



Strategieën begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving

Begrijpend lezen, groep 5

Opleiding
Onderzoek
Ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

Yoica van 't Slot
Rederijkersstraat 34, 3842 JT
Harderwijk
y.slot@kpz.nl
yoicavtslot@hotmail.com

Studentnummer 931114001

Bachelor thesisbegeleider L. Mosterd
Katholieke Pabo Zwolle

RK Basisschool Dominicus-Savio
BOA: Reinder Bos

11 april 2016

Voorwoord

Op de Dominicus-Savio in Harderwijk is er onderzoek gedaan vanuit theorie en praktijk. Het onderzoek is gericht op begrijpend lezen binnen groep 5. Het doen van onderzoek en het schrijven van de rapportage heeft waardevolle elementen opgeleverd voor mij als onderzoeker. Het team van deze school en de directe betrokkenen waren enthousiast over het onderzoek en ondersteunden daar waar nodig. Eén van de leerkrachten van deze school heeft meegedacht over het onderwerp van mijn thesis. Hier heb ik veel aan gehad en daarom wil ik Paulien Middag bedanken voor het meedenken tijdens het beginstadium van het onderzoek.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op klasniveau, namelijk groep 5. Deze betrokken leerkrachten wil ik ook bedanken voor de ruimte die ik heb gekregen tijdens het onderzoek.

Agnes Benoist en Reinder Bos zijn met name actief betrokken geweest bij het onderzoek. Zij hebben meegedacht over het onderzoek en hebben zich ingezet tijdens de uitvoering van het ontwerp.

Naast de betrokkenen op de basisschool, wil ik mijn dankwoord uiten naar Lobke Mosterd. Lobke is mijn thesisbegeleidster geweest gedurende het onderzoek. Omdat ik zelf meedeed aan een pilot, was Lobke niet alleen bij het onderzoek betrokken, maar bij het hele proces van afstuderen. Door de bijeenkomsten, consultaties en met name het vertrouwen dat zij mij iedere keer gaf, heb ik dit onderzoek kunnen neerzetten. Het is fijn te ervaren dat een begeleider er ook daadwerkelijk voor je is en meedenkt in de mogelijke oplossingen.

Ben Bouwhuis is ook betrokken bij dit onderzoek. Hij is specialist binnen het vakgebied Nederlands en door een consultatie heb ik meerdere bronnen kunnen toevoegen aan het onderzoek. Ik wil mijn dank daarom ook uitspreken naar Ben Bouwhuis.

Uiteraard is dit onderzoek niet voorbij gegaan aan directe vrienden en familie. Zij hebben ervoor gezorgd dat ik tijd en ruimte kreeg om mij te concentreren op het onderzoek en de uitvoering daarvan. Zij hebben mij gesteund, feedback gegeven en kritisch naar de rapportage gekeken. Pepijn van Tol, André & Barbera van 't Slot, Tessa Visser en Marleen Timmen, bedankt voor jullie ondersteuning en kritische kijk op het onderzoek.

Yoica van 't Slot, Harderwijk 5 april 2016.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Lijst van figuren	5
Samenvatting.....	6
1. Introductie.....	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Context	7
1.3 Praktijkprobleem	7
1.4 Relevantie en actualiteit	8
1.5 Onderzoeksdoel	8
1.6 Begripsdefiniëring.....	8
1.7 Hoofdvraag en deelvragen.....	9
1.8 Structuur thesis	10
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Inleiding literatuurstudie	11
2.2 Literatuurstudie	11
2.2.1 De drie strategieën binnen het begrijpend lezen onderwijs	11
2.1.2 Opbouw begrijpend lezen les	14
2.2.3 Betekenisvolle leeromgeving binnen begrijpend lezen	18
2.3 Conclusie literatuurstudie	19
3. Vooronderzoek	21
3.1 Methode vooronderzoek.....	21
3.1.1 De huidige stand van de methode	21
3.1.2 De strategieën in de praktijk	21
3.1.3 Betekenisvolle leeromgeving in de praktijk.....	22
3.2 Resultaten vooronderzoek	23
3.2.1 Uitgangspunten methode.....	23
3.2.2 Interview uitgangspunten methode	23
3.2.3 Enquête leerkrachten.....	24
3.2.4 Observatiemodel strategieën begrijpend lezen	24
3.2.5 Observatiemodel betekenisvolle leeromgeving	25
3.3 Conclusie vooronderzoek.....	26
4. Onderzoek naar het ontwerp	27
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	27

