

Begrijpend lezen moet je doen!

Daniëlle Roelen-van Hees

29-06-2011



"You mean we have to read it and comprehend it?"

Daniëlle van Hees

S1030013

9SO.PRAKT.

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	5
1.1. Verlegenheidssituatie	5
1.2. Doel van het onderzoek	6
1.3. Centrale vraagstelling	6
1.4. Onderzoeksvragen	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Wat is begrijpend lezen	8
2.3 Vlot lezen	8
2.4 Kennis	9
2.4.1 Kennis van taal	9
2.4.2 Kennis van de wereld	9
2.5 Metacognitie	10
2.5.1 Intelligentie	10
2.6 De pijlers van lezen met begrip	10
2.6.1 Sturing van het leesproces	11
2.7 Andere belangrijke aspecten voor het begrijpend leesonderwijs	11
2.7.1 Het toepassen van de strategieën bij de zaakvakken	11
2.7.2 Modeling	11
2.7.3 Een lesmodel voor begrijpend lezen	11
2.8 Doorgaande leerlijn in het onderwijs in begrijpend lezen	12
2.9 Doelen begrijpend lezen	13
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	14
3.1 Inleiding	14
3.2 Onderzoeksvorm	14
3.2 Dataverzameling	15
3.3 Instrumenten	15
Hoofdstuk 4: Resultaten	16
4.1 Inleiding	16
4.2 Onderzoeksvraag 1	16
4.3 Onderzoeksvraag 2	19
4.4 Onderzoeksvraag 3	24
4.5 Onderzoeksvraag 4	25
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	27
5.1 Inleiding	27
5.2 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeks- en deelvragen	27
5.3 Centrale vraagstelling	31
5.4 Aanbevelingen	31
5.5 Resultaten na de presentatie	32
5.6 Tenslotte	32
Nawoord	33
Literatuurlijst	34
Bijlagen	36
Bijlage 1: Kerndoelen met betrekking tot begrijpend lezen	36
Bijlage 2: Referentieniveaus voor het lezen met begrip	37
Bijlage 3: Vragenlijst 1 Leerlingen	40
Bijlage 4: Vragenlijst 1 Leerkrachten	43

Bijlage 5: Vragenlijst 2 Leerlingen	48
Bijlage 6: Vragenlijst 2 Leerkrachten	54
Bijlage 7: Uitkomsten vragenlijst leerlingen	60
Bijlage 8: Uitkomsten vragenlijsten leerkrachten	63
Bijlage 9: Doelen op leerling- leerkracht- en schoolniveau	66

Samenvatting

Dit onderzoek, dat is uitgevoerd op een basisschool in Oosterhout, is gericht op het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs op deze school.

De aanleiding van het onderzoek was de ontevredenheid van zowel leerlingen als leerkrachten van de onderzochte school over de huidige methode voor begrijpend lezen; een methode die de recente ontwikkelingen op het gebied van begrijpend lezen niet heeft gevolgd. Dit praktijkonderzoek geeft inzicht in de voorwaarden waaraan goed begrijpend leesonderwijs moet voldoen en in de aanpassingen die nodig zijn om op de onderzochte school een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip te realiseren. Teksten lezen en begrijpen zijn immers onmisbare vaardigheden om mee te kunnen doen in de maatschappij. De doelstelling van het begrijpend leesonderwijs richt zich daarom op het opleiden van kinderen tot goede en zelfstandige lezers. Begrijpend lezen is het doel van al het lezen; het is essentieel voor het schoolsucces van de leerlingen (Förner & Van de Mortel, 2010).

Volgens de recente literatuur blijkt het ontwikkelen van kennis en woordenschat het meest van belang, maar ook sturing van het leesproces speelt hierbij een grote rol (Fisher & Frey, 2009; Hirsch, 2006; Shanahan, 2010; Willingham, 2006). Daarnaast is het van belang dat de leerkrachten een transfer maken tussen begrijpend lezen en de zaakvakken. Als de gebruikte taal in zaakvakteksten aan de leerlingen voorbij gaat, zal de les minder goed aanslaan (Van Beek & Verhallen, 2004). Tenslotte speelt het aspect modeling een belangrijke rol in het onderwijs in begrijpend lezen. Bij modeling doet een ervaren lezer aan de leerlingen voor hoe hij een tekst leest en de inhoud ervan verwerkt. Ook geeft hij aan welke strategieën er ingezet kunnen worden.

Doelstelling is aldus te onderzoeken op welke wijze de onderzochte school een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip kan realiseren voor de groepen 5 tot en met 8.

Uit het praktijkgericht onderzoek blijkt dat het realiseren van een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip op de onderzochte school een ingrijpend proces met veel veranderingen zal worden. Dit proces beperkt zich niet alleen tot de groepen 5, 6, 7 en 8, maar zal de hele school aangaan. In plaats van de huidige methode komen twee aanpakken in aanmerking om de herziening vorm te geven, te weten Nieuwsbegrip en Kidsweek. Niet alleen de methode wordt vervangen, maar ook de wijze waarop er aan het begrijpend leesonderwijs invulling wordt gegeven. Om deze herziening tot een succes te kunnen maken, verdient het aanbeveling dat de leerkrachten in de gelegenheid gesteld worden om zich te bekwamen in de, hiervoor belangrijke leerkrachtvaardigheden.

1. Inleiding

1.1. Verlegenheidssituatie

De onderzochte school is een katholieke basisschool in Oosterhout (Noord-Brabant). De school is onderdeel van een stichting voor katholiek en protestants-christelijk primair onderwijs waarbij 26 scholen zijn aangesloten. De onderzochte school heeft ongeveer 220 leerlingen, verdeeld over 8 groepen.

Het taal- en leesonderwijs op de onderzochte school

In het taalbeleidsplan van de onderzochte school is een meerjaren planning opgenomen om het taal- en leesonderwijs te verbeteren. Veel aspecten daaruit zijn al uitgevoerd:

1. Sinds een aantal jaren werkt de school met het zogenaamde BAVI-Lezen (Van Alphen, Tummers & Paans, 2004). BAVI-Lezen is een onderwijsleertraject lezen voor groep 1 t/m 8. Het heeft als doel om kinderen vaardigheden bij te brengen die nodig zijn om een boek te kunnen 'beleven' en daardoor te kunnen begrijpen. Veel lezen in boeiende, zelfgekozen boeken leidt uiteindelijk tot een goede leesvaardigheid in groep 8 (Van Alphen et al., 2004).
2. Kinderen in de onderbouw krijgen de methode Schatkist (Verhoeven, Koeckebacker, Van Stein & Visser, 2003) aangeboden.
3. Groep 3 werkt met de methode Veilig Leren Lezen (Van der Linden, Koeckebacker, Mommers, Stegeman, Verhoeven, Schelfhout, Lucas, Smits, Irausquin, Zuurwelle & Warnaar, 2007), in combinatie met een digitaal schoolbord dat de leerkrachten inzetten tijdens de instructiefase, de verlengde instructie en de begeleide verwerking.
4. Sinds een jaar hanteert de school voor leerlingen vanaf groep 4 Estafette Nieuw (Van der Linden, Smulders & Struiksmā, 2008), een methode voor technisch lezen. Estafette Nieuw zorgt ervoor dat elke leerling materialen aangeboden krijgt op het juiste AVI-niveau in combinatie met de juiste aanpak. Ieder leerjaar kent drie aanpakken. Leerlingen die lezen onder het gewenste niveau, zijn ingedeeld in aanpak I: de risicolezers. Zij krijgen extra begeleiding, leestijd en instructie. Leerlingen die lezen op of net iets boven het gewenste niveau, zijn ingedeeld in aanpak II: de methodevolgers. Zij krijgen een klassikale basisinstructie en werken deze zelfstandig uit. Aanpak III is voor snelle lezers. Zij krijgen een minimale instructie, werken veel zelfstandig en krijgen veel vrijheid bij het lezen. Aan de hand van de DMT- en AVI-toetsen (Jongen & Krom, 2009) worden de leerlingen ingedeeld in de juiste aanpak.
5. Recentelijk is de school begonnen aan een nieuw traject om het woordenschatonderwijs te verbeteren. Daarbij is gekozen voor Met Woorden in de Weer (Verhallen & Van der Nulft, 2009). Dit is geen methode, maar een aanpak gericht op het verbeteren van de vaardigheden van leerkrachten, zodat ze binnen iedere lessituatie of activiteit op de juiste manier aandacht kunnen besteden aan woordenschat.

Lage scores begrijpend lezen

De resultaten van de CITO-toetsen begrijpend lezen (Feenstra, 2008) vallen al jaren tegen op de onderzochte school. De resultaten van de toetsen afgenomen in januari 2011 in de groepen 5 tot en met 8, zijn in grafiek 1 weergegeven. Hieruit blijkt dat 27% van de leerlingen voor deze toets een D of E score heeft behaald. Daarnaast scoorde 31% van de leerlingen een C. Een C score betekent net onder gemiddeld (Vos, 2007). Vos (2007) geeft aan dat de vijf scoreklassen als volgt ingedeeld worden:

- A = 25% van de hoogst scorende leerlingen
- B = 25% net boven het landelijk gemiddelde scorende leerlingen
- C = 25% net onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen
- D = 15 % ruim onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen
- E = 10% laagst scorende leerlingen

De A en B scores zijn samen alle scores boven het gemiddelde. De C, D en E scores zijn de scores onder het gemiddelde. Een C score is derhalve niet voldoende.

Figuur 1: Resultaten CITO toets begrijpend lezen

Op de onderzochte school scoorde 58% van de leerlingen voor de CITO-toetsen begrijpend lezen onder het landelijk gemiddelde.

Op het gebied van taal, rekenen en wereldverkenning blijkt steeds vaker dat leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen. Ze hebben moeite met het lezen en begrijpen van de gestelde vragen. Ook voor de CITO eindtoets begrijpend lezen scoren de leerlingen al jaren laag; in 2011 een gemiddeld niveau (niveau 0),

Daniëlle van Hees S1030013

voorgaande jaren (2008, 2009 en 2010) steeds onder gemiddeld (niveau -1). Teneinde het taal- en leesonderwijs verder te verbeteren, wil de onderzochte school, als volgende stap, het begrijpend leesonderwijs herzien.

Doorgaande leerlijn begrijpend lezen

Het vervangen van de methode voor begrijpend lezen is de volgende stap in het taalbeleidsplan van de onderzochte school. De module Begrijpend Lezen en NT2 van de opleiding Master SEN, heeft aan het licht gebracht dat de leerkrachten op de onderzochte school ontevreden zijn over de huidige methode voor begrijpend lezen. Daarnaast is ook duidelijk geworden dat begrijpend lezen een op zichzelf staand vak is binnen het curriculum op deze school. De leerkrachten van groep 5 tot en met 8 laten grote delen van de methode weg in het lesaanbod. Hierover zijn geen duidelijke afspraken gemaakt, waardoor de doorgaande leerlijn ontbreekt. Ook zijn de leerkrachten zich niet bewust van de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van lezen met begrip. Het is duidelijk dat het begrijpend leesonderwijs op de onderzochte school toe is aan een grondige herziening. De werkgroep Begrijpend Lezen heeft bepaald dat het onderzoek naar een mogelijke herziening niet alleen gericht moet zijn op een nieuwe methode, maar ook op een nieuwe aanpak van het onderwijs in begrijpend lezen. Het uitgangspunt is dat de onderzochte school behoefte heeft aan een doorgaande leerlijn op het gebied van begrijpend lezen die aan alle kerndoelen voldoet.

1.2 Doel van het onderzoek

De doelstelling van dit praktijk gericht onderzoek is het opzetten van een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip van groep 5 tot en met 8 waarbij niet specifiek gebruik wordt gemaakt van een methode.

Met de uitkomsten van dit onderzoek zal er in kaart gebracht worden hoe het begrijpend leesonderwijs op de onderzochte school er uit zou moeten zien. Er wordt een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip van groep 5 tot en met 8 opgezet, waarbij niet specifiek gebruik gemaakt wordt van een methode. De leerkrachten zullen handvatten krijgen die hen helpen om het lezen met begrip nader vorm te geven.

1.3 Centrale vraagstelling

Op welke wijze kan de onderzochte school een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip realiseren voor de groepen 5 tot en met 8?

1.4 Onderzoeksvragen

Er zijn onderzoeksvragen gesteld om het doel van het onderzoek te bereiken. Iedere onderzoeksvraag is opgesplitst in een aantal deelvragen.

1. Waaraan moet het begrijpend leesonderwijs voor de groepen 5 tot en met 8 van de onderzochte school voldoen?
 - 1.1 Wat zegt de recente literatuur over de doorgaande leerlijn op het gebied van het begrijpend lezen?
 - 1.2 Wat is de huidige situatie op het gebied van begrijpend lezen op de onderzochte school?
 - 1.3 Wat zijn de wensen van de leerkrachten van de onderzochte school op het gebied van begrijpend lezen?
 - 1.4 Wat is er nu nog nodig op de onderzochte school om tot een goede leerlijn begrijpend lezen te komen?
2. Wat zijn de mogelijkheden voor het geven van begrijpend leesonderwijs zonder methode op de onderzochte school?
 - 2.1 Wat zegt de recente literatuur over niet methodegebonden begrijpend leesonderwijs?
 - 2.2 Wat zijn de ervaringen van een door de inspectie benoemde voorbeeldschool die werkt zonder methode voor begrijpend lezen?
 - 2.3 Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten van de onderzochte school van het niet methode gebonden werken?

3. Welke faciliteiten zouden de leerkrachten van de onderzochte school kunnen ondersteunen in het uitvoeren van een doorgaande lijn in het begrijpend leesonderwijs?
 - 3.1 Wat is er nodig om de leerkrachten te kunnen helpen overzicht te houden in het lesaanbod zodat alle tussendoelen en kerndoelen gehaald kunnen worden?
 - 3.2 Welke leerkrachtvaardigheden hebben leerkrachten nodig om tot een doorgaande lijn in het begrijpend leesonderwijs te komen?
4. Hoe kunnen de leerkrachten van de onderzochte school de leerlingen een transfer laten maken van de aangeleerde leesstrategieën in de zaakvakken?
 - 4.1 Wat is het belang van de integratie van het begrijpend lezen in het zaakvakonderwijs?
 - 4.2 Welke leerkrachtvaardigheden hebben de leerkrachten van de onderzochte school nodig om de integratie met het zaakvakonderwijs te bewerkstelligen?
 - 4.3 Welke middelen en/of handvatten hebben de leerkrachten van de onderzochte school hiervoor nodig?

2. Theoretisch kader

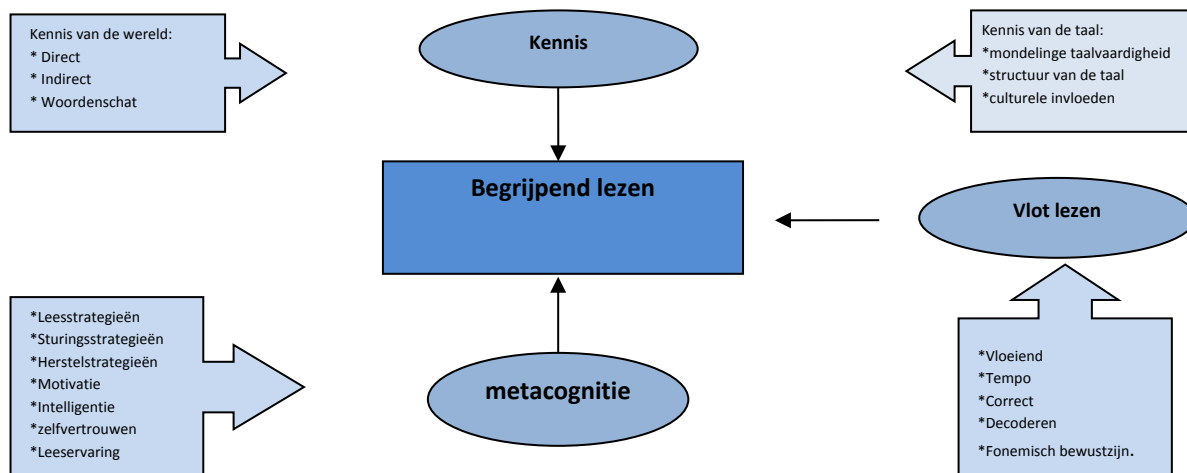
2.1 Inleiding

Het doel van dit praktijkgericht onderzoek is het realiseren van een doorgaande leerlijn voor het lezen met

begrip. Om een doorgaande leerlijn te kunnen realiseren, is het van belang te weten wat begrijpend lezen is en wat de verschillende aspecten zijn die van belang zijn voor het begrijpend lezen. Hierbij spelen de recente ontwikkelingen op het gebied van begrijpend lezen ook een belangrijke rol.

2.2 Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen wordt door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) omschreven als: “Het toekennen van betekenis aan geschreven taal, een actief proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van leesstrategieën van essentieel belang zijn” (SLO, 2010). Bij begrijpend lezen draait het om het vermogen om geschreven teksten te begrijpen. Drie elementen spelen daarbij een belangrijke rol: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst gaat lezen. Wanneer de lezer een tekst leest, denkt hij na over wat er staat, wat de schrijver ermee wil zeggen en wat dat voor hem betekent. Het construeren van betekenis, zoals dit proces genoemd wordt, is de essentie van lezen (Förre & Van de Mortel, 2010). Förre en Van de Mortel (2010) benadrukken het grote belang van lezen en begrijpen wat de lezer leest. Het zijn onmisbare vaardigheden om mee te kunnen doen in de maatschappij. De doelstelling van het begrijpend leesonderwijs richt zich daarom op het opleiden van kinderen tot goede en zelfstandige lezers. Om tot begrijpend lezen te komen, zijn drie aspecten van belang: vlot lezen, kennis en metacognitie (Van de Mortel, 2010; Lane, 2006). In figuur 2 zijn deze aspecten schematisch weergegeven.



