaak. Er is ook een leerkracht die hier nooit kritisch naar kijkt en 3 leerkrachten die dit soms doen.
5. **Ik houd rekening met leerlingen met veel en weinig achtergrondkennis.**
De leerkrachten die kiezen voor neutraal zijn werkzaam in de onderbouw, waar leerlingen niet zelf lezen.
Er zijn vier leerkrachten die hier vaak rekening mee houden en 2 die dit altijd doen. Er is ook een leerkracht die hier niet rekening mee houdt en 2 die dit soms doen.
6. **Ik zorg voor een breed aanbod in verschillende genres (informatieve, argumentatieve, instructieve, analoge, digitale teksten, poëzie e.d.)**
De leerkrachten die kiezen voor neutraal zijn werkzaam in de onderbouw. Van de overige leerkrachten zijn er 4 die hier vaak rekening mee houden en 4 die hier soms rekening mee houden.
7. **Ik denk na over leesbaarheid en kwaliteit en wat mijn leerlingen nodig hebben bij het kiezen van teksten voor begrijpend lezen.**
De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Er zijn ook twee andere leerkrachten die kiezen voor nooit. De overige leerkrachten van de hogere groepen kiezen voor vaak of soms.
8. **Naast de lessen uit methode maak ik gebruik van andere teksten of boeken om leerlingen met verschillende tekststructuren in aanraking te brengen.**
De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Er zijn ook twee andere leerkrachten die kiezen voor nooit. De overige leerkrachten van de hogere groepen kiezen voor of soms.
9. **Ik koppel schrijfp opdrachten aan begrijpend lezen, door bijvoorbeeld een samenvatting te laten schrijven.**
De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Er zijn ook drie andere leerkrachten die kiezen voor nooit. De overige leerkrachten van de hogere groepen kiezen voor vaak of soms.

Conclusies

1. Er zijn 2 leerkrachten die soms modellen hoe zijn zien wat het belangrijkste in een tekst is e.d. Mooier zou zijn wanneer alle leerkrachten dit vaak of altijd modellen.
2. Er zijn 2 leerkrachten die soms met de leerlingen in gesprek gaan over de tekst e.d. Dit zouden alle leerkrachten vaak of altijd moeten doen.
3. Niet alle betrokken leerkrachten uit de hogere groepen altijd of vaak gebruik maken van kwalitatief goede boeken of teksten.
4. Veel leerkrachten kijken kritisch naar de teksten en boeken die ze leerlingen aanbieden. Dit zouden alle leerkrachten moeten doen, ook in de onderbouw bij het voorlezen, zodat alle leerlingen in aanraking komen met rijke taal.
5. Nog niet alle leerkrachten houden rekening met leerlingen met veel of weinig achtergrondkennis.
6. Niet alle leerkrachten vaak of altijd voor een breed aanbod in verschillende genres zorgen.
7. Er zijn leerkrachten die niet of soms nadenken over leesbaarheid en kwaliteit van boeken en/of teksten en wat hun leerlingen nodig hebben.
8. Er geen leerkrachten zijn die vaak naast de methode gebruik maken van teksten of boeken met verschillende tekststructuren.
9. Sommige leerkrachten nooit een schrijfp opdracht koppelen aan begrijpend lezen en 4 leerkrachten dit soms doen.

Voorkennis/achtergrondkennis

Op welke wijze werk jij aan het versterken van de voorkennis / achtergrondkennis bij jouw leerlingen? Kies voor neutraal wanneer de werkwijze voor jouw groep niet van toepassing is.
(n= 12)



Staafdiagram 7: Toepassen werkwijzen voorkennis/achtergrondkennis

1. Ik laat leerlingen langere tijd werken aan 1 thema en daar verschillende teksten over lezen.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Er zijn 3 leerkrachten die aangeven vaak of altijd langere tijd aan een thema te werken en 4 leerkrachten waarbij dit nooit of soms het geval is.