4.1.1	Ontwerpcriteria	27
4.1.2	Omschrijving van het ontwerp	27
4.1.3	Monitoren van het ontwerp	29
4.1.4	Metten van het ontwerp.....	29
4.2	Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	30
4.3	Conclusie onderzoek naar het ontwerp	33
5.	Discussie	35
5.1	Vragen en discussiepunten.....	35
5.2	Aanbevelingen voor de praktijk.....	36
5.3	Suggesties voor vervolgonderzoek	36
	Bibliografie	37
	Bijlagen	40
	Bijlage A, Evaluatie	41
	Bijlage B, Poster	42
	Bijlage C, Verklaring uitvoering praktijk	43
	Bijlage D, Verklaring gedragscode onderzoek	44
	Bijlage E, Meetinstrumenten.....	45
	E1, Kijkkader uitgangspunten methode.....	45
	Interview uitgangspunten methode	45
	E2, Enquête leerkrachten	46
	E3, Observatie strategieën in de praktijk	47
	E4, Observatie betekenisvolle leeromgeving.....	48
	E5, Kwaliteitskaart betekenisvolle tekst	50
	Bijlage F, Afbeeldingen	53
	Bijlage G, Beschrijving ontwerp.....	54
	Bijlage H, Resultaten vooronderzoek	55
	H1, Kijkkader uitgewerkt.....	55
	Interview uitgewerkt	56
	H2, Enquête leerkrachten uitgewerkt.....	58
	H3, Uitwerking observatie strategieën in praktijk	62
	H4, Uitwerking observatie betekenisvolle leeromgeving	63
	Bijlage I, Uitvoering ontwerp	71
	I1, Logboek	71
	I2, Observaties eindmeting	73
	I3, Evaluatie ontwerp	76

I4, Voorbereiding lessen	80
I5, Planning onderzoeksontwerp	95

Lijst van figuren

Figuur 2.1 De drie soorten strategieën

Figuur 2.2 De 9 strategieën die aan bod komen in de BLIKSEM-aanpak

Figuur 2.3 GRRIM-model

Figuur 2.4 lesfasen bewerkt van Förrer & van de Mortel, 2010

Figuur 2.5 Vraagtekenschema

Figuur 3.1 Grafiek observatie strategieën in praktijk.

Figuur 3.2 Grafiek observatie betekenisvolle leeromgeving

Figuur 4.1 Lesvoorbereiding tijdens het ontwerp

Figuur 4.2 De strategiekaarten

Figuur 4.3 Een betekenisvolle tekst vanuit het ontwerp

Samenvatting

Onderwerp: Strategieën van begrijpend lezen toepassen in een betekenisvolle leeromgeving.

Onderzoeksgroep: Leerkrachten en leerlingen groep 5. Ontwerp: Leerkrachten zetten met strategiekaarten de leesstrategieën in binnen begrijpend lezen. Methode: Kijkkader, observaties bij leerkrachten, interview en enquête. Conclusie: Leesstrategieën worden meer ingezet, leerlingen werken zelfstandiger, leerkracht zet modeling in, ontwerp vraagt om verdere ontwikkeling.

Dit onderzoek is gestart naar aanleiding van een vraag vanuit de school en de onderzoeker. De leerlingen hebben weinig motivatie voor begrijpend lezen en hebben een achterstand binnen dit vakgebied. In groep 4 wordt er aandacht besteedt aan het automatiseren van het leesproces en niet aan begrijpend lezen (Stoeldraijer en Vernooij, 2007). De teksten worden klassikaal gelezen en de fase van het zelfstandig werken ontbreekt bovendien helemaal. De aangeboden teksten zijn niet betekenisvol voor de leerlingen, wat wel belangrijk wordt geacht (de Haan & Kuijper, 2008).

De vraagstelling luidt: **‘Hoe kan een leerkracht in groep 5 de drie strategieën van begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving voor de leerlingen?’**

Door middel van literatuuronderzoek is ontdekt dat begrijpend lezen werkt met drie elementaire strategieën (Förre & van de Mortel, 2010). De sturingsstrategieën zijn overkoepelend voor de lees- en herstelstrategieën. Deze strategieën worden ingezet om de leerlingen actief betrokken te maken tijdens het lezen en bij hen begrip te ontwikkelen voor dat wat zij lezen. Als de leerlingen meer gemotiveerd zijn, zullen zij ook beter de leesstrategieën kunnen toepassen. De BLIKSEM-aanpak geeft de strategieën helder weer (van Druenen en van Elsäcker, 2014). Bovendien is een gestructureerde lesopbouw belangrijk, met name voor de zwakkere lezers. Voor een les begrijpend lezen wordt het GRRIM-model ingezet. Dit model kent verschillende lesfasen waarbij de leerlingen steeds meer eigen verantwoordelijkheid krijgen. Hierbij is ruimte voor differentiatie en er is een fase van zelfstandig werken. Gedurende de hele les is modeling belangrijk (Pearson en Gallagher, 1983). Door de strategieën te modelen, zijn de leerlingen daarna beter in staat om zelf de strategie toe te passen (Förre & van de Mortel, 2010). Het aanbieden van een goede begrijpend lezen les vraagt ook een betekenisvolle leeromgeving. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht rekening houdt met de betekenis van de lesinhoud voor de leerlingen (Klamer-Hoogma, 2012). Authentieke teksten kunnen bijdragen aan een betekenisvolle leeromgeving.