Figuur 2: De drie aspecten van begrijpend lezen
Van de Mortel (2010); Lane (2006)

2.3 Vlot lezen

Om te komen tot begrijpend lezen, is het van belang dat een kind vlot kan lezen. Vlot lezen is de vaardigheid om een tekst nauwkeurig, automatisch, gemakkelijk, snel en zonder woordherkenningsproblemen te lezen (Vernooy, 2006). Ook Guthrie (2004) geeft aan dat leerlingen een tekst vlot moeten kunnen lezen voordat zij leesstrategieën kunnen toepassen. Kinderen die veel moeite moeten doen om een tekst te ontcijferen, hebben geen ruimte om de tekst te begrijpen. Wanneer het werkgeheugen niet belast hoeft te worden met het decoderen van de tekst, kan dit geheugen geactiveerd worden om de tekst te begrijpen. Een goede leesstart is van belang voor het vlot leren lezen (Vernooy, 2006; Ahlers & Van de Mortel, 2009). Onder een goede leesstart wordt verstaan dat leerkrachten van groep 1 en 2 aandacht besteden aan begrijpend luisteren, mondelinge taalvaardigheid, fonologisch en fonemisch bewustzijn, letterkennis en woordenschat. In deze periode, het stadium van beginnende geletterdheid, maken kinderen zich vaardigheden eigen die van belang zijn voor het leren lezen. Kinderen komen in de periode van beginnende geletterdheid spelenderwijs in contact met boeken, teksten en andere vormen van geschreven taal. Zo raken zij vertrouwd met teksten en letters (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2010). Ook Smits en Braams (2006) onderschrijven deze gedachte. Zij geven aan dat wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat het proces van leren lezen en schrijven al heel vroeg begint. Als kinderen op jonge leeftijd een achterstand in de taal-leesontwikkeling hebben, halen ze die bijna niet meer in (NICHD, 1998). Vlot lezen is een voorwaarde voor begrijpend lezen. Kinderen met onvoldoende leessnelheid en moeite met het lezen van meerlettergrepige woorden hebben moeite om hun aandacht te richten op de inhoud van de tekst te richten (Stoeldraijer & Vernooy, 2007). De onderzochte school heeft de afgelopen jaren zeer bewust gewerkt aan de technische leesvaardigheid van de leerlingen. Door de invoering van Estafette

Nieuw is het technisch leesniveau van de leerlingen sterk verbeterd. In de groepen 5 tot en met 8 behaalde 86,5% van de leerlingen een A of B score voor het technisch lezen op de AVI- en DMT toets in januari 2011.

2.4 Kennis

Een goede lezer beschikt over een rijke woordenschat, heeft kennis van de wereld en is in staat deze kennis tijdens het lezen te koppelen aan hetgeen de lezer leest. Lane (2006) geeft aan dat leesbegrip beïnvloed wordt door levenservaringen, kennis over het onderwerp waarover gelezen wordt, activering van deze kennis en kennis van verschillende soorten teksten. Wanneer Hirsch (2006) spreekt over kennis, maakt hij een onderscheid tussen kennis van taal en kennis van de wereld.

2.4.1 Kennis van taal

Het is van belang dat de leerling kennis van taal heeft. Deze taalkennis verwerft een leerling door veel ervaring op te doen met taal. Kinderen moeten vertrouwd raken met zowel mondelinge als schriftelijke taal. Mondelinge taalvaardigheid is een belangrijk element binnen de kennis van taal. Het is een voorwaarde voor de schriftelijke taalontwikkeling. Kinderen hebben mondelinge taalvaardigheid nodig om het onderwijs te kunnen volgen en om schoolse taken te kunnen uitvoeren. Het taalaanbod, de taalproductie en de feedback zijn hierbij belangrijke elementen (Damhuis & Litjens, 2003). De leerkracht kan de mondelinge taalontwikkeling van leerlingen stimuleren door bijvoorbeeld gevarieerde vragen te stellen, in te gaan op de inhoud en zijn handelingen te verwoorden of te herverwoorden (Stoep, 2005). Begrijpend luisteren is een onderdeel van de mondelinge taal. Bij begrijpend luisteren wordt er betekenis gegeven aan mondelinge informatie. Kinderen leren om te luisteren naar verhalen. Ze begrijpen het verhaal en zijn in staat om belangrijke informatie uit het verhaal te selecteren. Tevens kunnen zij voorspellingen doen en deze tijdens het luisteren bijstellen (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2010). Daarnaast leren kinderen een verhaal of presentatie in eigen woorden samenvatten. Zij leren onderscheid maken tussen feiten en meningen en herkennen oorzaak – gevolg relaties. Tenslotte is het kritisch leren luisteren naar mondelinge informatie ook een belangrijk element van begrijpend luisteren. Begrijpend luisteren is een voorwaarde voor begrijpend lezen (Ahlers, 2009). De onderzochte school volgt geen leerlijn op het gebied van begrijpend luisteren. Naast de mondelinge taal is ook de schriftelijke taal een significant onderdeel van de taalkennis. Lezers krijgen in hun leven te maken met verschillende soorten teksten. Daarom is het van belang dat kinderen kennis maken met diverse tekstuele uitingen (Förre & Van de Mortel, 2010). Hierbij valt te denken aan: kranten, boeken, tijdschriften, kinderboeken, gebruiksaanwijzingen, bijsluiters van medicijnen, internet teksten en strips. In de huidige methode *Wie dit Leest* (Gruwel, Verschuren, Schelfhout & Van der Wouw, 1994) maken de leerlingen kennis met verschillende soorten teksten. Toch ontbreken veel van de hierboven genoemde tekstuitingen. Tenslotte is het van belang dat leerlingen de grammaticale taalregels leren.

2.4.2 Kennis van de wereld

Kennis van de wereld en woordenschat zijn sterk met elkaar verweven. Het werken en uitbreiden van woordenschat is het uitbreiden van kennis (Van der Nulft & Verhallen, 2009) en het uitbreiden van kennis is het uitbreiden van woordenschat (Marzano, 2004). Onderzoek wijst daarnaast uit dat er een sterke relatie is tussen begrijpend lezen en woordenschat (Biemiller, 2003). Door te lezen ontwikkelt de lezer woordenschat maar ook kennis. Woordenschatonderwijs is dus erg belangrijk. Woorden worden het beste verworven wanneer ze in samenhang met andere woorden en in een betekenisvolle context worden aangeleerd (Graves, 2006; Verhelst, 2002). Indirecte en directe ervaringen vergroten de kennis van de wereld. Indirecte ervaringen zijn bijvoorbeeld het lezen van veel soorten literatuur, het praten met en het luisteren naar elkaar en het beleven van televisie en internet. Ook diverse onderwijssituaties waarin ruimte is voor experimenteren, ontdekken en toepassen leveren indirecte ervaringen op die de kennis van de wereld vergroten. Directe ervaringen zijn bijvoorbeeld uitstapjes, gastsprekers maar ook de ervaringen die kinderen opdoen in de thuissituatie. De focus van het onderwijs in begrijpend lezen zou gericht moeten zijn op het verwerven van achtergrondkennis en woordenschat (Fischer & Frey, 2009; Hirsch, 2006; Willingham, 2006). De recente invoering van *Met Woorden in de Weer* (2010) heeft het woordenschatonderwijs op de onderzochte school een nieuwe impuls gegeven doordat leerkrachten zich bewust zijn van het belang van een goede woordenschat en goed woordenschatonderwijs.

2.5 Metacognitie

In het schema van figuur 2 wordt naast vlot lezen en kennis ook metacognitie genoemd. Metacognitie is denken over denken. Het is een ander woord voor reflectie over denken. Mensen nemen beslissingen voorafgaande aan

het leren en denken, tijdens het leren en denken en na afloop van het leren en denken. De leesstrategieën, sturingsstrategieën en herstelstrategieën hebben betrekking op dit denken over denken. De motivatie van een leerling heeft veel invloed op zijn tekstbegrip. Een gemotiveerde lezer wil moeite doen om een tekst te begrijpen, zet door als een tekst moeilijk is en kan zich concentreren (Förrer & Van de Mortel, 2010).

Zelfvertrouwen en leesmotivatie gaan hand in hand.

Wanneer een kind ervaart dat lezen moeilijk is, zal het kind lezen vermijden om faalervaringen te voorkomen.

Het is daarom van belang dat leerkrachten de leesmotivatie bevorderen. Er zijn verschillende manieren waarop dit gedaan kan worden. Door het creëren van stilleesbeleid in de school, krijgt de leerling de mogelijkheid om ongestuurd te lezen in een zelf gekozen boek. Leerkrachten moeten leerlingen de gelegenheid geven teksten te lezen die voor hen betekenisvol en interessant zijn. Leerlingen die veel stillezen, doen het beter bij begrijpend lezen (Krashen, 1993). Met de invoering van het BAVI-lezen (Van Alphen et al., 2004) is er op de onderzochte school een goede stap gemaakt in de ontwikkeling van het stilleesbeleid. Onder het kopje metacognitie staat, in het schema in figuur 2, ook intelligentie vermeld. Intelligentie speelt een grote rol bij het begrijpend lezen. Daarom volgt hieronder een aparte subparagraaf over dit onderwerp.

2.5.1 Intelligentie

Intelligentie speelt een grote rol bij het begrijpend lezen. Huey sprak al over de relatie tussen intelligentie en leesbegrip in 1908. Förrer en Van de Mortel (2010) onderschrijven dit en geven aan dat lezen een denkactiviteit is en dat daardoor intelligentie een grote rol speelt. CITO zegt over begrijpend lezen en intelligentie het volgende: *‘Kinderen die intelligent zijn, behalen bij dezelfde onderwijsinspanning hogere scores dan kinderen die meer moeite hebben met leren. Het zou het mooiste zijn als we voor de correctie op intelligentie over een directe meting van de intelligentie kunnen beschikken. Praktisch is dat echter niet haalbaar: alle leerlingen zouden moeten worden getest op hun intelligentie. Daarom gebruiken we de scores van uw leerlingen op het onderdeel begrijpend lezen van de Eindtoets als indicator voor hun intelligentie. Over het algemeen zijn deskundigen het er namelijk over eens dat begrijpend lezen de vaardigheid is die het minst door het onderwijs beïnvloed wordt. Dit wil echter niet zeggen dat onderwijs totaal geen invloed heeft op het aanleren van deze vaardigheid’* (CITO, 2009).

2.6 De pijlers van lezen met begrip

Uit het schema in figuur 2 van Van de Mortel (2011) en Lane (2006) is af te lezen dat het lezen met begrip steunt op twee pijlers:

- kennis en woordenschat
- sturing van het leesproces (metacognitie)

De derde pijler, vlot lezen, is een voorwaarde voor begrijpend lezen en komt in dit onderzoek niet verder aan de orde.

Het basisonderwijs moet aandacht besteden aan de twee bovenstaande pijlers. Pressley (1998) en Duke en Pearson (2002) leggen de nadruk vooral op het toepassen van de leesstrategieën en daarmee het sturen van het leesproces. Echter volgens de meest recente inzichten is het ontwikkelen van kennis en woordenschat het meest van belang (Fisher & Frey, 2009; Hirsch, 2006; Shanahan, 2010; Willingham, 2006). Zoals eerder in dit hoofdstuk aangegeven, is kennis – kennis van taal en kennis van de wereld – een cruciale factor bij begrijpend lezen. Teksten zijn beter te begrijpen als de inhoud gerelateerd is aan bekende materie. Nieuwe informatie wordt verbonden aan informatie die al in netwerken in de hersenen is opgeslagen. De nieuwe kennis tilt de oude kennis daardoor naar een hoger niveau. Een goede begrijpend lezer stuurt het leesproces automatisch. De lezer gebruikt voor, tijdens en na het lezen de leesstrategieën. Perfetti (2009) noemt het sturen van het eigen leesproces als belangrijkste overkoepelende leesstrategie. Een strategie is een procedure die de lezer bewust gebruikt om informatie goed te verwerken en te begrijpen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003).

Het bewust inzetten van strategieën helpt lezers teksten te begrijpen. Daarom is het belangrijk dat kinderen leren hoe zij strategieën dienen in te zetten. In paragraaf 2.3 is de pijler kennis en woordenschat reeds nader uitgelegd.

2.6.1 Sturing van het leesproces

Het sturen van het leesproces wordt voornamelijk gedaan door het toepassen van leesstrategieën. Er is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van leesstrategieën. Fisher, Frey en Lapp (2009) hanteren zes leesstrategieën waarop Förerr en Van de Mortel (2010) zich gebaseerd hebben. Voor deze zes

leesstrategieën zijn er symbolen ontwikkeld die de leesstrategieën ondersteunen. In figuur 3 zijn deze symbolen weergegeven. De lezer gebruikt de leesstrategieën om zijn leesproces te sturen. De strategieën zijn met elkaar verweven. Door leesstrategieën te gebruiken, leest de lezer de tekst actief en met aandacht. De leesstrategieën helpen de lezer echter niet als een tekst te moeilijk is of als er voor de lezer te veel onbekende woorden in staan.

Het is van belang dat de lezer leert de verschillende strategieën te combineren en zich daarbij realiseert dat de strategieën hulpmiddelen zijn; de tekst staat centraal (Fisher, Frey & Lapp, 2009).



Figuur 3: De 6 leesstrategieën
Uit: Förerr & Van de Mortel (2010)

2.7 Andere belangrijke aspecten voor het begrijpend leesonderwijs

Vlot lezen, kennis en sturing van het leesproces zijn belangrijke pijlers van het begrijpend leesonderwijs. Toch zijn er nog meer zaken van belang voor het begrijpend leesonderwijs. Het toepassen van de strategieën bij de zaakvakken, modeling en het daaraan gekoppelde lesmodel spelen een grote rol in het begrijpend leesonderwijs van de laatste jaren.

2.7.1 Het toepassen van de strategieën bij de zaakvakken

Op de onderzochte school is begrijpend lezen een op zichzelf staand vak. De strategieën die de leerlingen leren, leren zij niet toepassen bij de andere vakgebieden. Harvey en Goudvis (2007) geven aan dat het lezen met begrip in de tweede helft van de basisschool ten dienste staat van het leren in de andere vakgebieden. Leerlingen kunnen de strategieën toepassen in elke leessituatie. De leerkracht zorgt voor de transfer van de begrijpend leeslessen naar bijvoorbeeld de zaakvaklessen. Leerlingen maken deze transfer niet allemaal zelf, het is zeker voor de zwakke lezers noodzakelijk dat zij hierbij geholpen worden (Förerr & Van de Mortel, 2010).

2.7.2 Modeling

Een belangrijk onderdeel in het begrijpend leesonderwijs is modeling. Bij modeling doet een ervaren lezer, bijvoorbeeld de leerkracht, aan de leerlingen voor hoe hij een tekst leest en de inhoud ervan verwerkt. Bij modeling doet de leerkracht hardop denkend voor hoe een tekst gelezen wordt en welke strategieën er ingezet kunnen worden bij het lezen van een tekst. Förerr en Van de Mortel (2010) geven aan dat leerlingen goede modeling nodig hebben om succesvol te kunnen leren.

2.7.3 Een lesmodel voor begrijpend lezen

Gezien het feit dat modeling een grote rol speelt in het huidige begrijpend leesonderwijs is het van belang dat het lesmodel voor het onderwijs in begrijpend lezen hieraan is aangepast. Een lesmodel dat hiervoor door de leerkracht gebruikt zou kunnen worden, is het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Allington, 2006; Kelly, 2009; Pearson & Gallagher, 1983). Dit model is een variant van het directe instructiemodel.

Verantwoordelijkheid Leerkracht

Figuur 4: Het GRRIM model		Verantwoordelijkheid Leerling	
	Ik		
	Wij		
Bij het GRRIM model verschuift de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk van de leerkracht naar de leerling die eerst onder begeleiding en met andere leerlingen het geleerde toepast. Tijdens het zelfstandig verwerken en het toepassen op andere teksten neemt de leerling de verantwoordelijkheid over.	jullie	lie in de eerste samenwerking begeleidt en	
	jij		

Daniëlle van Hees S1030013

ondersteunt de leerkracht de leerlingen (Förrer & Van de Mortel, 2010). De onderzochte school maakt nog geen gebruik van dit model. Een ander model ligt ten grondslag aan de lessen van Wie dit Leest. Daarbij geeft de leerkracht de introductie en past hardopdenkend een strategie toe. De leerlingen werken vervolgens zelfstandig verder. De onderdelen “Wij” en “Jullie” uit het GRRIM slaat het gebruikte model over.

2.8 Doorgaande lijn in het onderwijs in begrijpend lezen

De doorgaande leerlijn in het begrijpend leesonderwijs kent drie leergebieden: begrijpend luisteren, begrijpend lezen en studerend lezen (Ahlers & Van de Mortel, 2009). Begrijpend luisteren begint in groep 1 en gaat door tot en met groep 8. Begrijpend luisteren is een voorwaarde voor begrijpend lezen. Ahlers en Van de Mortel (2009) zien onderwijs in begrijpend luisteren als een vorm van pre-teaching voor begrijpend lezen. Bij begrijpend luisteren wordt er betekenis gegeven aan mondelinge informatie. Begrijpend lezen start in de meeste gevallen in groep 4, zo ook op de onderzochte school. Stoeldraijer (2010) geeft echter aan dat de nadruk van het leesonderwijs in groep 4 nog zou moeten liggen op het technisch lezen. Aan het eind van groep 4, wanneer alle kinderen het gewenste niveau hebben bereikt, kan het echte begrijpend leesonderwijs starten. Tot die tijd is het echter wel van belang dat de leerkracht aandacht besteedt aan het ontwikkelen van achtergrondkennis en woordenschat en aandacht heeft voor leesbegrip tijdens het lezen van (zaakvak)-teksten door middel van hardopdenkend voordoen.

Tenslotte spreken Ahlers en Van de Mortel (2009) over studerend lezen. Bij studerend lezen is het van belang dat de lezer de tekst niet alleen begrijpt maar ook kan onthouden en reproduceren. Studerend lezen vindt met name in groep 7 en 8 plaats en is relevant als voorbereiding op het voortgezet onderwijs. De onderzochte school besteedt aandacht aan deze drie leergebieden, maar deze staan op zichzelf en vormen geen geheel. Er is geen sprake van een doorgaande leerlijn voor het begrijpend leesonderwijs. Deze ziet er volgens Van de Mortel (2011) als volgt uit:

- In groep 1 en 2 wordt aandacht besteed aan de mondelinge taalvaardigheid, achtergrondkennis en woordenschat, begrijpend luisteren en tenslotte aan de goede leesstart: het fonemisch bewustzijn en letterkennis.
- In groep 3 en 4 staat het vlot leren lezen centraal. Daarnaast wordt er gewerkt aan de achtergrondkennis en woordenschat van de leerlingen. Tenslotte is er aandacht voor leesbegrip tijdens lezen van (zaakvak)teksten. Hardop denkend voordoen staat hierbij centraal.
- In groep 4 en 5 staat het vlot leren lezen nog steeds centraal. Pas wanneer de groep op technisch niveau goed kan lezen, kan er begonnen worden met expliciete instructie van leesstrategieën in lessen begrijpend lezen. Er blijft tevens aandacht benodigd voor achtergrondkennis en woordenschat van leerlingen. Het hardop denkend voordoen hanteert de leerkracht tijdens het lezen van teksten.
- In de groepen 6, 7 en 8 wordt het vloeiend lezen onderhouden. Ook achtergrondkennis en woordenschat neemt zijn onderdeel van het onderwijsprogramma. Expliciete instructie van leesstrategieën vindt plaats tijdens de lessen begrijpend lezen. De leesstrategieën worden flexibel toegepast en er vindt een transfer plaats tussen begrijpend lezen en de zaakvakken. Tenslotte maken leerlingen kennis met het studerend lezen, waarbij zij leren om teksten op verschillende manieren te verwerken.