2. Mijn leerlingen lezen veel en langdurig over één onderwerp.

De leerkrachten die kiezen voor neutraal of nooit zijn werkzaam in de onderbouw. Er zijn 4 leerkrachten die aangeven vaak of altijd langere tijd aan een thema te werken en 3 leerkrachten waarbij dit nooit of soms het geval is.

3. Ik combineer begrijpend lezen en het zaakvakonderwijs.

Eén onderbouwleerkracht kiest voor vaak, de anderen voor nooit of neutraal. Er zijn ook 3 leerkrachten van hogere groepen die voor neutraal kiezen en 2 voor nooit. Van de hogere groepen kiest een leerkracht voor soms en nog een voor vaak.

4. Ik zorg voor een ruim en breed aanbod van boeken of teksten over het onderwerp.

De verdeling van de leerkrachten per bouw over de antwoorden is erg wisselend. Zo kiest een leerkracht van de hogere groepen voor neutraal, sommige onderbouwleerkracht- en voor vaak.

5. Ik maak gebruik van excursies of proefjes passend bij het onderwerp.

De verdeling van de antwoorden van de leerkrachten per bouw zijn ook hier erg wisselend.

Drie leerkrachten maken vaak gebruik van excursies of proefjes die bij het onderwerp passen waarover gewerkt wordt. De overige leerkrachten doen dit nooit of soms of kozen voor neutraal.

6. Bij teksten uit de methode houd ik rekening met het feit of leerlingen beschikken over voorkennis over het onderwerp of niet.

Twee onderbouwleerkrachten kiezen voor neutraal of nooit. Er zijn ook twee die kiezen voor vaak. De meeste leerkrachten uit de hogere groepen geven aan rekening te houden met de aanwezige voorkennis van leerlingen.

7. Ik zorg voor voorkennis wanneer mijn leerlingen hier niet over beschikken (bij methodeteksten).

De onderbouwleerkrachten kiezen hier voor neutraal of nooit. De meeste leerkrachten kiezen voor altijd of vaak. Twee leerkrachten geven aan hier soms voor te zorgen.

8. Ik maak gebruik van online prikbord 'Focus op begrip', de site www.lezeninhetpo.nl of <https://rijketeksten.org> voor het vinden van rijke teksten.

Er zijn geen leerkrachten die aangeven dat ze gebruik maken van het prikbord of de genoemde websites voor het vinden van rijke teksten.

Andere manieren waarop de leerkrachten werken aan het versterken en opbouwen van voorkennis/achtergrondkennis die naar voren zijn gekomen uit de open vraag aan het einde van dit onderdeel van de enquête waren:

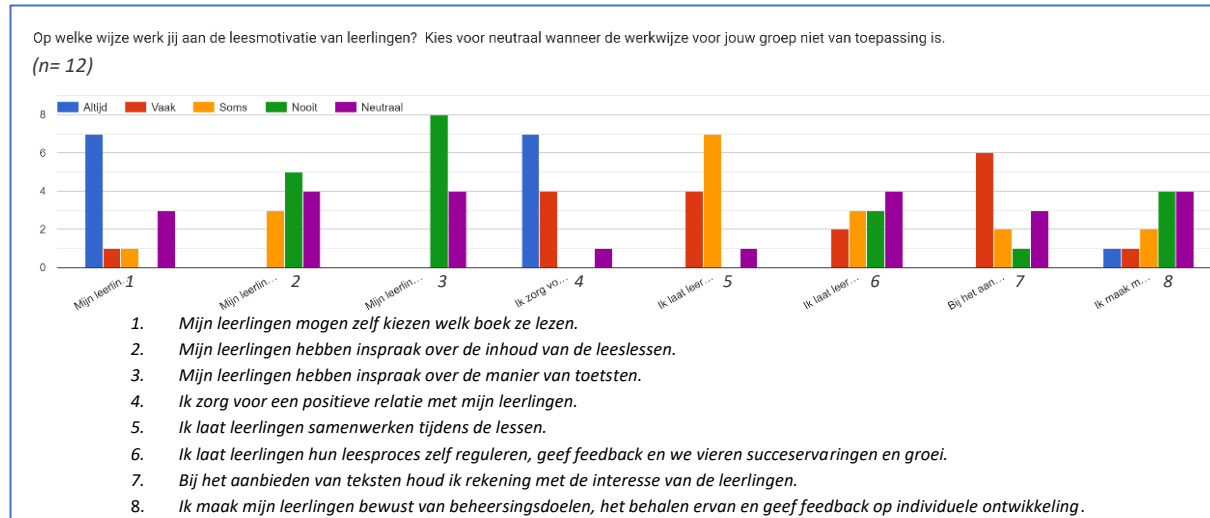
- Kennis ophalen van de leerlingen in het kringgesprek.
- Woordspinnen maken.
- Verhalen van de kleuteruniversiteit hiervoor gebruiken.
- Aantal weken werken aan 1 thema van de kleuteruniversiteit in de onderbouw, waar de reken- en taalactiviteiten aan gekoppeld zijn, maar ook de creatieve verwerking.