Aan de hand van de literatuurstudie is vooronderzoek gedaan in de praktijk. Er is onderzocht wat de huidige stand van zaken is met betrekking tot de aanpak begrijpend lezen in groep 5. Daarnaast is er gekeken naar welke factoren van een betekenisvolle leeromgeving er al aanwezig zijn. Voor dit vooronderzoek zijn observaties, een kijkkader, een interview en een enquête ingezet. Hieruit blijkt dat de verschillende strategieën van begrijpend lezen onvoldoende worden ingezet in de praktijk. De leerkrachten hebben niet allemaal voldoende kennis van de verschillende strategieën van begrijpend lezen en zetten deze niet structureel in.

Om tot een ontwerp te komen is de literatuurstudie en het vooronderzoek bestudeerd. Uiteindelijk is er besloten dat de leerkrachten gaan werken met het GRRIM-model waarbij zij iedere fase invulling geven. Daarnaast worden de strategieën visueel gemaakt op strategiekaarten die in de klas komen te hangen. De leerkracht zet modeling in tijdens de les en kiest geschikte, authentieke teksten uit om mee te werken.

Uit het ontwerp is gebleken dat de strategieën vaker structureel ingezet worden in de praktijk. Daarnaast maken de leerkrachten gebruik van modeling. Dit is echter nog wel een ontwikkelpunt. De leerkrachten geven invulling aan iedere les fase volgens het GRRIM-model. Door modeling zijn de leerlingen beter in staat om zelfstandig te werken. De teksten worden gekozen aan de hand van de kwaliteitskaart. De leerkrachten kunnen dus met modeling en kwaliteitskaarten de strategieën van begrijpend lezen inzetten. Daarbij kunnen zij de teksten bewust kiezen om de leeromgeving betekenisvol te maken.

1. Introductie

1.1 Aanleiding

De leerlingen in groep 5 hebben geen motivatie voor begrijpend lezen. Het is een verplicht nummertje en ze zijn er het liefst zo snel mogelijk van af. De leerlingen hebben in groep 4 geen begrijpend lezen gehad, waardoor het vak nieuw is. Wel is er in de lessen aandacht besteedt aan begrijpend luisteren. Leerlingen zijn bezig met het begrijpen van gesproken teksten en opdrachten. In groep 4 zijn de leerlingen voornamelijk nog bezig met de automatisering van het leesproces (Mommers, 2003). Daarnaast gaat de school eerst aan de slag met technisch lezen, voordat zij verder kunnen gaan tot begrijpend lezen. Wel maken zij de eind cito begrijpend lezen in groep 4. Hiermee willen zij het beginniveau voor groep 5 vastleggen. Stoeldraijer en Vernooij (2007) sluiten aan bij de visie van deze school in dit opzicht. Zij geven aan dat veel leerlingen op frustratieniveau aan begrijpend lezen werken in groep 4 en daarom is het belangrijk om in groep 4 eerst de technische leesvaardigheid aan te scherpen.

De teksten worden momenteel in groep 5 veelal samen gelezen om de leerlingen op weg te helpen in de methode die er vanuit gaat dat zij in groep 4 de methode (Overal tekst) ook hebben gevolgd. Door verschillende observaties is duidelijk geworden dat de instructie volgens de methode niet afwisselend is. Daarnaast zit er weinig opbouw in de les. De zelfstandige verwerking mist, de leerkracht doet niet hardop voor om de tekst te begrijpen en vaak mist ook de gezamenlijke afsluiting. Deze punten benoemen Förrer en van de Mortel (2010) wel als vereiste voor een goede les begrijpend lezen.

De leerkrachten van beide groepen 5 ervaren dit als een probleem in de groep en zouden graag verandering zien in de motivatie van de leerlingen. In de schoolgids wordt benoemd dat de leerstof moet worden aangeboden in een goede didactische omgeving, waarbij de leerlingen zich veilig voelen om met de leerstof aan de slag te gaan. Een goede didactische omgeving is betekenisvol en uitnodigend voor de leerling (Alkema & Kuipers, 2011). De teksten zijn niet altijd betekenisvol voor de leerlingen, waardoor het ver van de leerlingen af ligt (Förrer & van de Mortel, 2010). Binnen de lessen begrijpend lezen gaat het veel meer om de inhoud, dan om de manier van lezen (Janson, 2014).

Daarnaast benoemen Förrer en van de Mortel (2010) de drie belangrijke strategieën binnen het vak begrijpend lezen. Het gaat om sturings-, lees- en herstelstrategieën. De leesstrategieën voorspellen, visualiseren, vragen stellen, afleidingen maken, verbindingen maken en samenvatten komen wel terug in de methode, maar worden in de lessen niet voldoende geoefend.

Verder onderzoek heeft aangetoond dat 3 leerlingen de eindcito groep 4 begrijpend lezen onvoldoende scoren, 9 leerlingen matig, 3 leerlingen scoren voldoende en 1 leerling scoort goed. De klas heeft dus bij binnenkomst in groep 5 weinig beheersing van het vak begrijpend lezen.

1.2 Context

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in groep 5b van de Dominicus-Savio te Harderwijk. Deze school is een katholieke basisschool. De school kent leerlingen met veel verschillende achtergronden. De school heeft een visie waarbij handelingsgericht werken, zelfstandig werken en sociaal leren centraal staan.