Het is van belang om te realiseren dat begrijpend lezen geleerd kan worden op alle niveaus van de leesontwikkeling (Lenz, 2009). De doorgaande leerlijn voor begrijpend lezen start daarom in groep 1 en 2 en niet pas wanneer kinderen leren lezen.

2.9 Doelen begrijpend lezen

Kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop scholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen (Förrer & Van de Mortel, 2010). In bijlage 1 is een schema weergegeven van de kerndoelen die betrekking hebben op begrijpend lezen. De afgelopen jaren is er gewerkt aan het ontwikkelen van referentieniveaus (Commissie Meijerink, 2008). Deze niveaus geven aan wat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen op het gebied van rekenen en taal. In 2013 moeten deze referentieniveaus ingevoerd zijn. Förrer en Van de Mortel (2010) hebben de doelen voor het begrijpend lezen op het niveau van de leerling, de leerkrachten en de school geformuleerd. Deze doelen zijn opgenomen in bijlage 2.

3. Onderzoeksopzet

3.1 Inleiding

Daniëlle van Hees S1030013

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het praktijkgericht onderzoek is opgezet. Hierbij wordt aandacht besteed aan de vorm van het onderzoek, de wijze waarop data zijn verzameld en aan de gebruikte onderzoeksinstrumenten.

3.2 Onderzoeksvorm

Dit onderzoek is een ontwerp- of ontwikkelingsonderzoek. Deze onderzoeksvorm is erop gericht om de leeromgeving kwalitatief te verbeteren en kent meerdere kenmerken. Voor dit onderzoek zijn drie kenmerken specifiek van belang:

- een interventie (nieuw leermiddel, didactiek, instructievorm) wordt ingevoerd in de dagelijkse onderwijspraktijk;
- de meerwaarde van het ontwerpproduct voor de leerkrachten die er in de praktijk mee moeten werken, staat centraal;
- het ontwerp is theoretisch onderbouwd en levert in de onderwijspraktijk een bijdrage aan nieuwe inzichten (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006).

Een ontwikkelings- of ontwerp onderzoek kent meerdere fasen; probleemanalyse, ontwerp, beproeving en kennisconstructie (Van der Donk & Van Lanen, 2010).

3.3 Dataverzameling

Dataverzameling is van groot belang geweest in dit onderzoek; niet alleen om de problemen en behoeften van de doelgroep in kaart te brengen, maar ook voor de ontwerpfase van dit praktijkgericht onderzoek. Voor het verzamelen van data is er onderzoek gedaan vanuit meerdere invalshoeken. Harinck (2009) geeft aan dat het gebruik van meerdere gegevensbronnen, triangulatie, een belangrijk kwaliteitscriterium is in het praktijkonderzoek.

1. Literatuuronderzoek

In verschillende fasen van het onderzoek is literatuuronderzoek gedaan. In een ontwerp onderzoek is literatuuronderzoek voor het theoretisch kader van belang voor de ontwerpeisen van het ontwerp. Daarnaast zijn er onderzoeksvragen die mede door literatuuronderzoek beantwoord kunnen worden. Het theoretisch hoofdstuk, hoofdstuk 2, besteedt aandacht aan dit literatuuronderzoek.

2. Bevragen door middel van schriftelijke vragenlijsten.

De vragenlijsten zijn verspreid onder de leerkrachten van de groepen 5, 6, 7 en 8 van de onderzochte school. Vragenlijst 1 is ingevuld door 10 leerkrachten (N=10), vragenlijst 2 door 5 leerkrachten (N=5). Het doel van de vragenlijsten was de ervaringen met betrekking tot het huidige begrijpend leesonderwijs op de onderzochte school te inventariseren. Daarnaast hadden de vragenlijsten tot doel om inzicht te krijgen in de wensen van de leerkrachten van deze school op het gebied van het begrijpend leesonderwijs. Tenslotte zijn er vragenlijsten verspreid onder de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8. Deze vragenlijsten hadden tot doel om de mening van de leerlingen te achterhalen met betrekking tot het onderwijs in het lezen met begrip. Deze vragenlijsten zijn ingevuld door 63 leerlingen (N=63). In hoofdstuk 4 zijn de, voor het onderzoek, meest relevante resultaten van deze vragenlijsten weergegeven.

3. Gesprekken met leerkrachten en leerlingen naar aanleiding van de vragenlijsten.

Deze gesprekken hadden tot doel om nadere informatie te verzamelen over het gevoel dat de leerkrachten en leerlingen hebben bij de huidige methode van begrijpend lezen en tevens om te achterhalen hoe zij de proefperiode met Nieuwsbegrip en Kidsweek hebben ervaren. Deze gesprekken zijn in de resultaten verwerkt.

4. Bezoeken aan een Voorbeeldschool.

Van der Donk en Van Lanen (2010) geven aan dat het bezoeken van andere scholen mogelijkheden biedt om gericht data te verzamelen. Tijdens dit bezoek zijn er relevante documenten bestudeerd, is er gesproken met de betrokkenen en is de dagelijkse gang van zaken rondom het

leesonderwijs bekeken. Dit bezoek is van groot belang geweest voor de ontwerpfase en heeft tevens informatie gegeven voor de fase van beproeving. In hoofdstuk 4 is de informatie die uit dit interview naar voren is gekomen schematisch weergegeven.

5. Documentenanalyse.

De beleidsstukken van de onderzochte school zijn bestudeerd. Hierbij is voornamelijk gekeken naar het Taalbeleidsplan. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van deze documentenanalyse beschreven.

6. Toetsen.

Bij de leerlingen van groep 6 is de starttoets en eindtoets van Nieuwsbegrip afgenomen. Dit is gedaan om te bekijken of de leerlingen vorderingen hebben gemaakt op het gebied van begrijpend lezen, gedurende de tijd dat er gewerkt is met Nieuwsbegrip. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van deze toetsen weergegeven.

3.4 Instrumenten

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van diverse instrumenten. Met uitzondering van de starttoets en eindtoets van Nieuwsbegrip betreft dit zelf ontworpen instrumenten. In onderstaand overzicht is het instrument zelf, het doel en de herkomst van het instrument weergegeven.

Instrument	Doel? Wat meet het instrument?	Waar komt het instrument vandaan?
Vragenlijst 1 leerkrachten	De vragenlijst geeft inzicht in de huidige stand van zaken met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs op de onderzochte school. Daarnaast geeft de vragenlijst inzicht in de wensen van de leerkrachten.	Zelf ontworpen instrument
Vragenlijst 2 leerkrachten	De tweede vragenlijst voor de leerkrachten geeft inzicht in de ervaringen van de leerkrachten in het werken met Nieuwsbegrip en Kidsweek. Tevens worden er vragen gesteld over de leerkrachtvaardigheden.	Zelf ontworpen instrument
Vragenlijst 1 leerlingen	Deze vragenlijst geeft inzicht in de wensen en meningen van de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 van de onderzochte school.	Zelf ontworpen instrument
Vragenlijst 2 leerlingen	Deze vragenlijst geeft inzicht in de ervaringen van de leerlingen met Nieuwsbegrip en Kidsweek.	Zelf ontworpen instrument
Gesprekken	Naar aanleiding van de vragenlijsten zijn er met de leerlingen en leerkrachten gesprekken gevoerd over begrijpend lezen om nadere informatie te verkrijgen.	-
Toetsen	Starttoets Nieuwsbegrip: deze toets is afgenomen om het beginniveau van de leerlingen te bepalen. Eindtoets Nieuwsbegrip: deze toets is afgenomen om te bekijken of de begrijpendleesvaardigheid van de leerlingen is verbeterd door het toepassen van de “nieuwe” inzichten.	Starttoets Nieuwsbegrip (CED Groep) Eindtoets Nieuwsbegrip (CED Groep)
Interview	De IB-er / Taalcoördinator van de basisschool, die door de Onderwijsinspectie benoemd is tot Voorbeeldschool op het gebied van het leesonderwijs, is geïnterviewd.	Zelf ontworpen instrument

4.Resultaten

4.1 Inleiding

Daniëlle van Hees S1030013

De in hoofdstuk 3 genoemde manieren van dataverzameling (literatuuronderzoek, schriftelijke vragenlijsten, gesprekken met leerkrachten en leerlingen, bezoek aan een voorbeeldschool, documentenanalyse en toetsen) hebben relevante onderzoeksgegevens opgeleverd. De resultaten vormen het antwoord op de onderzoeksvragen uit hoofdstuk 1.4. In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven aan de hand van de vier onderzoeksvragen.

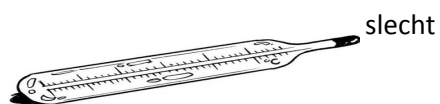
4.2 Onderzoeksvraag 1

Waarom moet het begrijpend leesonderwijs voor de groepen 5 tot en met 8 van de onderzochte school voldoen?

Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvraag is er literatuuronderzoek gedaan. De resultaten van dit literatuuronderzoek zijn opgenomen in hoofdstuk 2. Tevens heeft er een inventarisatie plaats gevonden van de huidige situatie op de onderzochte school. Deze inventarisatie is uitgevoerd met behulp van vragenlijsten voor zowel leerlingen (N=63) als leerkrachten (N=10). Ook is er een analyse van het huidige taalbeleidsplan uitgevoerd. De inventarisatie heeft de volgende resultaten opgeleverd.

Algehele beoordeling Wie dit Leest.

De thermometer die de leerlingen hebben ingevuld om de methode Wie dit Leest te beoordelen, is door 54 (N=54) van de 63 (N=63) leerlingen onder het midden ingekleurd. Ze vinden de methode matig -net onder het midden- tot slecht. Drie (N=3) leerlingen hebben aangegeven dat zij de methode gemiddeld beoordelen; zij kleurden de thermometer precies tot het midden. Slechts zes (N=6) leerlingen beoordeelden de methode met een goed; zij hebben de thermometer tot boven het midden ingekleurd.



Heel goed

Figuur 5: De thermometer voor het beoordelen van de methodes

Begrip van de onderdelen Wie dit Leest

De leerlingen hebben aangegeven welke onderdelen zij goed begrijpen, en welke niet. Ze mochten meerdere antwoorden geven. Het blijkt – zoals figuur 6 laat zien – dat de leerlingen vooral moeite hebben met de opdrachten in het boek. De doeteksten, waarbij een beroep wordt gedaan op het verwerven van informatie, vinden zij ook lastig. Leerlingen hebben minder problemen met de vragenkaart die hoort bij de methode.

Figuur 6: Begrip van de onderdelen van Wie dit Leest

Redenen van onbegrip Wie dit Leest

Op de vragenlijst hebben de leerlingen tevens aangegeven waarom ze bepaalde onderdelen niet begrijpen. Hierbij noemden ze onderdelen zoals weergegeven in figuur 6. In figuur 7 is te zien dat de meeste leerlingen (N=23) het gebruik van de in Wie dit Leest aangeleerde strategieën aangeven als reden waarom ze bepaalde onderdelen van de methode niet begrijpen.

Figuur 7: Redenen van onbegrip

Uit een gesprek met enkele leerlingen blijkt dat ze de tekentjes die gebruikt worden voor de strategieën voortdurend door elkaar halen en dat zij niet snappen waarom bepaalde strategieën belangrijk zijn. De wijze waarop de opdrachten in het boek zijn opgesteld, vinden een groot deel van de leerlingen moeilijk. Tevens geven de leerlingen aan dat zij het nut van veel opdrachten niet begrijpen. De oefeningen waarbij de leerlingen leestekens moeten plaatsen en schema's moeten invullen, zijn hierbij het grootste probleem. Bij de optie 'anders' hadden de leerlingen ingevuld dat ze begrijpend lezen gewoon niet leuk vonden en gaven ze aan dat het elk jaar hetzelfde is. De vragenlijst van de leerlingen is bijgevoegd als bijlage 3.

Beoordeling Leerkrachten Wie dit Leest

Ook de leerkrachten hebben een vragenlijst (bijlage 4) ingevuld waarin de huidige situatie ten aanzien van het gebruik van de methode Wie dit Leest geïnterviewd is.

Figuur 8: Beoordeling Wie dit Leest door leerkrachten

In figuur 8 is af te lezen dat de leerkrachten niet graag werken met de methode Wie dit Leest. De leerkrachten geven hiervoor verschillende redenen. De leerkrachten geven aan dat er te veel onderdelen in Wie dit Leest niet meer bruikbaar zijn, omdat er geen materialen beschikbaar zijn. Zij geven bijvoorbeeld aan dat Wie dit Leest met cassettebandjes werkt en dat de meeste leerkrachten geen cassette recorder meer hebben. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat ze de teksten van de methode erg ouderwets en achterhaald vinden. Tenslotte zeiden de leerkrachten dat ze de opdrachten uit het werkboekje vaak niet nuttig vinden, omdat het vaak –naar hun mening- niets met begrijpend lezen te maken heeft.

Van de tien (N=10) leerkrachten die werken met Wie dit Leest, zijn er twee (N=2) leerkrachten die alle lessen van de methode behandelen. De overige leerkrachten laten lessen als technisch lezen en leesbevordering achterwege. Uit de gesprekken met de leerkrachten blijkt dat zij dit hebben gedaan na invoering van Estafette Nieuw, de methode voor technisch lezen. Er wordt door de invoering van Estafette Nieuw voldoende aandacht besteed aan het technisch lezen. Ook de lessen informatieverwerven slaan leerkrachten regelmatig over, omdat de methode gebaseerd is op een verouderd systeem dat noch op school, noch in de bibliotheek aanwezig is.

De leerkrachten hebben de sterke en zwakke punten van Wie dit Leest aangegeven. Deze punten zijn weergegeven in figuur 9. Opvallend is dat de leerkrachten de leesteksten en de lessen informatieverwerven niet als zwak kwalificeren terwijl deze lessen wel vaak overgeslagen worden. De opdrachten in het werkboek vinden ze wel zwak.

Figuur 9: Sterke en zwakke onderdelen Wie dit Leest

De leerkrachten van de onderzochte school vinden het onderwijs in begrijpend lezen belangrijk. Gerealiseerd wordt dat het begrijpen van wat je leest het doel van het lezen is. Ze zijn van mening dat ze weten wat de doorgaande leerlijn is in het begrijpend leesonderwijs. Hierbij valt echter op te merken dat wanneer zij deze doorgaande leerlijn nader omschrijven, alle leerkrachten verschillende kenmerken noemen. De elementen begrijpend luisteren, begrijpend lezen en studerend lezen worden niet genoemd door de leerkrachten. De leerkrachten spreken voornamelijk over de lijn in het aanleren van de strategieën.

Wensen Leerkrachten

Om de wensen van de leerkrachten met betrekking tot een nieuwe methode of aanpak begrijpend lezen te inventariseren, hebben zij de verschillende aspecten op volgorde van belangrijkheid gezet. Alle aspecten die op de eerste plaats stonden hebben 10 punten gekregen, op de tweede plaats 9, op de derde plaats 8 en zo verder. Deze scores zijn opgeteld. In figuur 10 is de volgorde van belangrijkheid weergegeven. De nieuwe methode of aanpak voor begrijpend lezen dient gebruik te maken van een beperkt aantal strategieën. Daarna is het gebruik van actuele teksten van belang. De leerkrachten vinden het ook belangrijk dat er een duidelijk overzicht is van de te gebruiken strategieën. De integratie van het woordenschatonderwijs wordt eveneens als essentieel punt genoemd.

Figuur 10: Belangrijk voor nieuwe methode

De leerkrachten staan open voor het ontwikkelen van nieuwe leerkrachtvaardigheden, maar geven zowel tijdens de gesprekken als in de vragenlijsten duidelijk aan dat zij het belangrijk vinden dat er eerst wat andere zaken afgerond worden. Hiermee wordt de implementatie van Met Woorden in de Weer, het meest recente ontwikkelingstraject van de onderzochte school, bedoeld.

Analyse Taalbeleidsplan

Uit de analyse van het taalbeleidsplan van de onderzochte school blijkt dat niets is opgenomen over het onderwijs in begrijpend lezen. In het schooljaarplan van de school staat dat de methode voor begrijpend lezen in schooljaar 2010/2011 vervangen zal worden. Over de implementatie en borging hiervan is niets opgenomen in dit plan

4.3 Onderzoeksvraag 2

Wat zijn de mogelijkheden voor het geven van begrijpend leesonderwijs zonder methode op de onderzochte school?

Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvraag is er literatuuronderzoek gedaan. Daarnaast is er een bezoek gebracht aan een door de inspectie benoemde voorbeeldschool die werkt zonder methode voor begrijpend lezen. De leerkrachten (N=5) en leerlingen (N=63) van de onderzochte school, die als testgroep gedurende een aantal maanden niet methode gebonden gewerkt hebben, hebben een vragenlijst ingevuld. Tenslotte zijn er toetsgegevens van deze testgroep op de onderzochte school beoordeeld. Voornoemde acties hebben de volgende resultaten opgeleverd:

Interview Voorbeeldschool

Voor dit onderzoek is een bezoek gebracht aan een basisschool in Oosterhout. Deze basisschool is onderdeel van de stichting waartoe de onderzochte school ook behoort. Deze school is benoemd tot voorbeeldschool Leesonderwijs door de Onderwijsinspectie. De resultaten van het interview zijn hierna stapsgewijs weergegeven en afgezet tegen de situatie op de onderzochte school.

- **Beginsituatie**

Na een zwak oordeel van de inspectie, de tegenvallende resultaten technisch en begrijpend lezen en het uitblijven van het gewenste effect na inzet van de leerkrachten, heeft de basisschool zich ontwikkeld tot een voorbeeldschool op het gebied van leesonderwijs.

- **Stappen die doorlopen zijn:**

De voorbeeldschool heeft verschillende methodes –en aanpakken- ingevoerd zoals:

- kleutervolgsysteem (KIJK!)
- methode Schatkist
- methode voor technisch lezen Estafette
- Met Woorden in de Weer

De schoolvisie is opnieuw uitgewerkt: taalonderwijs krijgt prioriteit. De voorbeeldschool komt tot vier speerpunten: woordenschat en kennis van de wereld, technisch lezen, begrijpend lezen en leesplezier. De school heeft gezocht naar een geschikte methode begrijpend lezen. Dit leverde in 2007 de aanpak Nieuwsbegrip op. Ze gebruiken aanvullende teksten om de kerndoelen te kunnen bereiken. Vervolgens integreerde de school begrijpend lezen en woordenschat in het zaakvakkenonderwijs.

- **Verbetering taal-leesonderwijs op de onderzochte school**

Een aantal stappen die de voorbeeldschool heeft gezet, heeft de onderzochte school ook al uitgevoerd. De volgende stap richt zich op het vinden van een geschikte methode voor begrijpend lezen en te borgen dat er met deze methode gewerkt wordt volgens de nieuwste ontwikkelingen.