Conclusies

1. Er is een wisselend beeld te zien in de antwoorden. Het beeld laat zien dat de leerlingen niet bij alle leerlingen langdurig aan 1 thema werken en hierover lezen.
2. Ook hier is een wisselend beeld in de antwoorden te zien. Dit beeld laat nu zien dat langdurig lezen over 1 onderwerp niet bij alle leerkrachten aan de orde is.
3. Er is te zien dat over het algemeen de leerkrachten het begrijpend lezen niet koppelen aan het zaakvakonderwijs, omdat ze kiezen voor nooit, soms of neutraal.
4. Er is te zien dat er over het algemeen meer leerkrachten zijn die niet of niet vaak voor een breed aanbod van boeken of teksten over het onderwerp zorgen dan dat die er wel zijn.
5. Hier is een wisselend beeld in de antwoorden te zien. Meer leerkrachten zouden gebruik kunnen maken van de mogelijkheid om met proefjes, excursies de voorkennis/achtergrondkennis van de leerlingen te versterken.
6. Ook sommige onderbouwleerkrachten kiezen voor vaak. De meeste leerkrachten uit de hogere groepen geven aan rekening te houden met de aanwezige voorkennis van leerlingen.

7. Hier is te zien dat de meeste leerkrachten altijd of vaak zorgen voor voorkennis, wanneer de leerlingen hier niet over beschikken. De leerkrachten die aangeven dit soms te doen, daar speelt het belang van voorkennis nog een minder grote of geen rol.
8. Hier is te zien dat de leerkrachten nog geen gebruik maken van deze mogelijkheden.

Leesmotivatie



Staafdiagram 8: Toepassen werkwijzen leesmotivatie

1. Mijn leerlingen mogen zelf kiezen welk boek ze lezen.

De leerkrachten uit de onderbouw kiezen voor neutraal of soms. De overige leerkrachten laten de leerlingen vaak en meestal altijd zelf kiezen welk boek ze lezen.

2. Mijn leerlingen hebben inspraak over de inhoud van de leeslessen.

De leerkrachten die voor neutraal kiezen zijn werkzaam in de onderbouw. Bij 5 leerkrachten hebben de leerlingen nooit inspraak en bij 3 leerkrachten is dit soms.

3. Mijn leerlingen hebben inspraak over de manier van toetsten.

De leerkrachten van de onderbouw kiezen hier voor neutraal. De overige leerkrachten geven aan dat de leerlingen nooit inspraak hebben over de manier van toetsen.

4. Ik zorg voor een positieve relatie met mijn leerlingen.

Een leerkracht uit de onderbouw geeft aan neutraal. De overige leerkrachten geven allemaal aan dat ze vaak of altijd werken aan een positieve relatie met de leerlingen.