1.3 Praktijkprobleem

Het vakgebied taal, waaronder begrijpend lezen valt, wordt gezien als saai door de leerlingen en zij hebben weinig motivatie voor begrijpend lezen. Motivatie is één van de kenmerken die Förrer & van de Mortel (2010) beschrijven als belangrijk voor de lezers die invloed hebben op het tekstbegrip. Binnen deze context is te zien dat de omgeving niet betekenisvol genoeg is voor de leerlingen. Er wordt voordat de tekst gelezen wordt geen doel gesteld voor de leerlingen waarom de

tekst gelezen wordt. Dit zou wel één van de sturingsstrategieën moeten zijn (Förrer & van de Mortel, 2010).

Naast de motivatie is er een ander probleem binnen deze school. Het beginniveau van de leerlingen in groep 5 ligt lager dan dat de methode van de leeftijdsgroep verwacht. De school kiest er voor om in groep 4 geen begrijpend lezen aan te bieden, maar de focus te leggen op technisch lezen. Voor dit onderzoek wordt gericht gekeken naar de motivatie. Het uiteindelijke doel van begrijpend lezen is dat leerlingen in staat moeten zijn om informatie te achterhalen in voor hen bestemde teksten en deze informatie moeten zij kunnen ordenen. Hierbij is het voornaamste doel het begrijpen van teksten, maar leesplezier wordt ook als belangrijk geacht (Timmermans, 2007).

Als begrijpend lezen beter neergezet moet worden, zal ook aandacht besteed moeten worden aan het begrijpend luisteren. Dit is belangrijk omdat begrijpend luisteren eigenlijk de voorganger is van het begrijpend lezen. Mommers (2003) geeft aan dat dit een basiselement is om begrijpend lezen te kunnen uitvoeren. Begrijpend luisteren is het toekennen van betekenis aan gesproken taal, een actief en complex proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van luisterstrategieën van essentieel belang zijn (Nederlandse encyclopedie, 2015). Dit begrijpend luisteren is een onderwerp wat in ieder vakgebied terug komt (Mommers, 2003).

1.4 Relevantie en actualiteit

Voor veel leerkrachten in het basisonderwijs zijn ongemotiveerde leerlingen binnen het vakgebied begrijpend lezen een probleem. Leerlingen staan niet met een positieve instelling tegenover het lezen en begrijpen van teksten. Het is daarom goed om hier onderzoek naar te doen en daarbij ook te kijken welke begeleiding er geboden kan worden. Leerlingen zijn vaak minder gemotiveerd wanneer zij niet goed zijn in een vak. “Een slechte leesvaardigheid heeft dus een negatieve invloed op de motivatie om te lezen.” (Vernooy, 2007, p. 21).

Vanuit de leerkrachten wordt verwacht dat zij aan het einde van het onderzoek in staat zijn om begrijpend lezen te begeleiden op een manier waarmee de motivatie van de leerlingen verhoogd wordt. Uiteindelijk zal de verbetering zichtbaar moeten worden in het leerplezier van de leerlingen. Het onderzoek is relevant voor de groep, de leerkrachten van groep 5 en wie weet wel voor de leerkrachten van de toekomst. Voor de leerkrachten is het relevant omdat zij een beter beeld krijgen van hoe een goede les begrijpend lezen vorm gegeven kan worden aan de hand van de drie strategieën. Voor de leerlingen zal de omgeving betekenisvoller worden wat volgens Förrer & van de Mortel (2010) bijdraagt aan een betere ontwikkeling van begrijpend lezen.

1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van het traject is dat de leerlingen binnen een betekenisvolle leeromgeving kunnen leren binnen het vakgebied begrijpend lezen. Hiermee wordt gestreefd naar vooruitgang in de scores begrijpend lezen. Daarbinnen is het doel van het onderzoek om de leerkrachten een ontwerp te bieden waardoor zij handvatten krijgen om de doelen van begrijpend lezen te behalen, binnen een rijke uitdagende leeromgeving. Een rijke uitdagende leeromgeving sluit aan bij de belangstelling en belevingswereld van de leerlingen (Duke, e.a., 2006/2007; Ivey, 2010). De betekenisvolle leeromgeving zal dus voorafgaan in het proces omdat het een vereiste is om de tussendoelen te behalen.

1.6 Begripsdefiniëring

Binnen het onderzoek komen belangrijke begrippen aan de orde die vooraf duidelijk gesteld moeten worden. Begrijpend lezen is het hoofdonderwerp van de vraag. Dit is het toekennen van betekenis aan geschreven taal, een actief en complex proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van leesstrategieën van essentieel belang zijn (De Nederlandse taal in het basisonderwijs, 2007). Bij begrijpend lezen is het begrijpen van de tekst het belangrijkste. Dit is

belangrijk omdat je later teksten moet begrijpen om daar mee aan de slag te gaan. Een voorbeeld is een handleiding. Deze moet je kunnen begrijpen en uitvoeren (Berends, 2012). Naast begrijpend lezen krijgt men te maken met leesstrategieën. Dit zijn de gedachten die goede lezers, volgens Förrer & van de Mortel (2010), hebben wanneer ze lezen. Hierbij kan men denken aan het gebruiken van de voorkennis, het bedenken van vragen of het voorspellen van een vervolg. Omdat er verschillende gedachten zijn tijdens het lezen, zijn er enkele criteria die de leesstrategieën onderscheiden van andere gedachten.