- **Hiaten door het werken zonder begrijpend leesmethode: Ervaringen van het werken zonder begrijpend leesmethode:**

- Overzicht houden van de doelen: De voorbeeldschool werkt hier momenteel aan. Als de school Nieuwsbegrip volgt, worden veel doelen gehaald, alleen het overzicht ontbreekt nog.
- Overzicht houden op de resultaten/voortgang van de leerlingen: De voorbeeldschool werkt met een toetskalender voor begrijpend lezen. Hierin zijn de toetsen van Nieuwsbegrip, de CITO-toets begrijpend lezen en toetsen van de methode Tekst Verwerken opgenomen. De leerkrachten registreren deze toetsen. De CITO-toetsen worden bijgehouden in het Leerlingvolgsysteem. Tevens werken ze af en toe met het CITO hulpboek begrijpend lezen.
- Modeling: Modeling is een leerkrachtvaardigheid die leerkrachten dienen te beheersen. De leerkrachten van de voorbeeldschool hebben hieraan gewerkt gedurende vier studieochtenden. Leerkrachten die deze vaardigheid beheersen, passen modeling toe in alle lessituaties.
- Verschillen in leerkrachtvaardigheden: Door studieochtenden en collegiale consultatie zijn de leerkrachtvaardigheden op de voorbeeldschool van gelijk niveau.
- Aantal lessen per week: In het leescircuit werken leerlingen op de voorbeeldschool twee keer per week zelfstandig met Kidsweek, inclusief het werkboekje. Een keer per week werken de leerlingen klassikaal met Nieuwsbegrip.
- Organisatie: Een leerkracht is verantwoordelijk voor het verspreiden van Kidsweek. De leerkrachten zijn zelf verantwoordelijk voor het uitdraaien van de teksten en opdrachten van Nieuwsbegrip. De ervaring leert dat de leerkrachten dit ook voor elkaar doen.

- **Nodig om overzicht te houden in het lesaanbod:**

Op de voorbeeldschool is dit een onderdeel waar ze op dit moment aandacht aan besteden. Het is belangrijk om in iedere team- en bouwvergadering de ervaringen die de leerkrachten hebben met deze vorm van onderwijs in begrijpend lezen met elkaar te delen.

- **Middelen en handvatten die nodig zijn op de onderzochte school:**

- Tijd
- Begeleiding van deskundige/IB-er of gespecialiseerde collega
- Materialen zoals bijvoorbeeld Nieuwsbegrip en Kidsweek

- **Modeling als leerkrachtvaardigheid**

Tijdens studieochtenden hebben de leerkrachten zich deze vaardigheid eigen gemaakt onder begeleiding van een deskundige. Ook collegiale consultatie is hierbij belangrijk, leerkrachten kijken bij elkaar en helpen elkaar waar nodig.

- **Valkuilen bij deze vorm van begrijpend leesonderwijs**

Er moet voortdurend aandacht blijven voor de transfer tussen begrijpend lezen en het zaakvakonderwijs. Ook is het van belang dat de leerkrachten gebruik blijven maken van modeling.

- **Advies:**

Neem de tijd om dit traject goed in te gaan. Het team moet gemotiveerd zijn om dit te doen. Het is een werkwijze die door de hele school gedragen zal moeten worden

Algehele beoordeling Nieuwsbegrip door leerlingen (N=63)

De eerste vragen hebben betrekking op Nieuwsbegrip. De thermometer uit figuur 4 hebben de leerlingen ook ingevuld om zo Nieuwsbegrip te beoordelen. De thermometer werd door 50 (N=50) van de 63 (N=63) leerlingen boven het midden ingekleurd. Zij vinden de methode goed -net boven het midden- tot heel goed. Tien leerlingen (N=10) hebben aangegeven dat zij Nieuwsbegrip gemiddeld vinden: zij kleurden de thermometer precies tot het midden. Slechts drie leerlingen (N=3) hebben de methode als matig/slecht beoordeeld: Ze hebben de thermometer onder het midden ingekleurd.

Begrip van de onderdelen Nieuwsbegrip

De leerlingen hebben aangegeven welke onderdelen zij al dan niet goed begrijpen. De leerlingen mochten meerdere antwoorden geven. De resultaten zijn weergegeven in figuur 11. Uit deze figuur blijkt dat de leerlingen het samen lezen en bespreken van de leesteksten begrijpen. De opdrachten waarin de leerlingen moeten samenvatten, schema's en tijdbalken in moeten vullen en de opdrachten over de verwijswaarden, begrijpen ze het minst. Bij de optie iets anders hadden de leerlingen ingevuld dat ze de toetsen niet begrijpen.

Figuur 11: Begrip van de onderdelen Nieuwsbegrip

Redenen van onbegrip Nieuwsbegrip

De leerlingen hebben aangegeven waarom zij bepaalde onderdelen niet begrijpen. Hierbij noemden zij de onderdelen zoals weergegeven in figuur 12.

Figuur 12: Redenen van onbegrip Nieuwsbegrip

Uit figuur 12 valt op te maken dat achttien leerlingen (N=18) moeite hebben met de opdrachten. Ook het lezen van de teksten blijft voor de leerlingen lastig. Tevens blijkt uit de resultaten dat leerlingen moeite hebben met het stappenplan en de woordhulp.

Bij het bekijken en beoordelen van de onderdelen van Nieuwsbegrip, bleken 55 leerlingen (N=55) de leesteksten een goed onderdeel van Nieuwsbegrip te vinden. Het samen lezen en bespreken van de leesteksten beoordeelden ze ook positief; 60 leerlingen (N=60) gaven aan dit leuk te vinden. Tijdens het gesprek spraken de kinderen hun positieve waardering uit voor de actuele teksten van Nieuwsbegrip. Alle leerlingen gaven bovendien aan het leuk te vinden dat er bij iedere tekst een filmpje hoort. De leerlingen waren minder enthousiast over de opdrachten bij de lessen.

Algehele beoordeling Kidsweek

Vervolgens hebben de leerlingen de vragen beantwoord voor de methode Kidsweek. De thermometer uit figuur 4 die de leerlingen hebben ingevuld om hun oordeel over Kidsweek te geven, is door 58 (N=58) van de 63 (N=63) leerlingen boven het midden ingekleurd. Zij vinden de methode goed -net boven het midden- tot heel goed. De overige leerlingen hebben aangegeven dat zij Kidsweek gemiddeld vinden; zij kleurden de thermometer precies tot het midden.

Begrip van de onderdelen Kidsweek

De leerlingen hebben aangegeven welke onderdelen zij al dan niet goed begrijpen. De leerlingen mochten meerdere antwoorden geven. De resultaten zijn weergegeven in figuur 13.

Figuur 13: Begrip onderdelen Kidsweek

Uit figuur 13 is af te lezen dat ook bij Kidsweek de leerlingen het samen lezen en bespreken van de leesteksten begrijpen. De meeste leerlingen begrijpen de leesteksten goed. De puzzels in het werkboekje en de opdrachten op de website van Kidsweek begrijpen de meeste leerlingen ook goed. De leerlingen hebben moeite met de nieuwswoord en nieuwsplaatsen. Uit het gesprek met de leerlingen blijkt dat deze onderdelen niet veel aandacht krijgen.

Redenen van onbegrip

De leerlingen hebben aangegeven waarom zij bepaalde onderdelen niet begrijpen. Hierbij noemden de leerlingen de onderdelen zoals weergegeven in figuur 14.

Figuur 14: Redenen van onbegrip

Figuur 14 laat zien dat negen leerlingen (N=9) moeite hebben met het lezen van de teksten. Dit is minder dan bij de methoden Wie dit Leest (fig. 6) en Nieuwsbegrip (fig. 10). De leerlingen gaven hiervoor de lengte van de teksten als reden aan. De teksten van Kidsweek zijn korter. Veertien leerlingen (N=14) hebben moeite met de opdrachten in het werkboekje. Zeventien leerlingen (N=17) gaven aan dat zij niet begrijpen hoe ze de strategieën moeten gebruiken.

Bij het bekijken en beoordelen van de onderdelen van Kidsweek, bleken 60 (N=60) van de 63 (N=63) leerlingen voorkeur te geven aan de leesteksten. Het onderdeel samen lezen en bespreken van de leesteksten krijgt ook een positieve beoordeling; 58 (N=58) leerlingen geven aan dit leuk te vinden. Gebleken is dat de leerlingen de actuele teksten van Kidsweek als leuk ervaren.

Tenslotte is aan de leerlingen gevraagd naar welke vorm van begrijpend leesonderwijs hun voorkeur uit gaat. In figuur 15 is te zien dat de leerlingen niet kunnen kiezen tussen beide methoden. Ze vinden beide methoden leuk.

Figuur 15: Voorkeur leerlingen voor methode

Vragenlijst 2 van de leerlingen is bijgevoegd als bijlage 5.

Leerkrachten (N=5) over Nieuwsbegrip

Aan de leerkrachten is gevraagd of zij graag met Nieuwsbegrip werken. Op deze vraag hebben alle leerkrachten positief geantwoord. Met name de actuele teksten zijn hier aanleiding voor. Ook geven ze aan dat de leerlingen enthousiaster zijn dan bij Wie dit Leest.

Figuur 16: Leerkrachten over Nieuwsbegrip

Door de leerkrachten zijn diverse nadelen van Nieuwsbegrip genoemd. Figuur 17 laat de uitkomsten zien. De tijdsinvestering voor en tijdens de lessen worden als meest negatief ervaren. Met name het kopiëren van de leesteksten en de opdrachten neemt veel tijd in beslag. Ook de lessen zelf kunnen lang duren. De leerkrachten geven daarnaast aan dat zij variatie missen in de teksten. Ze zijn blij met de actuele teksten maar missen andersoortige teksten, zoals verhalen en gedichten.

Figuur 17: Ontevreden over aspecten van Nieuwsbegrip

Wanneer er gekozen zou worden voor Nieuwsbegrip staan de vijf respondenten hier positief tegenover

Leerkrachten over Kidsweek

Vervolgens zijn dezelfde vragen gesteld, maar dan over Kidsweek. In figuur 24 is te zien dat de leerkrachten ook graag met Kidsweek werken. De leerkrachten geven aan dat zij hier vooral graag mee werken omdat de leerlingen er erg enthousiast over zijn.

Figuur 18: Leerkrachten over Kidsweek

De leerkrachten hebben ook van Kidsweek een aantal nadelen aangegeven. Deze aspecten zijn weergegeven in figuur 19. De tijdsinvestering die de voorbereiding en de lessen vergen, worden wederom als meest negatief ervaren. Uit de gesprekken blijkt dat leerkrachten de lessen van Kidsweek goed moeten voorbereiden en dat dit soms erg veel tijd kost. Het kopiëren van de materialen verloopt bij Kidsweek wel goed. De lessen zelf duren lang. De leerkrachten geven tijdens het gesprek aan dat zij Kidsweek van grote meerwaarde vinden voor het BAVI-lezen in de klas.

Figuur 19: Ontevreden over aspecten van Kidsweek

Wanneer er gekozen zou worden voor Kidsweek staan de vijf respondenten hier positief tegenover. De vragenlijst van de leerkrachten is bijgevoegd als bijlage 6.

Voor dit praktijkonderzoek is er in groep 6 van de onderzochte school intensief gewerkt met Nieuwsbegrip en Kidsweek. De leerkrachten van deze groep hebben daarom sinds begin van dit schooljaar niet meer gewerkt met de reguliere methode 'Wie dit Leest'. In september 2010 is de starttoets van Nieuwsbegrip afgenomen. De eindtoets van Nieuwsbegrip is afgenomen nadat negen maanden gewerkt is met Nieuwsbegrip en twee maanden met Kidsweek. Groep 6 heeft 25 (N=25) leerlingen die deze toetsen gemaakt hebben. De resultaten van deze start- en eindtoets zijn in de figuren 20 en 21 weergegeven.

Figuur 20 : Resultaten starttoets Nieuwsbegrip

Figuur 21: Resultaten eindtoets Nieuwsbegrip

4.4 Onderzoeksvraag 3

Welke faciliteiten zouden de leerkrachten van de onderzochte school kunnen ondersteunen in het uitvoeren van een doorgaande lijn in het begrijpend leesonderwijs?

Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvraag is er naast het literatuuronderzoek, beschreven in hoofdstuk 2, een bezoek gebracht aan een door de inspectie benoemde voorbeeldschool. De resultaten van dit bezoek zijn omschreven bij onderzoeksvraag 2 van dit hoofdstuk (paragraaf 4.2).

Uit de resultaten van de vragenlijst van de leerkrachten is gebleken dat de leerkrachten ondersteuning wensen op verschillende gebieden. Figuur 22 laat zien dat de inzet van de strategieën in andere vakgebieden, de transfer tussen begrijpend lezen en de zaakvakken, een belangrijk punt van aandacht dient te worden. Ondersteuning is verder wenselijk op het gebied van het overzicht houden op de voortgang van de leerlingen en op het lesaanbod. Tevens wensen de leerkrachten ondersteuning op het gebied van modeling.

Figuur 22

Figuur 22: Ondersteuningsvraag

4.5 Onderzoeksvraag 4

Hoe kunnen de leerkrachten van de onderzochte school de leerlingen een transfer laten maken van de aangeleerde leesstrategieën in de zaakvakken?

Uit de vragenlijsten die de leerlingen hebben ingevuld blijkt dat de leerlingen met de aangeleerde strategieën nauwelijks tot een transfer met bijvoorbeeld de zaakvakken komen.

Transfer vanuit Wie dit Leest

De leerlingen komen met de aangeleerde strategieën nauwelijks tot een transfer met bijvoorbeeld de zaakvakken. De kaart met de vragen, die de methode Wie dit Leest hanteert, wordt bijna nooit gebruikt bij het lezen van andere boeken of bij het lezen van zaakvakteksten. De leerlingen die de kaart met de vragen gebruiken blijken dat vooral te doen bij het lezen van andere boeken. Geen van de leerlingen gebruikt de kaart bij de zaakvakken. Ook de leerkracht maakt zelden de transfer van begrijpend lezen naar de zaakvakken. Een en ander blijkt uit de figuren 23 en 24.

Figuur 23: Transfer door leerling

Figuur 24: Transfer door leerkracht

Transfer vanuit Nieuwsbegrip

Zoals te zien in de figuren 25 en 26 komen de leerlingen met de aangeleerde strategieën van Nieuwsbegrip nauwelijks tot een transfer met de zaakvakken. Zij gebruiken het stappenplan van Nieuwsbegrip zelden bij het lezen van andere boeken of bij het lezen van zaakvakteksten. Ook de leerkracht maakt niet vaak de transfer van begrijpend lezen naar de zaakvakken. Echter vergeleken bij Wie dit Leest wordt de transfer bij Nieuwsbegrip wel vaker gemaakt.

Figuur 25: Transfer door leerling met Nieuwsbegrip

Figuur 26: Transfer door leerkracht met Nieuwsbegrip

De leerlingen hebben ingevuld waarom ze het stappenplan niet gebruiken. Hieruit blijkt dat ze veelal niet begrijpen dat het stappenplan ook geschikt is om te gebruiken bij andere teksten. Uit de gesprekken blijkt dat zij niet weten dat het stappenplan geschikt is om te gebruiken bij elke vorm van tekst.

Transfer vanuit Kidsweek

Uit figuur 27 en 28 blijkt dat leerlingen niet vaak de transfer tussen begrijpend lezen en de zaakvakken met de aangeleerde strategieën van kidsweek maken. Zij gebruiken de strategieën van Kidsweek weinig bij het lezen van andere boeken of bij het lezen van zaakvakteksten. De leerlingen die de strategieën niet gebruiken, geven aan dat zij de strategieën van Kidsweek niet zo duidelijk vinden, omdat de strategieën niet overal duidelijk zichtbaar in de klas hangen. Tevens zeggen de leerlingen dat ze niet gewend zijn om de strategieën van begrijpend lezen te gebruiken bij andere teksten. Ook blijkt uit de vragenlijsten van de leerlingen dat de leerkracht niet vaak de transfer van begrijpend lezen naar de zaakvakken maakt. Echter vergeleken bij Wie dit Leest wordt de transfer bij Kidsweek wel vaker gemaakt.

Figuur 27: Transfer door leerling met Kidsweek

Figuur 28: Transfer door leerkracht met Kidsweek

Transfer door de leerkrachten

Daniëlle van Hees S1030013

Uit de resultaten, te zien in figuur 29, blijkt dat de leerkrachten de strategieën van Nieuwsbegrip en Kidsweek niet vaak gebruiken bij andere teksten. In de gesprekken geven de leerkrachten aan dit wel te willen, maar dat het moeilijk is om hier consequent op te letten.

Figuur 29: Bewuste transfer van de strategieën door leerkracht

Uit de gesprekken met de IB-er en leerkrachten van de voorbeeldschool is gebleken dat modeling van groot belang is bij de transfer van begrijpend lezen naar de zaakvakken. Wanneer leerkrachten modeling goed beheersen, zullen zij naar verwachting snel merken dat de leerlingen de zaakvakteksten beter zullen begrijpen. Het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2) onderschrijft deze gedachte.

De resultaten van de vragenlijsten van de leerlingen en de leerkrachten zijn uitgewerkt en bijgevoegd in bijlage 7 en 8.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deel- en onderzoeksvragen die in hoofdstuk 1 geformuleerd zijn. Deze antwoorden leiden per onderzoeksvraag tot een conclusie. Vervolgens wordt de centrale vraagstelling beantwoord. Tenslotte worden de aanbevelingen genoemd die aan de directie en het team van de school zijn gepresenteerd en de resultaten van deze presentatie.

5.2. Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen en de deelvragen

Onderzoeksvraag 1: Waaraan moet het begrijpend leesonderwijs voor de groepen 5 tot en met 8 op de onderzochte school voldoen?

Deelvraag1: Wat zegt de recente literatuur over de doorgaande leerlijn op het gebied van het begrijpend lezen?

Zoals in het theoretisch hoofdstuk beschreven is, bestaat de doorgaande leerlijn in het begrijpend leesonderwijs uit drie leergebieden: begrijpend luisteren, begrijpend lezen en studerend lezen (Ahlers & Van de Mortel, 2009). Dit betekent dat de doorgaande leerlijn zijn aanvang kent in de onderbouw van de basisschool. Een doorgaande leerlijn op het gebied van begrijpend lezen is van belang om tot een goede afstemming van het begrijpend leesonderwijs in de verschillende groepen te komen en voor het behalen van de minimumdoelen per groep (Ahlers & Van de Mortel, 2009). Förrer en Van de Mortel (2010) geven aan dat een doorgaande leerlijn de volgende opbouw kan hebben:

In de groepen 1 tot en met 4 dient veel aandacht voor taal- en woordenschatontwikkeling en kennis van de wereld te zijn. Tijdens het voorlezen en begrijpend luisteren is er aandacht voor het leren sturen van het leesproces en het gebruik van de strategieën. Het hardopdenkend voordoen van de strategieën is hierbij een belangrijk element zodat de leerlingen vertrouwd raken met de strategieën. Aan het eind van groep 4 krijgen de

leerlingen gerichte instructie over het gebruik van de strategieën.