5. Ik laat leerlingen samenwerken tijdens de lessen.

Een onderbouwleerkracht kiest voor neutraal. De overige leerkrachten geven 4x aan dat ze vaak leerlingen laten samenwerken. De overige 7 leerkrachten geven aan dat ze dit soms doen.

6. Ik laat leerlingen hun leesproces zelf reguleren, geef feedback en we vieren succeservaringen en groei.

De onderbouwleerkrachten kiezen hier voor neutraal. Twee leerkrachten geven aan deze werkwijze vaak toe te passen. Van de andere helft van de leerkrachten geven 3 aan dit nooit te doen en 3 soms.

7. Bij het aanbieden van teksten houd ik rekening met de interesse van de leerlingen.

Naast een onderbouwleerkracht geven nog 2 leerkrachten hier het antwoord neutraal, zij hadden een van de andere antwoorden moeten kiezen. Er zijn ook onderbouwleerkrachten die aangeven vaak met de interesse rekening te houden. En een paar leerkrachten die hier nooit of soms rekening mee houden.

8. Ik maak mijn leerlingen bewust van beheersingsdoelen, het behalen ervan en geef feedback op individuele ontwikkeling.

De onderbouwleerkrachten kiezen hier voor de optie neutraal. Er zijn van de leerkrachten in de hogere groepen 2 die vaak of altijd leerlingen bewust maken van beheersingsdoelen en 4 die dit nooit doen en 2 die dit soms doen.

Bij de open vraag aan het einde van dit onderdeel in de enquête gaven de leerkrachten aan op nog enkele andere manieren aan de leesmotivatie van leerlingen te werken.

- Zij zorgen voor een ruim aanbod van prentenboeken.
- Zorgdragen voor een begrijpend leestekst voor op de weektaak over een door henzelf gekozen onderwerp. Maar het is ook belangrijk dat ze leren een tekst te lezen en te begrijpen over onderwerpen die ze minder interessant vinden.
- Boeken tentoonstellen op de thematafel ter bevordering van de motivatie.
- We gebruiken het Veilig en Vlot diploma en geven de leerlingen leeskaarten mee naar huis.
- Op een andere school maakten we zo nu en dan gebruik van de 'boekendans'.

Conclusies

1. Leerlingen mogen van de leerkrachten zelf kiezen welk boek ze lezen.
2. Leerlingen hebben zo goed als nooit inspraak op de inhoud van de leeslessen.
3. Leerlingen hebben nooit inspraak over de manier waarop het lezen wordt getoetst.
4. De leerkrachten zorgen altijd of vaak voor een positieve relatie met hun leerling.
5. Deze werkwijze wordt door de meeste leerkrachten niet regelmatig ingezet en bij een paar leerkrachten al wel.
6. De meeste leerkrachten passen deze werkwijze niet of soms toe.
7. Er zijn ongeveer net zoveel leerkrachten die met de interesse van leerlingen rekening houden, als dat er zijn die dit niet of soms doen.
8. De meeste leerkrachten passen deze werkwijze niet of soms toe.