Leesstrategieën kun je voor, tijdens en na het lezen gebruiken. Daarnaast is het een hulpmiddel om de tekst beter te begrijpen. De leesstrategieën moeten algemeen toepasbaar zijn bij de meeste tekstsoorten. Tot slot moeten deze ook door geoefende lezers, denk aan leerkrachten, gebruikt worden tijdens het eigen lezen (Onderwijs maak je samen, 2009).

Leesmotivatie is de mate waarin een leerling gemotiveerd is om te leren lezen of te lezen. De motivatie is van groot belang voor de ontwikkeling ten aanzien van lezen. Het gaat om het doelgericht nastreven van de leesvoldoening. Tot de leesmotivatie wordt ook de leesvoldoening gerekend die niet intentioneel wordt nagestreefd, maar wel positief gewaardeerd wordt (Tellegen & Catsburg, 1987).

Modeling is binnen begrijpend lezen van belang. Hierbij gaat het om het hardop denkend voordoen tijdens de les, waardoor leerlingen begrijpen hoe de strategie ingezet kan worden (Förrer & van de Mortel, 2010). Leerlingen leren hiermee verschillende strategieën zelf toe te passen.

Bij betekenisvol wordt uitgegaan van een context die is gericht op het lezen en begrijpen van teksten (Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, 2006/2007), waarin gebruik gemaakt wordt van authentieke teksten uit het gewone leven en wanneer er een functionele verwerking aan verbonden zit (Förrer & van de Mortel, 2010).

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Hoe kan een leerkracht in groep 5 de drie strategieën van begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving voor de leerlingen?

Verzamelen van generieke kennis

- Hoe spelen de drie strategieën (sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën) een rol binnen het begrijpend lezen onderwijs?
Sub onderwerpen:
 - Hoe stuurt een goede lezer zijn eigen leesproces?
 - Hoe zet een goede lezer de leesstrategieën in om de aandacht te kunnen richten op de inhoud van de tekst?
 - Hoe zet een goede lezer herstelstrategieën in als de tekst niet goed begrepen wordt?
- Welke opbouw is vereist voor een goede les begrijpend lezen?
- Welke factoren zijn van belang voor een betekenisvolle leeromgeving die gericht is op het lezen en begrijpen van teksten?
 - Wat is een betekenisvolle leeromgeving?
 - Kind factoren
 - Leerkracht factoren
 - Factoren met betrekking tot leerklimaat

Verzamelen van kennis in de context

- Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de aanpak van begrijpend lezen in groep 5?
 - Wat zijn de uitgangspunten van de methode en hoe geeft de leerkracht deze vorm?
 - In hoeverre zijn de drie strategieën al te zien in de praktijk?
- Welke factoren worden er in de praktijk al ingezet ten aanzien van een betekenisvolle leeromgeving gericht op het lezen en begrijpen van teksten?

- Kind factoren
- Leerkracht factoren
- Factoren met betrekking tot leerklimaat

Verzamelen van ontwerp kennis

- In hoeverre voldoet het onderzoeks-ontwerp ‘strategieën begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving’ in de praktijk.

1.8 Structuur thesis

Om een goed antwoord te krijgen op de gestelde hoofdvraag met bijbehorende deelvragen, moeten verschillende gegevens verzameld worden. In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de theorie die aansluit bij de hoofdvraag. Hoofdstuk 2 bestaat uit drie deelvragen die onderbouwd worden aan de hand van relevante theorie. Hoofdstuk 3 richt zich op het vooronderzoek in de praktijk. Hierbij worden de deelvragen in praktijk onderzocht, die nodig zijn om een goed ontwerp samen te stellen. Dit vooronderzoek wordt uitgevoerd aan de hand van verschillende onderzoeksmethoden. Met de onderzochte gegevens uit hoofdstuk 2 en 3 wordt een onderzoeksontwerp gemaakt welke wordt beschreven en weergegeven in hoofdstuk 4. Tot slot volgt er een conclusie en discussie in hoofdstuk 5 en 6 waarmee het onderzoek wordt afgesloten.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk komt de theoretische onderbouwing aan bod. Hierin worden de verschillende strategieën van begrijpend lezen besproken, namelijk de sturingsstrategie, leesstrategie en herstelstrategie. Daarnaast wordt ingegaan op de betekenisvolle leeromgeving voor de leerlingen. Aan de hand van theoretische bronnen wordt antwoord gegeven op de deelvragen gericht op generieke kennis.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 De drie strategieën binnen het begrijpend lezen onderwijs

Binnen het begrijpend lezen onderwijs wordt uitgegaan van drie verschillende strategieën. Er wordt gesproken over de sturingsstrategieën, die overkoepelend zijn voor de rest. Daaronder vallen de leesstrategieën en de herstelstrategieën. “Goede begrijpend lezers sturen het eigen leerproces... Leerlingen die dit kunnen, zijn zelfstandige lezers.” (Förre & van de Mortel, 2010, p. 23). Voordat verder ingegaan kan worden op de strategieën zelf, is het belangrijk te weten welke

onderdelen er onder de verschillende theorieën vallen. Figuur 2.1 laat zien welke onderdelen er horen bij de verschillende strategieën. Zoals hier te zien is zijn de sturingsstrategieën overkoepelend voor de rest. De lees- en herstelstrategieën zijn een onderdeel van deze sturingsstrategieën.