In groep 5 tot en met 8 ligt de nadruk nog steeds op de ontwikkeling van woordenschat en kennis van de wereld. Het flexibel aanleren van de strategieën en het toepassen hiervan bij teksten in verschillende vakken is erg belangrijk zodat leerlingen zien dat deze strategieën gebruikt kunnen worden bij alle tekstuele uitingen. Het hardopdenkend voordoen blijft een grote rol spelen. Leerlingen leren tevens de gelezen teksten te verwerken tot bijvoorbeeld een werkstuk of een spreekbeurt.

Deelvraag 2: Wat is de huidige situatie op het gebied van begrijpend lezen op de onderzochte school?

De onderzochte school werkt met de methode Wie dit Leest. Deze methode stamt uit 1994 en is toe aan vervanging. Zowel de leerlingen als de leerkrachten vinden het niet prettig om met deze methode te werken. Het merendeel van de leerlingen, 54 van de 63, hebben de thermometer (figuur 5) waarop zij aangeven wat zij van de methode Wie dit leest vinden onder het midden ingekleurd. Uit gesprekken met de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten onderdelen van de methode overslaan en andere leerkrachten vertellen dat zij gebruik maken van andere materialen. De leerkrachten zien begrijpend lezen als een op zichzelf staand vak; ze maken geen transfer naar andere vakgebieden zoals te zien is in paragraaf 4.4 (figuren 23 tot en met 29). De werkgroep begrijpend lezen heeft de leerkrachten van de bovenbouw gedurende een aantal maanden laten werken met Nieuwsbegrip en Kidsweek. Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat zowel de leerkrachten als de leerlingen enthousiast zijn over deze aanpakken (figuur 15, 16 en 18).

Deelvraag 3: Wat zijn de wensen van de leerkrachten van de onderzochte school op het gebied van begrijpend lezen?

Uit figuur 10 blijkt dat de leerkrachten van de onderzochte school het wenselijk vinden dat de nieuwe methode of aanpak voor begrijpend lezen gebruikt maakt van een beperkt aantal strategieën. Het gebruik van actuele teksten vinden de leerkrachten ook belangrijk. Daarnaast hechten de leerkrachten belang aan een duidelijk overzicht van de te gebruiken strategieën. De integratie van het woordenschatonderwijs is ook een van de aspecten die volgens hen meegenomen dient te worden in de keuze van een nieuwe aanpak of methode. De leerkrachten geven in een gesprek aan graag eerst het traject Met Woorden in de Weer af te ronden.

Deelvraag 4: Wat is er nu nog nodig op de onderzochte school om tot een goede leerlijn begrijpend lezen te komen?

Gesprekken met de betrokkenen van de voorbeeldschool hebben uitgewezen dat een aantal zaken van belang is om te komen tot een goede leerlijn begrijpend lezen:

- Draagvlak bij het team,
- professionalisering op het gebied van modeling,
- keuze maken voor aanpak,
- toetskalender opstellen,
- begeleiding van de leerkrachten,
- vastleggen van gemaakte afspraken en wijzigingen en
- tijd.

Conclusie:

Uit het praktijkgericht onderzoek is gebleken dat de methode waar thans mee gewerkt wordt niet voldoet aan de wensen van de leerkrachten, maar ook niet aan die van de leerlingen. Uit figuur 5 en 18 in hoofdstuk 4 blijkt dat de leerlingen en leerkrachten niet graag werken met deze methode. De leerkrachten geven aan een methode te willen die gebruik maakt van een beperkt aantal strategieën, actuele teksten en het woordenschat onderwijs integreert, zie figuur 10. Zowel Ahlers en Van de Mortel (2009) als Förrer en Van de Mortel geven aan dat er een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip gerealiseerd dient te worden. Uit het interview met de IB-er van de voorbeeldschool is naar voren gekomen dat het van groot belang is dat er draagvlak is bij het team. Tevens geeft de IB-er aan dat professionalisering op het gebied van modeling essentieel is. Literatuuronderzoek geeft aan dat leerlingen een goede modeling nodig hebben om succesvol te kunnen leren. Van de Mortel (2011) stelt dat modeling een leerkrachtvaardigheid is die leerkrachten meestal niet zonder een goede training onder de knie kunnen krijgen.

Daniëlle van Hees S1030013

Onderzoeksvraag 2. Wat zijn de mogelijkheden voor het geven van begrijpend leesonderwijs zonder methode op de onderzochte school?

Deelvraag 1: Wat zegt de recente literatuur over niet methodegebonden begrijpend leesonderwijs?

De door CITO uitgevoerde Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau in 2007 geeft aan dat onderwijs dat zich beperkt tot het aanleren van strategieën, niet volstaat. Onderwijs in leesstrategieën heeft volgens CITO geen faciliterend effect op het kunnen begrijpen en interpreteren van teksten en omgekeerd (CITO, 2007). Boerema (2008) stelt daarnaast dat begrijpend lezen als vak eigenlijk niet bestaat, het is een vaardigheid die kinderen moeten leren. Ook Berenst (2006) geeft aan dat methoden voornamelijk werken met technische oefeningen en hardop leestaken, waardoor kinderen het plezier in lezen vergaat. 'Vlot lezen en kennis en woordenschat hebben een duidelijk aantoonbaar effect op het begrijpend lezen, de leesstrategieën hebben dit niet', aldus Stoeldraijer en Vernooy (2007).

Deelvraag 2: Wat zijn de ervaringen van een door de inspectie benoemde voorbeeldschool die werkt zonder methode voor begrijpend lezen?

De gesprekken met betrokkenen van de voorbeeldschool hebben uitgewezen dat de ervaringen die de voorbeeldschool heeft met deze wijze van onderwijs in begrijpend lezen goed zijn. Met name op het gebied van begrijpend lezen zijn de resultaten op de CITO eindtoets flink gestegen. De school behaalde in het verleden een score van 60% goed beantwoorde vragen, nu steeds rond de 75%. Uit observaties op de voorbeeldschool is gebleken dat de leerlingen enthousiast zijn over de teksten die gebruikt worden voor begrijpend lezen. Tevens neemt het plezier in lezen toe, aldus de leerkrachten van deze voorbeeldschool. Deze leerkrachten geven aan enthousiast te zijn over deze werkwijze. Het hardop denkend voordoen/modeling heeft enige oefening gekost, maar is nu geautomatiseerd. Het gesprek heeft bovendien duidelijk gemaakt dat er doorlopende aandacht is voor de implementatie van deze werkwijze.

Deelvraag 3: Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten van de onderzochte school van het niet methode gebonden werken?

Uit de gesprekken met de leerkrachten van de onderzochte school die niet methode gebonden gewerkt hebben blijkt dat ze enthousiast zijn over deze werkwijze. De leerkrachten geven aan dat het werken met actuele teksten veel mogelijkheden biedt om het woordenschatonderwijs te integreren in het begrijpend leesonderwijs. Uit figuur 22 blijkt dat de leerkrachten ondersteuning wensen op een aantal gebieden, zoals het overzicht houden op lesaanbod en voortgang van de leerlingen, het modeling en het maken van de transfer tussen begrijpend lezen en de zaakvakken. Ook op organisatorisch vlak zullen er afspraken gemaakt moeten worden. De leerlingen geven aan dat zij het werken met aanpakken zoals Nieuwsbegrip en Kidsweek prefereren boven Wie dit Leest. De leerlingen zijn daarnaast enthousiaster over het begrijpend leesonderwijs.

Conclusie:

Het praktijkgericht onderzoek heeft uitgewezen dat het goed mogelijk is om begrijpend leesonderwijs zonder methode voor begrijpend lezen te geven. Begrijpend lezen is een vaardigheid die kinderen moeten leren (Boerema, 2008). Het ontwikkelen van kennis en woordenschat zijn hierbij het meest van belang (Fisher & Frey, 2009; Hirsch, 2006; Shanahan, 2010; Willingham, 2006). Observaties en gesprekken op de voorbeeldschool hebben laten zien wat de mogelijkheden zijn van het werken zonder methode voor begrijpend lezen. Zij maken gebruik van aanpakken zoals Nieuwsbegrip en Kidsweek. De voorkeur van de leerkrachten van de onderzochte school gaat uit naar de aanpak van Nieuwsbegrip, maar ook over Kidsweek zijn de leerkrachten enthousiast, zo blijkt uit de gesprekken. Beiden zouden ingezet kunnen worden in het begrijpend leesonderwijs op de onderzochte school.

Onderzoeksvraag 3. Welke faciliteiten zouden de leerkrachten kunnen ondersteunen bij het uitvoeren van een doorgaande lijn in het begrijpend leesonderwijs?

Deelvraag 1: Wat is er nodig om de leerkrachten te kunnen helpen overzicht te houden in het lesaanbod zodat alle tussendoelen en kerndoelen gehaald kunnen worden?

Uit het interview met de betrokkenen van de voorbeeldschool blijkt dat, om overzicht te houden op het lesaanbod zodat alle tussendoelen en kerndoelen behaald kunnen worden, het van belang is dat er op schoolniveau afspraken gemaakt worden over het onderwijs in het lezen met begrip. De doelen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau dienen bekend te zijn bij het team. Uit het interview met de IB-er van de voorbeeldschool bleek dat het ontwikkelen van een instrument om de doelen per leerjaar te registreren en te toetsen, een aspect is dat aandacht verdient bij de implementatie van deze aanpak. De doelen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau, zoals aangegeven door Förrer en Van de Mortel (2010) zijn bijgevoegd als bijlage 9.

Deelvraag 2: Welke leerkrachtvaardigheden hebben leerkrachten nodig om tot een doorgaande lijn in het begrijpend leesonderwijs te komen?

Literatuuronderzoek heeft duidelijk gemaakt dat er verschillende leerkrachtvaardigheden nodig zijn om tot een doorgaande lijn in het begrijpend leesonderwijs te komen. Een van de meest essentiële leerkrachtvaardigheden is het hardopdenkend voordoen, modeling. Fisher, Frey en Lapp (2008) omschrijven modeling als het voortdurend leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer en tekstbegrip. Ook moeten de leerkrachten een routine ontwikkelen om leesstrategieën aan de orde te laten komen in elke situatie waarin ze met teksten werken (Stoeldraijer & Förrer, 2008). De betrokkenen van de voorbeeldschool geven aan dat dit een essentieel onderdeel is van het begrijpend leesonderwijs op deze school. De leerkrachten bieden daarnaast maar een beperkt aantal strategieën aan die in elke groep gehanteerd worden (Affenback, Pearson & Paris, 2008). Tenslotte dragen de leerkrachten er zorg voor dat leerlingen plezier hebben in lezen en laten zien dat zij zelf ook plezier ervaren in het lezen (Routman, 2003).

Conclusie:

Uit het praktijkgericht onderzoek is gebleken dat er meerdere faciliteiten zijn die de leerkrachten kunnen ondersteunen bij het uitvoeren van de doorgaande leerlijn in het begrijpend leesonderwijs. Fisher, Frey en Lapp (2008) geven aan dat modeling een van de meest essentiële leerkrachtvaardigheden is op het gebied van begrijpend lezen. Professionalisering op het gebied van modeling is van groot belang. Figuur 22 in hoofdstuk 4 illustreert dat de leerkrachten van de onderzochte school ondersteuning wensen op het gebied van modeling. Uit de gesprekken met deze leerkrachten blijkt dat modeling een nog relatief onbekend fenomeen is op de onderzochte school. Van de Mortel stelt tijdens een workshop over het onderwijs in begrijpend lezen (CPS, 2011) dat begeleiding en ondersteuning nodig is bij de implementatie van deze wijze van onderwijs in begrijpend lezen. De IB-er van de voorbeeldschool beaamt dit in het interview. Uit analyse van de beleidsdocumenten van de onderzochte school blijkt daarnaast dat de doorgaande leerlijn van het begrijpend leesonderwijs ontbreekt. Het is van belang dat de doorgaande leerlijn van het begrijpend leesonderwijs wordt opgesteld waarbij voor ieder leerjaar duidelijk is waar aan gewerkt wordt (Förrer & Van de Mortel, 2010). Tijdens teambijeenkomsten bespreken leerkrachten regelmatig de werkwijze en stellen deze, waar nodig, bij. Tenslotte hebben de leerkrachten tijd nodig om zich deze werkwijze eigen te maken, aldus de IB-er van de voorbeeldschool.

Onderzoeksvraag 4. Hoe kunnen de leerkrachten van de onderzochte school de leerlingen een transfer laten maken van de aangeleerde leestategieën in de zaakvakken?

Deelvraag 1: Wat is het belang van de integratie van het begrijpend lezen in het zaakvakonderwijs?

Het begrijpend lezen staat in de tweede helft van de basisschoolperiode in dienst van het leren in de andere vakgebieden (Harvey & Goudvis, 2007). De inhoud van de les staat centraal, maar de leerkracht modelt hoe de strategieën toegepast kunnen worden bij het lezen van de zaakvakteksten. Van Beek en Verhallen (2010) stellen dat als de gebruikte taal in zaakvakteksten aan de kinderen voorbij gaat, de les minder goed zal aanslaan. Als de leerkracht de leesstrategieën toepast en de les zo weet te geven dat de leerlingen de taal begrijpen, zullen ze de les beter begrijpen. Door begrijpend lezen toe te passen in de zaakvakken werken de leerkrachten en leerlingen tevens aan een van de pijlers van het begrijpend leesonderwijs: kennis van de wereld en woordenschat.

Deelvraag 2: Welke leerkrachtvaardigheden hebben de leerkrachten van de onderzochte school nodig om de integratie met het zaakvakonderwijs te bewerkstelligen?

Uit het praktijkgericht onderzoek (figuur 23 tot en met 28 uit hoofdstuk 4) is gebleken dat de leerkrachten van de onderzochte school de transfer tussen begrijpend lezen en het zaakvakonderwijs nog nauwelijks maken. Om de integratie met het zaakvakonderwijs te bewerkstelligen zijn de onder deelvraag 3.2 genoemde leerkrachtvaardigheden van belang.

Deelvraag 3: Welke middelen en/of handvatten hebben de leerkrachten van de onderzochte school hiervoor nodig?

De betrokkenen van de voorbeeldschool geven aan dat de leerkrachten begeleiding nodig hebben op het gebied van modeling om de integratie met het zaakvakonderwijs te bewerkstelligen. Modeling is een leerkrachtvaardigheid die zij zich eerst eigen moeten maken alvorens op een goede manier de transfer te kunnen maken. Van de Mortel (CPS, 2011) stelt tijdens een workshop dat leerkrachten tijd nodig hebben om zich deze vaardigheid eigen te kunnen maken.

Conclusie:

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat het lezen met begrip in de tweede helft van de basisschool ten dienste staat van het leren in de andere vakgebieden (Harvey & Goudvis, 2007). Förrer en Van de Mortel (2010) geven aan dat leerlingen deze transfer meestal niet zelf maken maar dat zij hierbij geholpen dienen te worden. Het hardopdenkend voordoen, modeling, is hierbij van groot belang. Niet alleen tijdens de lessen begrijpend lezen, maar ook tijdens de zaakvaklessen kan het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Allington, 2006; Kelly, 2009; Pearson & Gallagher, 1983) door de leerkrachten gebruikt worden. De observaties op de voorbeeldschool hebben laten zien dat dit model ingezet wordt in de diverse vakgebieden. Förrer en Van de Mortel (2010) pleiten dan ook voor het gebruik van dit lesmodel. De leerkracht van de onderzochte school die de transfer tussen begrijpend lezen en de zaakvakken sinds de proefperiode maakt, geeft aan dat de leerlingen de teksten beter begrijpen en dat zij de vragen en opdrachten die horen bij de lessen beter en vooral gemakkelijker maken. Op de voorbeeldschool wordt gebruik gemaakt van het voor-koor-door lezen bij de zaakvakken. Hierdoor horen en lezen de leerlingen de tekst drie keer, wat het begrip van de tekst ten goede komt (Van Beek & Verhallen, 2004).

5.3 Centrale vraagstelling

Op welke wijze kan de onderzochte school een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip realiseren voor de groepen 5 tot en met 8?

Uit het praktijkgericht onderzoek is gebleken dat het realiseren van een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip op de onderzochte school een ingrijpend proces met veel veranderingen zal worden. Dit proces beperkt zich niet alleen tot de groepen 5, 6, 7 en 8, maar zal de hele school aangaan. De aandacht dient uit te gaan naar de drie aspecten die voor begrijpend lezen van belang zijn: vlot lezen, kennis en woordenschat en metacognitie. Vlot lezen is een voorwaarde voor begrijpend lezen. Wanneer leerlingen veel moeite moeten doen om een tekst te kunnen ontcijferen, hebben ze geen ruimte om de tekst te begrijpen (Guthrie, 2004). Biemiller (2003) benadrukt het belang van kennis en woordenschat; onderzoek heeft aangetoond dat er een sterke relatie is tussen begrijpend lezen en woordenschat. Fisher en Frey (2006), Hirsch (2006) en Willingham (2006) stellen dat de focus van het onderwijs in begrijpend lezen zou moeten liggen op het verwerven van achtergrondkennis en woordenschat. Het door het team van de onderzochte school ingeslagen traject Met Woorden in de Weer sluit aan bij deze zienswijze. Metacognitie is het laatste aspect wat aandacht behoeft. Förrer en Van de Mortel (2010) noemen dit sturing van het leesproces. Een goede begrijpend lezer stuurt het leesproces automatisch. Sturing van het leesproces wordt door Perfetti (2009) genoemd als belangrijkste overkoepelende leesstrategie. Uit het praktijkgerichte onderzoek is gebleken dat niet alleen deze drie aspecten aandacht dienen te krijgen. Gesprekken met betrokkenen van de voorbeeldschool en deskundigen op het gebied van begrijpend leesonderwijs hebben duidelijk gemaakt dat modeling een essentiële leerkrachtvaardigheid is voor het onderwijs in begrijpend lezen. De leerkrachten van de onderzochte school dienen zich deze vaardigheid eigen te maken. Tenslotte zal er aandacht uitgaan naar de transfer tussen begrijpend lezen en het zaakvakonderwijs.

Daniëlle van Hees S1030013

Leerlingen leren de strategieën toe te passen in elke leessituatie. Het zaakvakonderwijs leent zich hiertoe. Tevens wordt er door de transfer met het zaakvakonderwijs gewerkt aan het verwerven van kennis en woordenschat. Het praktijkgerichte onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat de leerkrachten open staan voor deze nieuwe werkwijze mits zij hierin voldoende begeleiding en ondersteuning krijgen. Om deze doorgaande leerlijn in het lezen met begrip te kunnen verwezenlijken, worden in paragraaf 5.4 aanbevelingen gedaan.