Bijlage 7: Procesverslag

Beschrijving uitgevoerde activiteiten en contactmomenten

Tijdspad onderzoek				
Datum	Activiteit	Betrokkenen	Doel	Uren
08-03-2022	Gesprek met interim directrice XXX over onderzoek.	XXX	Verkrijgen van toestemming voor onderzoek over begrijpend lezen.	1
03-2022	Artikelen lezen uit 'Leer ze Lezen'.	XXX	Oriënteren op onderzoek t.b.v. de onderzoeksopzet.	20
22-4-2022	Uitwerken onderzoeks-opzet en mailen	XXX	Opzetten onderzoek	6
25-04-2022	Opzetten scriptie in Word en start schrijven inleiding.	XXX		4
04-2022	Lezen in de boeken 'Rijke Taal' & 'Close Reading' en 'Leer ze Lezen'.	XXX	Verdieping t.b.v. theoretisch kader.	60
26-04-2022	Uitwerken probleemanalyse	XXX	Het in kaart brengen van het probleem t.b.v. het onderzoek.	4
28-04-2022	Overleg over h1 t/m h4. Welke informatie hoort waar. Hoe opzetten onderzoeksvraag en deelvragen.	XXX	Het kunnen schrijven van h1 t/m h4.	1
30-04-2022	Herschrijven inleiding. Verwijderen ik-vorm. APA-richtlijn uitzoeken. Uitw. probleemanalyse. Verdieping in onderwerp a.d.h.v. literatuur en onderzoeken.	XXX	Verwerken tips n.a.v. overleg op 28-4-2022. Verdieping in onderwerp t.b.v. h3 theoretisch kader.	6
1 en 2 mei 2022	Lezen diverse artikelen en notities e.d. en maken van aantekeningen.	XXX	Verdieping in onderwerp t.b.v. h3 theoretisch kader.	12
3 tot 15 mei 2022	Opzetten h3 en uitwerken	XXX	Het schrijven van het theoretisch kader v.h. onderzoek	25
3 tot 15 mei 2022	Opzetten h4 en uitwerken	XXX	Het schrijven van de probleemstelling v.h. onderzoek.	25
18-05-2022	Overleg over h1 t/m h4	XXX	Doel het plaatsen van de juiste informatie op de goede plek en het goed kaderen en trechteren van het onderwerp.	1

Begrijpend lezen

08-06-2022	Overleg in Teams; afronden voor de zomer niet haalbaar.	XXX	Voortgang onderzoek, reden stagnatie bespreken.	0.2
16-06-2022	Voortgangsgesprek	XXX	Voorgang studie en onderzoek.	1
Jan./febr. 2023	Lezen in artikel 'De vele kanten van leesbegrip' en aantekeningen maken t.b.v. h3.	XXX	Verdieping t.b.v. theoretisch kader h3 en schrijven h3	100
08-02-2023	Bijwerken bronvermelding en aanpassen h1 en h2.	XXX	Voldoen aan apa-richtlijn.	4
15-18 mrt 2023	Planning maken H3 afmaken, h4 probleemstelling aanpassen.	XXX	Afronden h3 en h4 verbeteren.	25
22-23 mrt 2023	H4 probleemstelling en h5 onderzoeksopzet	XXX	Schrijven h4 en h5	8
28-03-2023	Bespreken h1 t/m h5	XXX	Verbeteren van de eerste 5 hoofdstukken.	1
29-03-2023	Overleg met lb'er	XXX	Bespreken onderzoek, problematiek op cbs XXX	1
29 mrt – 8 apr. 2023	Uitwerken opmerkingen XXX en info X H4, h5 en enquête opzetten	XXX	Herschrijven delen h1, h2 en h3. Schrijven h4, h5 en maken v.d. enquête	36
11-04-2023	Bespreken h4 en h5 en opzet enquête	XXX	Verbeteren hoofdstuk 4 en 5 opzetten goede enquête voor de leerkrachten.	1
12-22 apr. 2023	Opmerkingen XXX verwerken. Afmaken enquête H4 en h5 uitw.	XXX	Enquête, h4 en h5 schrijven	16
25-04-2023	Hoofdstuk 5 en enquête bespreken	XXX	Enquête afmaken om na meivakantie uit te kunnen zetten.	0.5
25 apr.-5 mei 2023	Onderzoeksopzet afgemaakt en enquête	XXX	Schrijven onderzoeksopzet en enquête	60
06-05-2023	Versturen enquête naar begeleiders	XXX	Verkrijgen toestemming uitzetten enquête.	0.25
08-05-2023	Versturen enquête naar leerkrachten	XXX	Verzamelen benodigde informatie t.b.v. onderzoek.	0.2
10-05-2023	Opzet samenvatting	XXX		1
11-05-2023	Uitwerken procesverslag	XXX	Reflecteren op onderzoeksproces	2
14-05-2023	Alle enquêtes binnen? 2 rappels verzonden.	XXX	2 leerkrachten	0.25