Figuur 2.1 De drie soorten strategieën (Förre & van de Mortel, 2010)

De strategieën zijn in de loop van de tijd ook een belangrijkere rol gaan spelen binnen het begrijpend lezen onderwijs. De kerndoelen die in 1998 zijn opgesteld laten nog weinig zien van deze strategieën (Boland, 2000). Er wordt wel benoemd dat leerlingen weten dat een tekst gelezen kan worden met verschillende doelen. In 2006 is een nieuwe versie uitgebracht van de kerndoelen waarin de strategieën wel duidelijk een plek hebben gekregen (Ministerie van OCW, 2006). De leerlingen leren in deze nieuwe kerndoelen ook de strategieën herkennen, verwoorden, gebruiken en beoordelen. Daarnaast zijn de strategieën ook belangrijker geworden binnen de methodes van begrijpend lezen. Daarin wordt uitgegaan van proces gestuurd leren. Dat wil zeggen dat er aandacht is voor het proces: voor, tijdens en na het lezen. Het oefenen van deze strategieën moet wel ingezet worden als middel, om tot een beter tekstbegrip te komen. Gebeurt dat niet dan gaat het oefenen ten koste van de motivatie en de mentale capaciteit om de teksten te begrijpen zeggen Lapp, Fisher & Grant (2009).

Willingham (2006/2007) heeft meerdere onderzoeken naast elkaar gelegd over de effectiviteit van leesstrategieën. Hij concludeert dat de leesstrategieën belangrijk zijn om te leren en dat deze pas toegepast kunnen worden als de leerlingen goed technisch kunnen lezen. Dit toont al aan dat de leesstrategieën ingezet kunnen worden om een tekst te begrijpen. Strategieën worden ingezet als hulpmiddel, wat er voor zorgt dat de leerlingen actief blijven tijdens het lezen. De strategieën worden voornamelijk ingezet als de tekst niet eenvoudig is, maar de leerling de tekst wel wil

begrijpen. Bij de inzet van de leesstrategieën speelt motivatie een belangrijke rol. De leerling zal alleen strategieën toepassen als hij of zij het nut van het lezen inziet. Leerlingen zullen moeten leren dat strategieën hen helpen om een tekst beter te begrijpen.

“Bij het sturen van het leesproces maakt de lezer ook gebruik van onderliggende strategieën: bij het actief lezen gebruikt de lezer leesstrategieën en als de lezer de tekst niet meer begrijpt, gebruikt hij herstelstrategieën.” (Förrer & van de Mortel, 2010, p. 24). Bij het sturen van het eigen leesproces speelt metacognitie en monitoring een belangrijke rol. Het gaat hierbij om het denken over je eigen denken en het waarnemen en verzamelen van informatie. Belangrijk is om te weten hoe een lezer zijn eigen leesproces stuurt. Ten eerste bepaalt hij het leesdoel. Dit vindt nog plaats voordat hij de tekst leest. Daarna oriënteert de lezer zich op de tekst en gaat na welke achtergrondkennis hij al heeft. Tijdens het lezen gebruikt de lezer leesstrategieën en stelt zichzelf regelmatig de vraag of hij de tekst nog begrijpt. Na het lezen controleert de lezer of hij de tekst heeft begrepen en zijn doel heeft bereikt. Een goede lezer stuurt zijn eigen leesproces aan door de leesstrategieën in te zetten om de tekst betekenis te geven. “De lezer gebruikt herstelstrategieën wanneer hij tijdens het lezen passages of woorden niet begrijpt.” (Förrer & van de Mortel, 2010, p. 25).

Hoe vaker men een strategie inzet, hoe meer het gaat behoren tot zijn geautomatiseerde proces. Om leerlingen inzicht te geven in hun eigen sturingsstrategieën kan de leerkracht vragen stellen, zoals: ‘Waarom lees je deze tekst (leesdoel bepalen)?’. Daarnaast kan een stappenplan de leerlingen helpen om de sturingsstrategieën op het juiste moment in te zetten. Dit is echter niet genoeg om leerlingen echt actief te laten lezen. De rol van de leerkracht is hierbij ook heel belangrijk. De leerkracht heeft hierin een voorbeeldfunctie en zal hardop denkend voor moeten doen. Het hardop denkend voordoen wordt modeling genoemd. De leerkracht is hierin de ervaren lezer en de leerlingen krijgen daardoor een beter beeld van hoe een ervaren lezer de strategieën toepast. Tijdens het modelen is het belangrijk dat de leerlingen ook de ruimte krijgen om zelfstandig de denkstappen uit te voeren en toe te passen. Dit zelfstandig toepassen wordt scaffolding genoemd (Lapp & Fisher, 2009; Zwiers, 2010; van Elsäcker, Droop, van Druenen, 2014).