5.4 Aanbevelingen

Uit het onderzoek volgen aanbevelingen die aan de directie en het team van de onderzochte school gepresenteerd zijn:

- Er dient een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip gerealiseerd te worden. In de onderbouw wordt structureel aandacht besteed aan de mondelinge taalvaardigheid, achtergrondkennis en woordenschatontwikkeling, begrijpend luisteren en tenslotte aan de goede leesstart; het fonemisch bewustzijn en letterkennis (Ahlers & Van de Mortel, 2009). In groep 3 en 4 staat het vlot leren lezen centraal. De leerkrachten werken daarnaast aan de achtergrondkennis en woordenschat van de leerlingen. Tenslotte is er aandacht voor leesbegrip tijdens het lezen van (zaakvak)teksten. Hardopdenkend voordoen staat hierbij centraal. In de groepen 5-6-7 en 8 neemt de ontwikkeling van woordenschat en kennis nog steeds een belangrijke plaats in. Het aanleren en toepassen van de strategieën bij teksten van verschillende vakken is in deze fase van het onderwijs erg belangrijk. Leerlingen leren tevens de gelezen teksten te verwerken tot bijvoorbeeld een werkstuk of een spreekbeurt.
- Scholing en begeleiding in modeling is essentieel zodat de leerkrachten zich deze vaardigheid eigen kunnen maken. Leerlingen hebben goede modeling nodig om succesvol te kunnen leren (Förner & Van de Mortel, 2010).
- De werkgroep begrijpend lezen gaat zich bezig houden met het onderwijs in begrijpend lezen op de onderzochte school. Deze werkgroep zal onder andere het taalbeleidsplan herschrijven, een werkwijzer per groep ontwikkelen, de leerkrachten begeleiden bij de implementatie van Nieuwsbegrip, een toetskalender ontwikkelen en de leerkrachten begeleiden tijdens het implementatietraject.

5.5 Resultaten na de presentatie

De resultaten van dit praktijkgericht onderzoek zijn gepresenteerd aan het voltallige team en directie van de onderzochte school. Het team heeft ingestemd met de aanbevelingen die gedaan zijn en heeft hiermee aangetoond dat er draagvlak is voor de nieuwe aanpak voor begrijpend lezen. De directie heeft de auteur van dit verslag verzocht de werkgroep begrijpend lezen te gaan leiden, als coördinator leesonderwijs van de onderzochte school.

5.5 Tenslotte

In maart 2010 zijn de eerste stappen gezet in de richting van een nieuwe methode voor begrijpend lezen op de onderzochte school. Het lag in de lijn der verwachtingen dat er medio schooljaar 2010-2011 een nieuwe methode voor begrijpend lezen aangeschaft zou zijn. Door dit praktijkgerichte onderzoek is echter gebleken dat de huidige ontwikkelingen op het gebied van begrijpend lezen laten zien dat een herziening van het begrijpend leesonderwijs op de onderzochte school noodzakelijk is.

Een omslag, een verandering. Het kan. Een sprong, van zwak naar sterk, van goed naar beter. Scholen doen het. Leerlingen kunnen het (Henkens, 2011).

De onderzochte school kan het!

Nawoord

Op deze plaats wil ik graag een aantal mensen bedanken die het voor mij mogelijk hebben gemaakt dit praktijk gerichte onderzoek te doen.

Op de allereerste plaats mijn man Corné die mij gedurende de twee studiejaren gesteund heeft en met raad en daad heeft bijgestaan. Hij heeft me de nodige feedback gegeven op mijn werk en me regelmatig geholpen wanneer ik dreigde vast te lopen.

Mijn kinderen, Meike, Berend en Lieke die mij de afgelopen twee jaar regelmatig hebben moeten ontzien. Zij hebben mijn aandacht, zeker in de laatste periode, regelmatig moeten missen.

Mijn critical friend Inge Lekkerkerker, zonder wie ik deze studie misschien nooit had volgehouden. Ze heeft me keer op keer voorzien van feedback, inspiratie en vertrouwen. Ze is in deze twee jaar een bijzondere vriendin geworden. Mijn studiegenote Angela de Konink, die me zeker in de laatste periode vaak geholpen heeft en me regelmatig voorzag van feedback.

Mijn studiebegeleider Jael de Jong-Weissman wil ik bedanken voor haar professionele en warme begeleiding. Zij heeft het zwaar met me te verduren gehad maar wist me geregeld weer moed in te spreken.

Mijn collega, Intern Begeleider Lonneke Verschuuren. Haar begeleiding, inbreng en steun tijdens deze opleiding zijn van grote waarde voor mij geweest.

De directie van de onderzochte school, Frans en Cees, voor de openheid en bereidheid om mee te werken aan de verschillende onderzoeken die ik gedurende deze opleiding heb gedaan.

Daniëlle van Hees S1030013

Mijn duo-collega Anita Klijs, die zeker in de periode van het praktijkonderzoek weinig op mij heeft kunnen rekenen op school. Verder wil ik de overige leerkrachten van de onderzochte school bedanken. Veel van hen hebben voor dit onderzoek vragenlijsten ingevuld, gesprekken met mij gevoerd en de leerlingen laten meewerken. Zij hebben daar tijd voor vrij gemaakt in een druk programma. Tenslotte bedank ik Mirjam van Hees, mijn schoonzus, die bereid was mijn praktijkgericht onderzoek te lezen en mij van waardevolle feedback te voorzien.

Daniëlle Roelen – van Hees

Teteringen, juni 2011

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003). Een onderzoek naar de leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. In: *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 80 (2), 110-126.
- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (redactie), Zandt, R. van het & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ahlers, L. (2006). *Basisstructuur Doorgaande leeslijn*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Ahlers, L. & Koekebacker, E. (2009). *Voortgezet technisch lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Alphen, M., Tummers, B., & Paans, P. (2004). *BAVI-Lezen*. Leerkrachtenmap. Breda: Edux onderwijsadviseurs.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *Put reading first: the research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development and U.S. Department of Education.
- Ahlers, L. & Mortel, K. van de (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Aslander, M., Bouwman, A., Breugel, K. van, Fiori, L., Hortensius, L., Koekebacker, E., Förre, M., Mortel, K. van der, Richters, J. (2010). Plezier in begrijpend lezen. Special: *Didaktief*. 8/oktober 2010.
- Beek, W. van & Verhallen, M. (2004). *Taal een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal-en taakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.

Daniëlle van Hees S1030013

- Boerema, J. (2010). De actualiteit als ingang. Begrijpend lezen met Kidsweek. In: *tijdschrift voor Remedial Teaching* 2010/3 p.18-19.
- CED groep (2006). *Nieuwsbegrip*. Begrijpend lezen met het nieuws van de dag. Rotterdam: CED-groep.
- Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Taal en Rekenen.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Duke, N.K. & Pearson, D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. Geraadpleegd via: <http://www.nationalgeographic.com/ngextremeexplorer/pdf/effectivepractices.pdf>
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2009). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, Resing, W.C.M., Starren J.C.M.G., Alphen de Veer, R.J. van, & Boxtel, H. van, (2002). *Cotan testboek voor het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Feenstra, L. (2008). *Toets Begrijpend Lezen*. Arnhem: Cito B.V.
- Fogarty, F., Perkins, D. & Barell, J. (2000). *How to teach for transfer*. Illinois:Palatine.
- Förre, M. & Mortel, K. van de (2000). *Lezen...Denken...Begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Gruwel, S., Verschuren, B., Schelfhout, C. & Wouw, J. van der (1994). *Wie dit leest*. Tilburg: Zwijsen BV.
- Guthrie, J.T. (2004) Teaching for Literacy Engagement. In: *Journal of Literacy Research*, 36 (1) p. 1-30.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2005). *Strategies That Work: Teaching to Enhance Comprehension*. York, Stenhouse Publishers. p. 42-50.
- Henkens, L. (2011). *Omslag in Taal*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hirsch, E.D.Jr. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and world. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. In: *American Educator, Spring 2003*, p.10-29.
- Hirsch, E.D.Jr. (2006). *The knowledge deficit*. Boston/New York; Houghton Mifflin Company.
- Jongen, I. & Krom, R. (2009). *DMT en AVI*. Arnhem: Cito B.V.
- Kidsweek, www.kidsweek.nl
- Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw: prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlokken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Lenz, K. (2008). *An introduction to reading comprehension*. Lawrence: University of Kansas.
- Linden, E.S. van der, Koekebacker, E., Mommers, C., Stegeman, W., Verhoeven, L., Schelfhout, A., Lucas, H., Smits, A., Irausquin, R., Zuurwelle, B., & Warnaar, J. (2003). *Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijsen BV.
- Linden, E.S. van der, Smulders, J., & Struiksmä, C. (2008). *Estafette Nieuw*. Tilburg: Zwijsen BV.
- Mommers, C. (2007). Goed leesonderwijs; wat er echt toe doet! In: *JSW*, 91 (7), p. 20-23.
- Nulft D. van der & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- National Institute of Child Health and Human Development (1998). *30 years of research; what we now know about how children learn to read*. Geraadpleegd op 18-04-2011 via: <http://www.tbraams.nl/pdf/30years.pdf>
- Marzano, R.J. (2004). *Building Background knowledge for academic achievement*. Alexandria: Association for supervision and Curriculum Development. geraadpleegd via: http://books.google.nl/books?id=69cYVAwj3FQC&printsec=frontcover&dq=marzano,+2004&hl=nl&ei=PHoTca5Bc2WOoP17asB&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Paul, R. & Elder, L. (2009). *The Critical Mind is A Questioning Mind*. Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking. Geraadpleegd op 24-01-2011 via: <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=481&CategoryID=71>

- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.
- PPON-reeks 33 (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4*
- PPON-reeks 35 (2007). *Balans over leesstrategieën in het basisonderwijs*.
- Robbe, R. (1998). *Begrijpend lezen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. Portsmouth: Heinemann.
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.
- Stoeldraijer, J. & Förner, M. (2008). *Paper Effectiever en Efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 14-04-2011 via: www.schoolaanzet.nl
- Stoeldraijer, J. & Boers, M. (2010). Begrijpend lezen, anders beter en leuker! In: Redax magazine 4 nr.2 januari 2010
- Stoeldraijer, J. & Vernooy, K. (2007). Géén begrijpend lezen in groep 4?! In: *Basisschool Management*. 21/ 2 ,oktober 2007.
- Todd Goodson, F., & Norton-Meier, L. (2003). Motor Oil, Civil Disobedience and Media Literacy. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, p.258-262.
- Tovani, C. (2000). *I Read It, but I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. York: Stenhouse Publishers. p.35-48.
- Verhoeven, L., Koeckebacker, E., Stein, C. van & Visser, M. (2003). *Schatkist*. Tilburg: Zwijsen BV.
- Vernooy, K. (2003). *Checklist begrijpend lezen voor groep 4-8* (Word-document, CPS).
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Vos, T. de (2007). Meten is niet alles weten. In: *Zorg Primair nr. 5/2007*. Geraadpleegd op 28-05-2011 via: http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/literatuur/artikel_deVos.pdf
- Walker, B.J. (2005). Thinking aloud: struggling readers often require more than a model. In: *The reading teacher*, 58, (7), p.688-692.
- Wijburg, L. (2011). Hardopdenkprotocol: waardevol hulpmiddel bij begrijpend lezen. In: *Tijdschrift voor Remedial Teaching*. 2011/1 p.20-21
- Zimmermann, S. & Keene, E.O. (1997). *Mosaic of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth: Heinemann.

Bijlage 1

Kerdoelen begrijpend lezen

- * De leerlingen leren informatie achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
- * De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
- * De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen (bijv. digitale).
- * De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
- * De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.

- * De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hem bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
- * De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
- * De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Bijlage 2

Referentieniveaus voor het lezen met begrip.

(uit: Förrer & Van de Mortel, 2010 uit: Lezen....Denken.....Begrijpen! pp. 194 -197)

Op het **fundamentele niveau voor het lezen van zakelijke teksten** wordt van de leerlingen verwacht dat ze de volgende vaardigheden beheersen:

Begrijpen:

- Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatieeenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip)

Interpreteren:

- Kan informatie en meningen interpreteren, voor zover deze dichtbij de leerling staan (afleiden)
- Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis (verbinden)

Evalueren/reflecteren:

- Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden (afleiden)

Daniëlle van Hees S1030013

Opzoeken:

- Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids, e.d.
- Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.

Op het **fundamentele niveau voor het lezen van literaire en fictionele teksten** wordt van de leerlingen verwacht dat ze de volgende vaardigheden beheersen:

Begrijpen:

- Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm
- Kan gedichten en verhaalfragmenten (zoals begin, eind en climax) samenvatten
- Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.

Interpreteren:

- Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid (associatief) (Verbinden)
- Kan dramatische passages in de tekst aanwijzen.
- Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap

Evalueren/reflecteren:

- Evalueert de tekst met emotionele 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.

Op het **streefniveau voor het lezen van zakelijke teksten** wordt van de leerlingen verwacht dat ze de volgende vaardigheden beheersen:

Begrijpen:

- Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven (samenvatten).
- Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken (samenvatten).
- Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten.
- Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip.
- Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik) (afleiden).

Interpreteren:

- Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis (verbinden).
- Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden.
- Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.

Evalueren/reflecteren:

- Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen (verbinden).

Samenvatten:

- Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (samenvatten).

Opzoeken:

- Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen, vermeldt bronnen.
- Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.

Op het **streefniveau voor het lezen van literaire en fictionele teksten** wordt van de leerlingen verwacht dat ze de volgende vaardigheden beheersen:

Begrijpen:

- 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

Interpreteren:

- Kan eenvoudige beeldspraak toelichten (afleiden).
- 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.

Evalueren en reflecteren:

- Evalueert de tekst met emotieve en realistische (geloofwaardige, levensechte) 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, fantasie, romantisch, historische roman, psychologische roman, gedicht, rap, liefdeslied, protestlied.
 - Proza: gesloten/open einde, tijdsprong, tijdverdichting, flashback, gedachtenstroom, ruimtebeschrijving,
 - Poëzie: versregel, strofe, rijmvormen (eind-,binnen-,klinker-,en medeklinkerrijm), rijmschema, metrum (onbeklemtoonde en beklemtoonde lettergrepen), beeldspraak (letterlijk, figuurlijk).

Bijlage 3

Vragenlijst 1 Leerlingen

Beste Leerlingen,

Een nieuwe methode aanschaffen, dat gaat niet zomaar. Daar moet eerst goed over nagedacht worden. Ik wil jullie daarom de kans geven om mee te denken. Daarom krijg je deze vragenlijst. Deze vragenlijst gaat over '**Wie dit Leest**', de methode die we al lang gebruiken.

Bij het beantwoorden van de vragen zijn er een aantal dingen belangrijk:

- Je hoeft geen naam in te vullen op de vragenlijst.
- Bij het beantwoorden van de vragen graag het antwoord aankruisen **in** het hokje.
- Bij sommige vragen kan je wat opschrijven. Ik zou het heel fijn vinden als je dat zou doen. Het geeft me namelijk meer informatie.

Bedankt voor jouw hulp!

Juf Daniëlle

Daniëlle van Hees S1030013

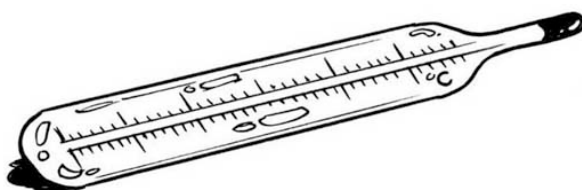
1) In welke groep zit je? _____

2) Hoeveel keer in de week krijg je begrijpend lezen?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

3) Kan je op de thermometer aangeven wat je vindt van de lessen in “Wie dit Leest”

Slecht



Heel goed

4) Zet een + bij de onderdelen van de begrijpend leeslessen die je wel goed begrijpt en een – bij de onderdelen die je niet goed begrijpt (je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ De doeteksten
- ☐ De opdrachten die we krijgen na het lezen van de teksten
- ☐ Het gebruik van de kaart met de vragen
- ☐ De opdrachten in het opdrachtenboek
- ☐ Iets anders _____

5) Kun je aangeven waarom je de onderdelen waar je een – voor hebt gezet niet begrijpt?

- ☐ Ik begrijp de uitleg van de juf of meester niet
- ☐ Ik heb moeite met het lezen van de teksten
- ☐ Ik begrijp de opdrachten niet
- ☐ De opdrachten worden niet goed uitgelegd
- ☐ Ik begrijp niet hoe ik de strategieën moet gebruiken
- ☐ Anders _____

6) Kan je vertellen wat de leuke onderdelen zijn uit ‘Wie dit Leest?’ (Je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ De doeteksten
- ☐ De opdrachten die we krijgen na het lezen van de teksten
- ☐ Het gebruik van de kaart met de vragen
- ☐ De opdrachten in het opdrachtenboek
- ☐ De strips
- ☐ De leesbevorderingsopdrachten
- ☐ Iets anders _____

7) Kan je vertellen wat de minder leuke onderdelen zijn uit 'Wie dit Leest?' (Je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ De doeteksten
- ☐ De opdrachten die we krijgen na het lezen van de teksten
- ☐ Het gebruik van de kaart met de vragen
- ☐ De opdrachten in het opdrachtenboek
- ☐ Strips
- ☐ De leesbevorderings opdrachten
- ☐ Iets anders _____

8) In 'Wie dit Leest' wordt gewerkt met de kaart met de vragen, gebruik je die kaart ook wel eens als je een ander boek leest?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak
- ☐ Zeer vaak

Zo ja, kan je vertellen waarbij je dit dan gebruikt en hoe (je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ Bij het lezen van andere boeken
- ☐ Bij het documenteren
- ☐ Bij aardrijkskunde
- ☐ Bij geschiedenis
- ☐ Bij biologie
- ☐ Anders _____

9) Gebruikt je juf of meester de kaart met de vragen ook wel eens bij een ander vak dan begrijpend lezen (je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ Nee
- ☐ Bij het lezen van andere boeken

- ☐ Bij het documenteren
- ☐ Bij aardrijkskunde
- ☐ Bij geschiedenis
- ☐ Bij biologie
- ☐ anders _____

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst! Juf Daniëlle

Bijlage 4

Vragenlijst 1 Leerkrachten

Beste collega's,

Voor het afronden van mijn studie tot remedial teacher ben ik een praktijkonderzoek aan het uitvoeren. Dit praktijkonderzoek sluit aan bij de wens van het team om de methode voor begrijpend lezen te vervangen. Ook in het taalbeleidsplan is opgenomen dat de methode vervangen zal worden. De centrale vraagstelling van het praktijkonderzoek luidt: Op welke wijze kan de onderzochte school een doorgaande leerlijn voor het lezen met begrip realiseren voor de groepen 5 tot en met 8.

Om gegevens te verzamelen heb ik onder andere een vragenlijst voor de leerkrachten opgesteld. In deze vragenlijst staan vragen over de huidige situatie maar ook worden er vragen gesteld over de wensen die de individuele leerkrachten kunnen hebben op het gebied van begrijpend lezen.

Bij het beantwoorden van de vragen zijn een aantal zaken van belang, namelijk:

- Bij het beantwoorden van gesloten vragen graag het antwoord aankruisen **in** het hokje.
- Bij de open vragen is er gelegenheid om uw ervaringen nader toe te lichten. Ik zou het prettig vinden als hier gebruik van wordt gemaakt, het geeft mij meer informatie.