17-21 mei 2023	Alle enquêtes binnen. Resultaten uitwerken in h6 en conclusies h7.	XXX	Schrijven h6 en h7	36
24-05-2023	Overleg met XXX X. Inkorten h6 en h7. Wat is het belangrijkste?	XXX	Afronden h6 en h7.	0.5
24-28 mei 2023	Inkorten h6 en h7. Samenvatting en procesverslag. Verwerken opmerkingen XXX en XXX Alles kritisch herlezen.	XXX	Schrijven h6, h7, samenvatting, procesverslag.	25
26-5-23	Mail naar XXX, h6/7 oké?	XXX	Check of H6, h7 en samenvatting	0
28-5-2023	Onderzoek definitief ingeleverd per mail	XXX	Beoordelen onderzoek	0.10
			Totaal aantal uren:	484

Participatie in de onderzoeksgroep

Bij de uitvoering van het onderzoek is er geen sprake geweest van deelname aan een onderzoeksgroep als gevolg van de opgelopen studievertraging. Mijn belangrijkste critical friend tijdens dit onderzoeksproces is mijn begeleidster van NHLStenden geweest, XXX. Ik vond het erg fijn om met haar in gesprek te gaan over mijn onderzoek. Op de momenten waarop ik vastliep, was zij steeds voor overleg beschikbaar en wist ze mij weer op weg te helpen. Persoonlijk heb ik de samenwerking met XXX als bijzonder positief ervaren. Haar input heeft een grote bijdrage geleverd aan de kwaliteit van onderzoek, zoals dat nu is.

Daarnaast heb ik van oud-studiegenootje XXX haar onderzoek ontvangen en regelmatig even vergeleken, hoe heeft XXX het aangepakt? Ook heb ik andere onderzoeken bekeken die op de HBO Kennisbank waren geplaatst. Ik heb gezocht op onderzoeken van studenten van NHLStenden, omdat deze qua opzet overeenkwamen met de richtlijnen in de rubrics die ik had ontvangen voor dit onderzoek.

Het boek 'Praktijkonderzoek in de school' (van der Donk & van Lanen, 2016) heb ook regelmatig geraadpleegd voor informatie over hoe ik dit onderzoek moest aanpakken, uitwerken en schrijven.

Opbrengst leerproces onderzoeksopdracht en eigen professionele ontwikkeling

Bij de start van dit onderzoek was ik vol goede moed en had ik veel zin om dit te gaan uitvoeren. Het onderwerp had ik zelf uitgekozen en sprak mij aan. Ik was oprecht nieuwsgierig, het onderwerp had mijn interesse en ik wilde graag een positieve bijdrage kunnen leveren op dit vlak op XXX.

Na het afronden van mijn lio-stage in februari 2022 ben ik blijven werken op XXX in de groep waar ik ook mijn lio-stage had afgerond. Dit is bijzonder leerzaam geweest, maar ging ten koste van het afronden van het onderzoek. Ik ontdekte dat ik onvoldoende tijd en energie hiervoor overhield en dat ik de conferentie van juni 2022 niet zou halen. Naast het onderzoek moest ik nog een paar andere opdrachten voor de opleiding afronden. Afstuderen voor de zomer was geen haalbare kaart.

Na de zomer heb ik eerst alle opdrachten weggewerkt en daarna het onderzoek weer opgepakt. Door de burn-out van jaren geleden heb ik nu heel bewust mijn eigen plan getrokken. Het is langzaam gegaan, met vallen en opstaan en veel motivatieproblemen, maar desondanks ben ik mijn eigen koers blijven volgen. En met succes! Ik ben blij dat ik van dit verleden heb geleerd en mijn eigen plan ben blijven volgen.