Onder de sturingsstrategieën vallen ook de leesstrategieën. Deze zet de lezer in om zijn leesproces te sturen en de tekst met aandacht te lezen. De verschillende leesstrategieën zijn in praktijk moeilijk van elkaar te onderscheiden omdat deze nauw met elkaar verbonden zijn. Leesstrategieën zouden volgens Förrer en van de Mortel (2010) één voor één aangeleerd moeten worden, maar uiteindelijk moeten ze worden geïntegreerd en toegepast. Als de lezer al achtergrond informatie heeft over formeel schriftelijk taalgebruik en over het onderwerp van de tekst, dan zullen de strategieën beter werken. De leesstrategieën helpen alleen als de tekst niet te moeilijk is of niet teveel onbekende woorden bevat.

Van Druenen en van Elsäcker (2014) hebben een BLIKSEM-aanpak geformuleerd aansluitend bij de leesstrategieën. Deze aanpak kan gebruikt worden om de leesstrategieën vorm te geven in de praktijk. De BLIKSEM-aanpak gebruikt ook de indeling voor-, tijdens- en na het lezen. Voor het lezen wordt de strategie voorspellen ingezet. De leerlingen bekijken de titel, tussenkopjes en afbeeldingen om te ontdekken wat het onderwerp van de tekst zou kunnen zijn. Tijdens het lezen wordt de voorkennis geactiveerd. De leerlingen leggen binnen deze strategie relaties tussen de tekst en hun eigen kennis. Daarnaast zetten de leerlingen de strategie monitoren in, waarbij de leerlingen zich afvragen of zij ook begrijpen wat ze lezen. Door de tekst te lezen zijn de leerlingen ook bezig met de betekenis van woorden zoeken in het verhaal. Visualiseren en vragen stellen zijn de laatste strategieën die tijdens het lezen worden ingezet. Tijdens het visualiseren probeert de leerling zich een beeld te vormen van de tekst. Deze visualisatie kan door middel van een schema waarin de leerling onderlinge relaties in de tekst beschrijft. De strategie vragen stellen gaat in op het stellen van de vraag: ‘Wat zou ik nog willen weten, wat niet in de tekst staat?’.

Na het lezen proberen de leerlingen een hoofdgedachte te vormen, een samenvatting te maken en een mening te vormen. In deze laatste fase beschrijven de leerlingen het belangrijkste van het verhaal door de kern uit de tekst te halen.

Binnen de BLIKSEM-aanpak is het aanleren en inoefenen van strategieën belangrijk. De leerkracht heeft de rol om te modelen voor de leerlingen. Door herhaling zal de strategie blijven hangen en op ten duur gaat een leerling de strategie dan ook zelf toepassen. De BLIKSEM-aanpak kent een opbouw waarbij wordt gestart met het voordoen, vervolgens gaan de leerlingen zelf oefenen op het eigen niveau en tot slot passen zij de strategieën toe in verschillende situaties. Om als leerkracht het modelen van de strategieën goed onder de knie te krijgen is voorbereiding belangrijk. De leerkracht zoekt een tekst uit en zoekt van tevoren uit op welke plekken er modeling plaatsvindt. Vervolgens model je drie tot vier keer per tekst zodat de leerlingen een helder beeld hebben.

Deze BLIKSEM-aanpak biedt een mogelijkheid om de strategieën in praktijk vorm te geven tijdens een les begrijpend lezen. Bovendien sluit de BLIKSEM-aanpak aan bij de theorie van Förrer & van de Mortel (2010). Figuur 2.2 laat de strategiekaarten zien.



De drie strategieën binnen het onderwijs begrijpend lezen, komen terug in de opbouw van een les. Een les begrijpend lezen vereist een gestructureerde opbouw waarin deze strategieën terug komen. Bovendien komen de strategieën ook verschillend terug binnen de lesopbouw. De strategie voorspellen komt namelijk aan het begin van de les voor, terwijl het formuleren van de hoofdgedachte later in de les wordt gedaan. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de opbouw van een les begrijpend lezen.

2.1.2 Opbouw begrijpend lezen les

Binnen een les begrijpend lezen is het belangrijk om strategieën in te zetten, zoals hierboven beschreven. Naast het inzetten van de strategieën is het belangrijk om te werken met een gestructureerde lesopbouw.

Een les begrijpend lezen bestaat volgens Förrer en van de Mortel (2010) uit het model van Pearson en Gallagher (1983). Dit is het Gradual Release of Responsibility Instructional Model, ook wel GRRIM genoemd. Dit GRRIM model is een variant op het bekende directe instructie model binnen het onderwijs. Het model is te zien in figuur 2.3. Bij GRRIM ligt de focus op het leren door leerlingen zelf. De leerkracht heeft echter wel een begeleidende rol en zal goede voorbeelden moeten geven aan de leerlingen. De opbouw van de les bestaat uit een introductie en het modelen van de leerkracht. Dit modelen komt terug in de hierboven genoemde strategieën.