De resultaten van de vragenlijst worden door mij verwerkt en zullen ertoe bijdragen dat er een advies aan het team uitgebracht kan worden met betrekking tot het lezen met begrip op de onderzochte school. De werkgroep begrijpend lezen zal deze resultaten meenemen in de definitieve keuze voor het onderwijs begrijpend lezen.

Bedankt voor de medewerking

Daniëlle Roelen – van Hees

De onderstaande vragen hebben betrekking op de huidige situatie. Hierbij wordt er van groep 4 tot en met 8 gewerkt met de methode Wie dit Leest.

1) In welke groep geef je les? _____

2) Hoeveel lessen begrijpend lezen geef je per week?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

3) Voor de lessen begrijpend lezen wordt gewerkt met de methode Wie dit Leest. Werk je graag met deze methode?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Kun je aangeven waarom je juist wel of niet graag met deze methode werkt

4) De lessen begrijpend lezen uit Wie dit leest omvatten verschillende soorten lessen. Geef je alle lessen uit de methode of laat je lessen achterwege? (Meerdere antwoorden mogelijk).

- ☐ Ja, ik geef alle lessen uit de methode
- ☐ Nee, ik laat de leesbevorderingslessen achterwege
- ☐ Nee, ik laat de technisch leeslessen achterwege
- ☐ Nee, ik laat de lessen informatieverwerven achterwege
- ☐ Nee, ik laat de lessen vrij lezen achterwege
- ☐ Nee, ik laat de lessen begrijpend lezen achterwege

Zo ja, zou je hieronder kunnen omschrijven waarom je alle lessen uit de methode geeft?

Daniëlle van Hees S1030013

Zo nee, zou je hieronder kunnen omschrijven welke lessen je achterwege laat en wat de reden hiervan is?

5) Gebruik je voor het onderwijs in begrijpend lezen wel eens andere lessen dan de lessen uit Wie dit Leest?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, ik gebruik Nieuwsbegrip
- ☐ Ja, ik gebruik lessen uit een andere methode, nl _____
- ☐ Ja, ik gebruik zelfgemaakte lessen
- ☐ Ja, ik gebruik lessen die ik op internet heb gevonden
- ☐ Ja, anders _____

6) Kun je aangeven wat volgens jou de sterke punten zijn van de methode Wie dit Leest? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ De leesteksten
- ☐ De lessen informatieverwerven
- ☐ De opdrachten die klassikaal gedaan worden na het lezen van de tekst
- ☐ Het gebruik van de kaart met de vragen
- ☐ De opdrachten in het opdrachtenboek
- ☐ De lessen leesbevordering
- ☐ De opdrachten bij de lessen leesbevordering
- ☐ De toetsen
- ☐ De lessen technisch lezen
- ☐ Iets anders _____

7) Kun je aangeven wat volgens jou de zwakke punten zijn van de methode Wie dit Leest? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ De leesteksten
- ☐ De lessen informatieverwerven
- ☐ De opdrachten die klassikaal gedaan worden na het lezen van de tekst
- ☐ Het gebruik van de kaart met de vragen
- ☐ De opdrachten in het opdrachtenboek
- ☐ De lessen leesbevordering
- ☐ De opdrachten bij de lessen leesbevordering
- ☐ De toetsen
- ☐ De lessen technisch lezen
- ☐ Iets anders _____

De volgende vragen hebben betrekking op het onderwijs in begrijpend lezen in het algemeen.

8) Ben je op de hoogte van de doorgaande leerlijn voor begrijpend lezen en uit welke onderdelen deze doorgaande leerlijn bestaat?

- ☐ Ja zeker
- ☐ Ja gedeeltelijk
- ☐ Ik ben er niet zeker van
- ☐ Nee helemaal niet

Wil je hieronder omschrijven wat deze doorgaande leerlijn volgens jou inhoudt?

9) Ik gebruik de in Wie dit Leest aangeleerde strategieën ook wel eens in andere lessen dan de begrijpend leeslessen?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Wanneer je de aangeleerde strategieën wel eens in de andere lessen gebruikt, kun je hieronder omschrijven welke strategieën je wel eens gebruikt en bij welke lessen?

Nu volgen een aantal vragen die te maken hebben met de wensen die de leerkrachten hebben omtrent een nieuwe methode of een nieuwe aanpak voor begrijpend lezen.

10) Hieronder worden 10 aspecten genoemd. Nummer deze aspecten in volgorde van belangrijkheid voor jou. Nummer 1 is hierbij het belangrijkste, nummer 10 het minst belangrijk.

Ik zou graag zien dat de nieuwe aanpak of methode voor begrijpend lezen de volgende aspecten biedt:

- ___ Gebruik van actuele teksten
- ___ Gebruik van verschillende soorten teksten
- ___ Een duidelijk overzicht van de te gebruiken strategieën
- ___ Integreren van woordenschatonderwijs

- ___ Bevat onderdelen voor begrijpend luisteren
- ___ Bevat onderdelen voor studerend lezen
- ___ Heeft een duidelijke handleiding voor de leerkrachten
- ___ Bevat toetsen om de voortgang van de leerlingen te kunnen meten
- ___ Maakt gebruik van een beperkt aantal strategieën
- ___ anders _____

11) Als er voor een nieuwe methode of aanpak van begrijpend lezen nieuwe leerkrachtvaardigheden eigen gemaakt moeten worden dan sta ik daar voor open?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Zou je hieronder een toelichting willen geven op je antwoord?

12) Als ik het alleen voor het zeggen had, dan zou ik in de toekomst op de volgende manier invulling geven aan het onderwijs in begrijpend lezen:

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst

Daniëlle

Bijlage 5

Vragenlijst 2 Leerlingen

Beste leerlingen,

Een tijdje geleden zijn jullie gestart met het uitproberen van een nieuwe methode voor begrijpend lezen. Jullie hebben eerst een tijdje gewerkt met Nieuwsbegrip en nu met Kidsweek. Deze vragenlijst gaat over Nieuwsbegrip en Kidsweek.

Bij het beantwoorden van de vragen zijn er een aantal dingen belangrijk:

- Je hoeft geen naam in te vullen op de vragenlijst.
- Bij het beantwoorden van de vragen graag het antwoord aankruisen in het hokje.
- Bij sommige vragen kan je wat opschrijven. Ik zou het heel fijn vinden als je dat zou doen. Het geeft me namelijk meer informatie.

Bedankt voor jouw hulp!

Juf Daniëlle

Daniëlle van Hees S1030013

1) In welke groep zit je? _____

2) Hoeveel keer in de week krijg je begrijpend lezen?

☐ 1

☐ 2

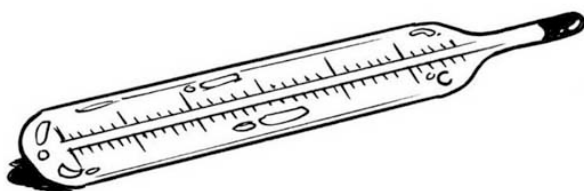
☐ 3

☐ 4

De volgende vragen gaan over 'Nieuwsbegrip'.

3) Kan je op de thermometer aangeven wat je vindt van de lessen Nieuwsbegrip?

Slecht



Heel goed

4) Zet een + bij de onderdelen van de begrijpend leeslessen Nieuwsbegrip die je wel goed begrijpt en een – bij de onderdelen die je niet goed begrijpt.

☐ De leesteksten

☐ Het samen lezen en bespreken van de leestekst

☐ Het gebruik van het stappenplan

☐ Het gebruik van de woordhulp

☐ De opdrachten waarbij het gaat om een moeilijk woord

☐ De opdrachten waarbij je de tekst moet samenvatten

☐ De opdrachten over de verwijswaarden

☐ De opdrachten met schema's en tijdbalken

☐ Iets anders _____

5) Kun je aangeven waarom je de onderdelen waar je een – voor hebt gezet niet begrijpt? (je mag meerdere antwoorden geven)

☐ Ik begrijp de uitleg van de juf of meester niet

☐ Ik heb moeite met het lezen van de teksten

☐ Ik begrijp de opdrachten niet

☐ De opdrachten worden niet goed uitgelegd

☐ Ik begrijp niet hoe ik de strategieën moet gebruiken

☐ Ik heb geen uitleg gehad over het stappenplan of woordhulp

☐ Ik begrijp de uitleg van het stappenplan of de woordhulp niet.

☐ Anders _____

6) Kan je vertellen wat de leuke onderdelen zijn uit Nieuwsbegrip?(Je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ Het samen lezen en bespreken van de leestekst
- ☐ Het gebruik van het stappenplan
- ☐ Het gebruik van de woordhulp
- ☐ De opdrachten waarbij het gaat om een moeilijk woord
- ☐ De opdrachten waarbij je de tekst moet samenvatten
- ☐ De opdrachten over de verwijswaarden
- ☐ De opdrachten met schema's en tijdbalken
- ☐ Iets anders _____

7) Kan je vertellen wat de minder leuke onderdelen zijn uit Nieuwsbegrip? (Je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ Het samen lezen en bespreken van de leestekst
- ☐ Het gebruik van het stappenplan
- ☐ Het gebruik van de woordhulp
- ☐ De opdrachten waarbij het gaat om een moeilijk woord
- ☐ De opdrachten waarbij je de tekst moet samenvatten
- ☐ De opdrachten over de verwijswaarden
- ☐ De opdrachten met de schema's en tijdbalken
- ☐ Filmpjes bij de teksten
- ☐ Iets anders _____

8) In Nieuwsbegrip leer je te werken volgens het stappenplan en de woordhulp. Gebruik je dit stappenplan en de woordhulp ook wel eens als je een ander boek leest?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak
- ☐ Zeer vaak

Zo ja, kan je vertellen waarbij je dit dan gebruikt en hoe?

- ☐ Bij het lezen van andere boeken
- ☐ Bij het documenteren
- ☐ Bij aardrijkskunde
- ☐ Bij geschiedenis
- ☐ Bij biologie
- ☐ Anders _____

Zo nee, kun je vertellen waarom je ze niet gebruikt?

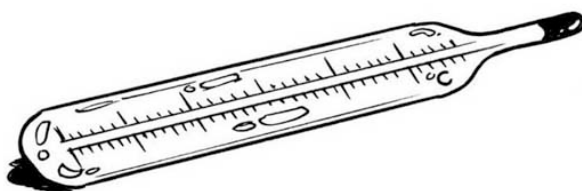
9) Gebruikt je juf of meester het stappenplan en de woordhulp ook wel eens bij een ander vak dan begrijpend lezen?

- ☐ Nee
- ☐ Bij het lezen van andere boeken
- ☐ Bij het documenteren
- ☐ Bij aardrijkskunde
- ☐ Bij geschiedenis
- ☐ Bij biologie
- ☐ anders _____

De volgende vragen gaan over 'Kidsweek'.

10) Kan je op de thermometer aangeven wat je vindt van de lessen Kidsweek?

Slecht



Heel goed

11) Zet een + bij de onderdelen van de begrijpend leeslessen van Kidsweek die je wel goed begrijpt en een – bij de onderdelen die je niet goed begrijpt (je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ Het samen lezen en bespreken van de leestekst
- ☐ Het gebruik van de strategieën
- ☐ De opdrachten uit het werkboekje
- ☐ De opdrachten van de zelfstandig werkkaarten
- ☐ De puzzels
- ☐ De nieuwswoorden en plaatsen
- ☐ De opdrachten op de site van Kidsweek
- ☐ iets anders _____

12) Kun je aangeven waarom je de onderdelen waar je een – voor hebt gezet niet begrijpt (je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ Ik begrijp de uitleg van de juf of meester niet
- ☐ Ik heb moeite met het lezen van de teksten
- ☐ Ik begrijp de opdrachten niet
- ☐ De opdrachten worden niet goed uitgelegd
- ☐ Ik begrijp niet hoe ik de strategieën moet gebruiken
- ☐ Ik begrijp de uitleg van de strategieën niet
- ☐ Anders _____

13) Kan je vertellen wat de leuke onderdelen zijn uit Kidsweek? (Je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ Het samen lezen en bespreken van de leestekst
- ☐ Het gebruik van de strategieën
- ☐ De opdrachten uit het werkboekje
- ☐ De opdrachten van de zelfstandig werkkaarten
- ☐ De puzzels
- ☐ De nieuwswoorden en plaatsen
- ☐ De opdrachten op de site van Kidsweek
- ☐ Iets anders _____

14) Kan je vertellen wat de minder leuke onderdelen zijn uit Kidsweek? (Je mag meerdere antwoorden geven).

- ☐ De leesteksten
- ☐ Het samen lezen en bespreken van de leestekst
- ☐ Het gebruik van strategieën
- ☐ De opdrachten uit het werkboekje
- ☐ De opdrachten van de zelfstandig werkkaarten
- ☐ De puzzels
- ☐ De nieuwswoorden en plaatsen
- ☐ De opdrachten op de site van Kidsweek
- ☐ Iets anders _____

15) In kidsweek wordt elke week één van de 7 strategieën uitgelegd



Deze strategieën hangen op een poster in je klas. Gebruik je de strategieën ook wel eens als je een ander boek leest?

- ☐ Nooit

- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak
- ☐ Zeer vaak

Zo ja, kan je vertellen waarbij je dit dan gebruikt en hoe? (je mag meerdere antwoorden geven)

- ☐ Bij het lezen van andere boeken
- ☐ Bij het documenteren
- ☐ Bij aardrijkskunde
- ☐ Bij geschiedenis
- ☐ Bij biologie
- ☐ Anders _____

Zo nee, kun je hieronder vertellen waarom je de strategieën niet gebruikt

16) Gebruikt je juf of meester de strategieën die op de poster in de klas hangen ook wel eens bij een ander vak dan begrijpend lezen?

- ☐ Nee
- ☐ Bij het lezen van andere boeken
- ☐ Bij het documenteren
- ☐ Bij aardrijkskunde
- ☐ Bij geschiedenis
- ☐ Bij biologie
- ☐ anders _____

17) Als **jij** zou mogen kiezen tussen Nieuwsbegrip en Kidsweek dan kies je voor:

- ☐ Nieuwsbegrip
- ☐ Kidsweek
- ☐ Ik kan niet kiezen, ik vind ze beiden leuk
- ☐ Geen van beiden, ik vind ze geen van beiden leuk

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst! Juf Daniëlle

Bijlage 6

Vragenlijst 2 Leerkrachten

Beste collega's,

In navolging van mijn eerdere vragenlijst, waarbij het me vooral ging om de stand van zaken rondom het onderwijs in begrijpend lezen op de onderzochte school, heb ik nu een tweede vragenlijst. Een aantal leerkrachten heeft naast Wie dit Leest gewerkt met Nieuwsbegrip en Kidsweek. Anderen hebben de methode Wie dit Leest sinds januari volledig losgelaten. Zij maken gebruik van Nieuwsbegrip en/of Kidsweek. Deze vragenlijst is erop gericht om jullie ervaringen met Nieuwsbegrip en Kidsweek te polsen maar ook de ervaringen van het niet-methode gebonden begrijpend leesonderwijs.

Bij het beantwoorden van de vragen zijn een aantal zaken van belang, namelijk:

- Bij het beantwoorden van gesloten vragen graag het antwoord aankruisen **in** het hokje.
- Bij de open vragen is er gelegenheid om uw ervaringen nader toe te lichten. Ik zou het prettig vinden als hier gebruik van wordt gemaakt, het geeft mij meer informatie.

De resultaten van de vragenlijst worden door mij verwerkt en zullen ertoe bijdragen dat er een advies aan het team uitgebracht kan worden met betrekking tot het lezen met begrip op de onderzochte school. De werkgroep begrijpend lezen zal deze resultaten meenemen in de definitieve keuze voor het onderwijs begrijpend lezen.

Bedankt voor de medewerking

Daniëlle Roelen – van Hees

De onderstaande vragen zijn algemene vragen

Daniëlle van Hees S1030013

1) In welke groep geef je les? _____

2) Hoeveel lessen begrijpend lezen geef je per week?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

3) Sinds januari heb ik gewerkt met:
(Meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Nieuwsbegrip

☐ Kidsweek

☐ Wie dit Leest

De onderstaande vragen hebben betrekking op **Nieuwsbegrip**.

4) Voor de lessen begrijpend lezen heb je nu gewerkt met Nieuwsbegrip. Werk je graag met Nieuwsbegrip?

☐ Helemaal mee eens

☐ Mee eens

☐ Mee oneens

☐ Helemaal mee oneens

Kun je aangeven waarom je wel of niet graag met Nieuwsbegrip werkt.

5) Ik ben tevreden over het aanbod van Nieuwsbegrip?

☐ Helemaal mee eens

☐ Mee eens

☐ Mee oneens

☐ Helemaal mee oneens

Kun je aangeven waarom je tevreden of ontevreden bent over het aanbod.

6) Zijn er aspecten van Nieuwsbegrip waarover je niet tevreden bent?

- ☐ Nee, ik ben tevreden over alle aspecten van Nieuwsbegrip
- ☐ De leesteksten
- ☐ De opdrachten
- ☐ De handleiding voor de leerkrachten
- ☐ De tijd die de lessen kosten
- ☐ De tijd die de voorbereiding van de lessen kosten
- ☐ De strategieën
- ☐ De hulpkarten die gehanteerd worden (woordhulp en stappenplan)
- ☐ De variatie in teksten
- ☐ De variatie in onderwerpen
- ☐ Anders

7) Als er gekozen wordt voor Nieuwsbegrip, is dit dan een keuze waar je achter staat?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Wanneer je hier niet achter staat, wil je dan hieronder je antwoord op vraag 7 toelichten:

De volgende vragen hebben betrekking op **Kidsweek**

8) Voor de lessen begrijpend lezen heb je nu gewerkt met Kidsweek. Werk je graag met Kidsweek?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ helemaal mee oneens

Kun je aangeven waarom je wel of niet graag met Kidsweek werkt.

9) Ik ben tevreden over het aanbod van Kidsweek?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Noch mee eens, noch mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Kun je aangeven waarom je wel of niet graag met Kidsweek werkt.

10) Zijn er aspecten van Kidsweek waarover je niet tevreden bent?

- ☐ Nee, ik ben tevreden over alle aspecten van Kidsweek
- ☐ De leesteksten
- ☐ De opdrachten
- ☐ De handleiding voor de leerkrachten
- ☐ De tijd die de lessen kosten
- ☐ De tijd die de voorbereiding van de lessen kosten
- ☐ De strategieën
- ☐ De hulpkaarten die gehanteerd worden
- ☐ De variatie in teksten
- ☐ De variatie in onderwerpen
- ☐ De wijze waarop de roulatie van de kranten tussen de groepen plaats vindt
- ☐ Anders

11) Als er gekozen wordt voor Kidsweek, is dit dan een keuze waar je achter staat?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Wanneer je hier niet achter staat, wil je dan hieronder je antwoord op vraag 11 toelichten:

De volgende vragen hebben betrekking op het onderwijs in begrijpend lezen in het algemeen.