Vanaf januari dit jaar ben ik het onderzoek weer gaan oppakken. In het begin ging dit erg moeizaam door motivatieproblemen, maar vanaf maart begon er een positieve flow te ontstaan die mij in staat heeft gesteld om door te zetten. De conferentie had ik eind juni verwacht, maar deze blijkt al op 7 juni

te zijn. Bij de ontvangst van die mail zakte de moed mij weer in de schoenen. Dat red ik niet, dacht ik. Even mailcontact met XXX was gelukkig voldoende om mij te laten voelen dat ik vertrouwen moest hebben dat het goed zou komen.

Het doorlopen van de onderzoekscyclus is een bijzonder leerzaam proces geweest. Gestart met het idee iets met de teruglopende leesvaardigheid van leerlingen te willen doen. Maar waar te beginnen en wat precies? Zo ben ik gaan lezen over van alles en nog wat, wat met het onderwerp te maken heeft. Bij het lezen van de publicatie 'Begrijpend lezen: wat is dat?' van het slo (Van Gelderen, 2018) kwam ik een mooie afbeelding tegen die samenhang van verschillende onderdelen mooi liet zien. In mijn gesprek met XXX kwam naar voren dat deze figuur een mooie kapstok opleverde voor de rest van het onderzoek. Vanuit XXX was er geen concrete onderzoeksvraag, wel een wens om aan de slag te gaan met het begrijpend leesonderwijs. Directeur XXX ging akkoord met mijn probleemstelling en onderzoeksopzet. Hopelijk leverden de uitkomsten een goed beeld op van welke stappen het team zou kunnen nemen om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren. Het trechteren en filteren van alle informatie op wat bruikbaar was en wat niet, is een hele klus geweest die voor heel veel schrijven, schrappen en herschrijven heeft gezorgd. Dit heb ik als best lastig ervaren. Steeds weer kritisch blijven, nadenken en reflecteren op waarom, is het nodig, met welk doel... Maar zo heb ik wel geleerd hoe belangrijk dit is bij het schrijven.

Mijn perfectionistische aard is soms helpend in het onderzoeksproces, omdat je zo grondig mogelijk alles onderzoekt en over alles nadenkt. Tegelijkertijd is het ook wel eens belemmerend en heeft het ervoor gezorgd dat ik mij met de opgestelde enquête behoorlijk wat werk op de hals heb gehaald. De 8 onderdelen van het begrijpend leesproces resulteerden in 60 werkwijzen die bevraagd zijn en nog enkele open vragen. Zo uitgebreid bevragen, daar denk ik in het vervolg langer over na, of dat ook echt noodzakelijk is. Het is een flinke klus geweest om alles te beschrijven en analyseren, om hier vervolgens conclusies, aanbevelingen en punten van discussie uit te kunnen halen. Volgens mij ben ik hierin uiteindelijk wel geslaagd, maar het had misschien nog bondiger gekund. Bij het doen van dit onderzoek hoort ook het ontwikkelen van een goede onderzoekshouding en daar hoort in mijn ogen ook bij het goed afmaken van wat je bent begonnen, doorzetten en kritisch blijven. Een struikelblok bij al deze informatie was hoe ik het voor elkaar moest krijgen om het zo helder mogelijk op te schrijven. Informatie weglaten vind ik moeilijk. Kort en bondig zijn is nu eenmaal niet mijn sterke kant. Daar kan ik nog in groeien. Ik heb ook ontdekt hoe moeilijk het is om goede vragen te stellen, omdat ik achteraf soms concludeerde dat ik uit de ontvangen antwoorden geen conclusies kon trekken.

Bij de uitvoering van dit onderzoek heb ik zelf enorm veel geleerd over het proces van begrijpend lezen, hoe complex dit is en dat de onderdelen invloed op elkaar uitoefenen. Ik had gehoopt concrete aanbevelingen te kunnen doen, waarmee het team aan de slag zou kunnen, maar daar is vervolgonderzoek voor nodig. Het is nu helder wat het team doet, maar nog niet op welke onderdelen de leerlingen mogelijk vastlopen. Zo heb ik ervaren dat het uitvoeren van onderzoek steeds weer tot nieuwe onderzoeksvragen kan leiden.



© Willemke Brouwer Illustraties