12) Voor begrijpend lezen zijn kennis van de wereld en woordenschat erg belangrijk. Ik denk dat we dat het beste kunnen bereiken door:
(meerdere antwoorden mogelijk)

Daniëlle van Hees S1030013

- ☐ Kinderen veel te laten lezen
- ☐ Begrijpend lezen in de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie)
- ☐ Te werken met Kidsweek
- ☐ Te werken met Nieuwsbegrip
- ☐ Te werken met een methode zoals Wie dit Leest
- ☐ anders _____

13) Voor het lezen met begrip zijn een aantal strategieën erg belangrijk. Deze strategieën zijn onder te verdelen in sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. Het oefenen van deze strategieën moet mijns inziens gebeuren tijdens:

- ☐ Reguliere lessen begrijpend lezen
- ☐ Lessen technisch lezen
- ☐ Lessen zaakvakken
- ☐ Hier heb ik geen mening over

De afgelopen tijd heb je geheel of gedeeltelijk gewerkt zonder reguliere methode voor begrijpend lezen. De volgende vragen hebben betrekking op het niet-methode gebonden begrijpend leesonderwijs.

14) Hoe heb je de voortgang van de leerlingen op het gebied van begrijpend lezen geregistreerd?

- ☐ Ik heb deze voortgang niet geregistreerd
 - ☐ Ik heb de toetsen die aangeboden worden bij Nieuwsbegrip afgenomen en geregistreerd
 - ☐ Ik heb de toetsen die aangeboden worden bij Kidsweek afgenomen en geregistreerd
 - ☐ Anders _____
-

15) De doelen waaraan gewerkt zijn, zijn bijgehouden.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Zo ja: hoe heb je dat gedaan? Zo nee; waarom niet?

16) De strategieën die aangeboden worden in Nieuwsbegrip en in Kidsweek gebruik ik ook in de zaakvakken?

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Zo ja, bij welke vakken heb je deze dan aangeboden?

- ☐ Lezen
- ☐ Aardrijkskunde
- ☐ Geschiedenis
- ☐ Biologie
- ☐ Anders _____

Zo nee, waarom heb je de strategieën niet aangeboden.

17) Wanneer er besloten zou worden om met Nieuwsbegrip of Kidsweek te gaan werken dan heb ik hierbij extra ondersteuning nodig.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Helemaal mee oneens

Deze ondersteuning zou ik graag krijgen op het gebied van:

- ☐ Het overzicht houden van het lesaanbod zodat tussendoelen en kerndoelen gehaald kunnen worden.
- ☐ Het overzicht houden van de voortgang van de leerlingen
- ☐ De transfer tussen begrijpend lezen en bijvoorbeeld de zaakvakken
- ☐ Het uitleggen van de verschillende strategieën aan de leerlingen
- ☐ Anders _____

Door wie zou je op bovenstaande gebieden ondersteund willen worden?

- ☐ IB-er
- ☐ Collega
- ☐ Edux (of andere deskundige)
- ☐ Anders _____

Bedankt voor het invullen!

Daniëlle

Bijlage 7

Uitkomsten vragenlijsten leerlingen (1 en 2)

Vragenlijst 1

Thermometer

Heel goed	Gemiddeld	slecht
6	3	54

Begrip van de onderdelen in 'Wie dit Leest'

Onderdeel	+	-
De leesteksten	36	27
De doeteksten	20	43
Opdrachten na het lezen	51	12
Gebruik kaart met vragen	54	9
Uitleg kaart met vragen	53	10
Opdrachten in werkboek	5	58

Leuke onderdelen uit 'Wie dit Leest'

Onderdeel	Aantal
De leesteksten	50
De doeteksten	7
Opdrachten na het lezen	3
Gebruik kaart met vragen	3
Opdrachten in werkboek	1
Strips	63
Leesbevorderingsopdrachten	45

Waarom begrijp je het niet?

Reden	Aantal
Begrijp de uitleg van leerkracht niet	0
Moeite met het lezen van teksten	11
Begrijp de opdrachten niet	20
Opdrachten worden niet goed uitgelegd	2
Begrijp niet hoe ik de strategieën gebruik	23
Anders	7

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Minder leuke onderdelen 'Wie dit Leest'

Onderdeel	Aantal
De leesteksten	12
De doeteksten	51
Opdrachten na het lezen	19
Gebruik kaart met vragen	37
Opdrachten in werkboek	54
Strips	0
Leesbevorderingsopdrachten	7

Daniëlle van Hees S1030013

Anders	3
--------	---

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Gebruik kaart met vragen

	Aantal
Nooit	54
Zelden	4
Soms	5
Vaak	0
Zeer vaak	0

Gebruik kaart met de vragen door de leerkracht

	Aantal
Nee	53
Lezen van andere boeken	0
Documenteren	0
Aardrijkskunde	8
Geschiedenis	2
Biologie	0

Vragenlijst 2:

Thermometer Nieuwsbegrip

Heel goed	Gemiddeld	slecht
50	10	3

Begrip van de onderdelen in 'Nieuwsbegrip'

Onderdeel	+	-
De leesteksten	44	19
Het samen lezen en bespreken	60	3
Gebruik stappenplan	46	17
Gebruik woordhulp	57	6
Opdrachten moeilijke woorden	34	29
Opdrachten samenvatten	33	30
Opdracht verwijswwoorden	59	4
Opdrachten schema's en tijdbalken	29	34
Anders	0	5

Leuke onderdelen uit 'Nieuwsbegrip'

Onderdeel	Aantal
De leesteksten	55
Het samen lezen en bespreken	60
Gebruik stappenplan	9
Gebruik woordhulp	7
Opdrachten moeilijke woorden	10
Opdrachten samenvatten	1
Opdracht verwijswwoorden	7

Anders	4
--------	---

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Waarbij gebruik je de kaart met vragen

	Aantal
Lezen van andere boeken	2
Documenteren	4
Aardrijkskunde	4
Geschiedenis	2
Biologie	1

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Waarom begrijp je het niet?

Reden	Aantal
Begrijp de uitleg van leerkracht niet	0
Moeite met het lezen van teksten	11
Begrijp de opdrachten niet	20
Opdrachten worden niet goed uitgelegd	2
Begrijp niet hoe ik de strategieën gebruik	23
Geen uitleg over stappenplan/woordhulp	7
Begrijp de uitleg over stappenplan niet	
Anders	

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Minder leuke onderdelen uit 'Nieuwsbegrip'

Onderdeel	Aantal
De leesteksten	14
Het samen lezen en bespreken	4
Gebruik stappenplan	6
Gebruik woordhulp	2
Opdrachten moeilijke woorden	18
Opdrachten samenvatten	23
Opdrachten verwijswwoorden	14

Opdrachten schema's en tijdbalken	12
Filmpjes bij de teksten	63
Anders	

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Gebruik stappenplan

	Aantal
Nooit	48
Zelden	10
Soms	55
Vaak	0
Zeer vaak	0

Gebruik stappenplan door de leerkracht

	Aantal
Nee	42
Lezen van andere boeken	0
Documenteren	0
Aardrijkskunde	12
Geschiedenis	9
Biologie	0

Thermometer Kidsweek

Heel goed	Gemiddeld	slecht
58	5	0

Begrip van de onderdelen in 'Kidsweek'

Onderdeel	+	-
De leesteksten	60	3
Het samen lezen en bespreken	60	3
Gebruik strategieën	41	22
Opdrachten werkboekje	49	14
Opdrachten zelfstandig werkkaarten	40	23
De puzzels	61	2
Nieuwswoorden en plaatsen	13	50
Opdrachten op de site van Kidsweek	58	5
Anders	0	0

Leuke onderdelen uit 'Kidsweek'

Onderdeel	Aantal
De leesteksten	60
Het samen lezen en bespreken	58
Gebruik strategieën	7
Opdrachten uit werkboekje	32
Opdrachten zelfstandig werkkaarten	40
De puzzels	61
De nieuwswoorden en plaatsen	2
De opdrachten op de site Kidsweek	60
Anders	1

Opdrachten schema's en tijdbalken	16
Filmpjes bij de teksten	0
Anders	0

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Waarbij gebruik het stappenplan?

	Aantal
Lezen van andere boeken	4
Documenteren	4
Aardrijkskunde	9
Geschiedenis	2
Biologie	2

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Waarom begrijp je het niet?

Reden	Aantal
Begrijp de uitleg van leerkracht niet	1
Moeite met het lezen van teksten	9
Begrijp de opdrachten niet	14
Opdrachten worden niet goed uitgelegd	6
Begrijp niet hoe ik de strategieën gebruik	17
Begrijp de uitleg over de strategieën niet	5
Anders	0

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Minder leuke onderdelen uit 'Kidsweek'

Onderdeel	Aantal
De leesteksten	4
Het samen lezen en bespreken	16
Gebruik stappenplan	30
Gebruik woordhulp	19
Opdrachten moeilijke woorden	19
De puzzels	0
De nieuwswoorden en plaatsen	31
De opdrachten op de site Kidsweek	0
Anders	0

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Gebruik strategieën

	Aantal
Nooit	52
Zelden	9
Soms	1
Vaak	0
Zeer vaak	0

Gebruik kaart met de vragen door de leerkracht

	Aantal
Nee	50
Lezen van andere boeken	0
Documenteren	0
Aardrijkskunde	11
Geschiedenis	3
Biologie	0

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Waarbij gebruik je de strategieën?

	Aantal
Lezen van andere boeken	6
Documenteren	4
Aardrijkskunde	7
Geschiedenis	4
Biologie	1

(leerlingen mogen meerdere antwoorden geven)

Keuze voor “aanpak/methode”

	aantal
Nieuwsbegrip	17
Kidsweek	20
Ik kan niet kiezen, vind ze beiden leuk	24
Geen van beiden, ik vind ze beiden niet leuk	2

Bijlage 8

Uitkomsten vragenlijsten 1 en 2 Leerkrachten

Werk je graag met ‘Wie dit Leest’

	Aantal
Helemaal mee eens	0
Mee eens	0
Mee oneens	5
Helemaal mee oneens	5

Welke lessen geef je uit de methode?

	Aantal
Ja, alle lessen uit de methode	2
Nee, geen leesbevorderingslessen	4
Nee, geen informatieverwerven	4
Nee, geen vrij leeslessen	2
Nee, geen begrijpend leeslessen	0

(meerdere antwoorden mogelijk)

Gebruik wel eens andere lessen

	Aantal
Nooit	2
Ja, nieuwsbegrip	2
Ja, andere methode	0
Ja, zelfgemaakte lessen	2
Ja, lessen van internet	3
anders	0

Sterke punten ‘Wie dit Leest’

	aantal
Leesteksten	5
Lessen informatieverwerven	5
Opdrachten na het lezen	1
Kaart met de vragen	2
Opdrachten in werkboek	0
Lessen leesbevordering	0
Opdrachten bij leesbevordering	0
Toetsen	0
Lessen technisch lezen	2
anders	0

(meerdere antwoorden mogelijk)

Zwakke punten ‘Wie dit Leest’

	Aantal
--	--------

Onderwijs in begrijpend lezen is belangrijk

	Aantal
--	--------

Daniëlle van Hees S1030013

Leesteksten	1
Lessen informatieverwerven	1
Kaart met de vragen	2
Opdrachten in werkboek	9
Lessen leesbevordering	7
Opdrachten leesbevordering	7
Toetsen	4
Lessen technisch lezen	5
Anders	0

(meerdere antwoorden mogelijk)

Op de hoogte van doorgaande leerlijn

	Aantal
Ja zeker	4
Ja gedeeltelijk wel	5
Ik ben er niet zeker van	1
Nee, helemaal niet	0

Helemaal mee eens	8
Mee eens	2
Mee oneens	0
Helemaal mee oneens	0

Gebruik strategieën in andere lessen

	Aantal
Helemaal mee eens	1
Mee eens	3
Mee oneens	4
Helemaal mee oneens	2

Overzicht: wat vind je belangrijk in een nieuwe aanpak of methode voor begrijpend lezen.

Aspect \ leerkracht nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gebruik van actuele teksten	3	1	9	1	5	4	5	1	3	4
Gebruik van verschillende soorten teksten	4	4	3	2	3	5	2	2	4	5
Duidelijk overzicht van de strategieën	5	2	1	5	6	2	6	4	5	2
Integreren van woordenschatonderwijs	2	6	4	6	7	3	7	5	2	3
Bevat onderdelen voor begrijpend luisteren	7	3	8	7	8	8	9	9	8	8
Bevat onderdelen voor studerend lezen	8	5	10	10	9	7	3	7	7	7
Duidelijke handleiding voor leerkrachten	6	8	2	3	2	9	1	6	6	9
Bevat toetsen	9	7	7	4	4	6	8	8	9	6
Maakt gebruik van beperkt aantal strategieën	1	9	6	8	1	1	4	3	1	1
Anders	10	10	5	10	10	10	10	10	10	10

Staat open voor nieuwe methode/aanpak

	Aantal
Helemaal mee eens	4
Mee eens	4
Mee oneens	0
Helemaal mee oneens	0

Vragenlijst 2

Deze vragenlijst is ingevuld door 5 leerkrachten

Werk je graag met Nieuwsbegrip

	Aantal
Helemaal mee eens	3

tevreden over het aanbod van Nieuwsbegrip

	Aantal
Helemaal mee eens	3

Mee eens	1
Mee oneens	
Helemaal mee oneens	

Mee eens	2
Mee oneens	
Helemaal mee oneens	

Aspecten waarover je niet tevreden bent bij nieuwsbegrip

	aantal
Tevreden over alle aspecten van nieuwsbegrip	1
De leesteksten	
De handleiding voor de leerkrachten	
De tijd die de lessen kosten	2
De tijd die de voorbereiding van de lessen kost	2
De strategieën	
De hulpkaart die gehanteerd wordt	
De variatie in teksten	1
De variatie in onderwerpen	

(meerdere antwoorden mogelijk)

Staat achter keuze voor Nieuwsbegrip

	aantal
Helemaal mee eens	2
Mee eens	3
Mee oneens	
Helemaal mee oneens	

Werk je graag met Kidsweek

	Aantal
Helemaal mee eens	2
Mee eens	3
Mee oneens	
Helemaal mee oneens	

tevreden over het aanbod van Kidsweek

	Aantal
Helemaal mee eens	2
Mee eens	3
Mee oneens	
Helemaal mee oneens	

Aspecten waarover je niet tevreden bent bij nieuwsbegrip

	aantal
Tevreden over alle aspecten van nieuwsbegrip	1
De leesteksten	1
De opdrachten	1
De handleiding voor de leerkrachten	
De tijd die de lessen kosten	2
De tijd die de voorbereiding van de lessen kost	3
De strategieën	1
De hulpkaart die gehanteerd wordt	
De variatie in teksten	1
De variatie in onderwerpen	

(meerdere antwoorden mogelijk)

Staat achter keuze voor Nieuwsbegrip

	aantal
Helemaal mee eens	2
Mee eens	3
mee oneens	
Helemaal mee oneens	

Registreren voortgang

	aantal
Voortgang niet geregistreerd	4
Toetsen NB afgenomen en geregistreerd	1
Toetsen KW afgenomen en geregistreerd	0
anders	

Registreren van de doelen

	aantal
Helemaal mee eens	
Mee eens	
mee oneens	
Helemaal mee oneens	5

Strategieën aangeboden bij andere vakken

	aantal
Helemaal mee eens	1
Mee eens	3
Mee oneens	1
Helemaal mee oneens	

strategieën aangeboden bij:

	aantal
Lezen	1
Aardrijkskunde	3
Geschiedenis	3
Biologie	2
anders	0

Extra ondersteuning noodzakelijk

	Aantal
Helemaal mee eens	4
Mee eens	
mee oneens	1
Helemaal mee oneens	

Waarbij ondersteuning noodzakelijk

	Aantal
Overzicht houden op lesaanbod	2
Overzicht op voortgang leerlingen	3
Transfer begrijpend lezen en zaakvak	4
Modeling	3
anders	0

Bijlage 9

Doelen voor het lezen met begrip op leerling-, leerkracht- en schoolniveau.

(Uit: Förrer & Van de Mortel, 2010. p. 35-36)

Doelen voor het lezen met begrip op leerlingniveau:

- De leerlingen zijn in staat hun eigen kennis en woordenschat te gebruiken om een tekst betekenis te geven.
- De leerlingen zijn in staat nieuwe kennis en bestaande kennis te integreren.
- De leerlingen zijn in staat hun eigen leesproces te sturen en kunnen daarbij strategieën gebruiken.
- De leerlingen kunnen de leesstrategieën (voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden) zelfstandig toepassen en , afhankelijk van het leesdoel en de tekstsoort, flexibel inzetten.
- De leerlingen zijn in staat om herstelstrategieën in te zetten als zij moeite hebben de tekst te begrijpen.
- De leerlingen kunnen woordleerstrategieën toepassen om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen.
- De leerlingen zijn gemotiveerd en zijn actief betrokken (door te lezen, denken, praten en schrijven) bij het lezen van, het denken over en het begrijpen van teksten.

Doelen voor leerkrachten die hun leerlingen willen scholen tot zelfstandige goede begrijpend lezers:

- De leerkracht richt de leesomgeving gevarieerd en aantrekkelijk in
- De leerkracht biedt systematisch aandacht aan leesmotivatie en leesbevordering
- De leerkracht heeft kennis van het proces van lezen met begrip.
- De leerkracht is zich bewust van het grote belang van voldoende kennis en woordenschat en besteedt daaraan impliciet en expliciet aandacht.

- De leerkracht geeft met behulp van een adequaat instructiemodel doelgericht vorm aan gedifferentieerde, effectieve instructie.
- De leerkracht beschikt over vaardigheden om gewenst aanpakgedrag hardop denkend voor te doen (te 'modellen').
- Door de keuze van functionele verwerkingsvormen verdiept de leerkracht het leesbegrip van de leerlingen.
- De leerkracht kiest adequate middelen om het aanbod te evalueren en is in staat om op basis van de resultaten hiervan te interveniëren.
- De leerkracht monitort de groepsresultaten en deelt de analyse hiervan op schoolniveau met collega's.

Doelen voor scholen die doelgericht en planmatig werken aan het leren lezen met begrip:

- De aandacht voor mondelinge en schriftelijke taal is zichtbaar en merkbaar in de hele school.
- Het team geeft prioriteit aan lezen.
- Het beleid voor de ontwikkeling van kennis en woordenschat is vastgelegd, wordt regelmatig besproken en zo nodig bijgesteld.
- Er wordt in alle groepen voldoende tijd besteed aan lezen.
- Het team bespreekt regelmatig de werkwijze rond leesmotivatie en leesbevordering en stelt deze zo nodig bij.
- Het team analyseert en bespreekt regelmatig de leerlingresultaten voor begrijpend lezen op groeps-, bouw- en schoolniveau en formuleert zo nodig maatregelen om de resultaten te verbeteren.
- Het team heeft beleid geformuleerd om ouders te informeren over het belang van lezen met begrip.