Daarna volgt de begeleide inoefening, waarnaar de leerlingen samen gaan lezen. Tot slot lezen de leerlingen zelfstandig.

Hierbij wordt onderscheidt gemaakt tussen de verantwoordelijkheid van de leerkracht en die van de leerling zelf. Daarnaast start de les met 'ik', de leerkracht, dan 'wij', de groep met leerkracht, dan 'jullie', de groep zelf en tot slot 'jij', de individuele leerling. Iedere les begrijpend lezen is hetzelfde



Figuur 2.3 GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983)

opgebouwd. Hierdoor kan de leerkracht inspringen op het juiste moment als er nog wat onduidelijk is. Routine en structuur in de les is belangrijk voor de zwakkere leerlingen.



Figuur 2.4 lesfasen bewerkt van Förre & van de Mortel, 2010.

Een les begrijpend lezen heeft een gestructureerde opbouw. De opbouw is in figuur 2.4 te zien. Eerst start de leerkracht met de groep gezamenlijk, dit duurt ongeveer 15 minuten. Hierbij wordt het lesdoel besproken en wordt er toelichting gegeven op het leesdoel van de les. Het leesdoel gaat in op de tekst zelf, wat willen de leerlingen leren van deze tekst. Binnen deze eerste fase, ook wel de gezamenlijke start genoemd, gaat de leerkracht ook in op de voorkennis van de leerlingen. Dit is de kennis die al eerder is behandeld tijdens één van de lessen. Er wordt ook rekening gehouden met de achtergrondkennis. Dit is kennis die de leerlingen al over het onderwerp van de tekst hebben. “Als leerlingen geen of slechts beperkte achtergrondkennis hebben, brengt de leerkracht deze kennis aan.” (Förre & van de Mortel, 2010, p. 102). Om te ontdekken wat de achtergrondkennis van de leerlingen is, kan de leerkracht het W3-schema van Reutzel gebruiken (Reutzel, 2007). Het schema activeert de achtergrondkennis van de leerlingen en bestaat uit 4 onderdelen. Bovenaan noteert de leerkracht het onderwerp. Daaronder komt een schema met 3 kolommen. De eerste kolom bestaat uit ‘Dit weet ik of denk ik te weten!’, de tweede kolom is ‘Dit wil ik weten!’ en de derde kolom is ‘Nu weet ik het!’. Het W3-schema kan zowel klassikaal als individueel worden ingevuld. Het W3-

schema wordt zowel voor, tijdens als na het lezen ingezet. Voorafgaand vullen de leerlingen in wat zij weten en wat zij willen weten. Tijdens de instructie van de leerkracht kan dit eventueel worden aangevuld. Tot slot wordt achteraf bekeken wat zij na het lezen van de tekst kunnen aanvullen in de derde kolom. Aan de hand van het W3-schema kan ook gekeken worden of de vragen die de leerlingen hadden, beantwoord zijn en of de kennis die zij dachten te hebben ook overeenkomt met de tekst.

Bij de achtergrondkennis hoort ook de woordenschat van de leerlingen (van Elsäcker, Droop & van Druenen, 2014). De leerkracht kiest 2 of 3 woorden uit de tekst die essentieel zijn tijdens het lezen van de tekst, maar waarvan verwacht wordt dat de leerlingen deze begrippen nog niet kennen. De leerkracht besteedt hier expliciet aandacht aan door visualisatie. Een andere manier om de betekenis van woorden te achterhalen is met het vraagtekenschema van Oczus, figuur 2.5 (2009). Een voordeel van dit schema is dat de herstelstrategieën ook integraal aan de orde komen. De leerlingen vullen in hoe zij de onduidelijkheden hebben opgelost rondom de betekenis van een woord. De leerkracht kan dit dan terug zien en kan de onduidelijkheden die achterblijven later nog verduidelijken. Tot slot wordt in deze fase van de les de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes, afbeeldingen, et cetera.

Onderwerp	Onze woorden	Hoe heb ik de betekenis gevonden?	Onze vragen bij de tekst	Hoe heb ik de betekenis gevonden?
	Ik snap het woord niet op blz.	Dus heb ik: • het woord in stukjes gedeeld • gekeken welke woorddelen ik wel snap • het woord hardop gezegd • gedacht welke betekenis wel zou passen • naar de afbeeldingen gekeken • gedacht aan een synoniem • een stukje verder gelezen	Ik snap het stukje, de paragraaf, de bladzijde, de alinea niet, waar....	Dus heb ik: • het stukje tekst opnieuw gelezen • een filmpje of een plaatje ervan in mijn hoofd gemaakt • een stukje verder gelezen • het met mijn schoudermaatje besproken • gedacht aan wat ik er al wel van wist • er een afleiding bij gemaakt

Figuur 2.5 Vraagtekenschema. (Oczkus, 2009)

De tweede fase van een les begrijpend lezen is de instructiefase. Deze fase duurt ongeveer 5 minuten. Hierin maakt de leerkracht duidelijk welke leesstrategieën in deze les de hoofdrol spelen. Er wordt ook ingegaan op de leesstrategie zelf. Het belang van de leesstrategie, wanneer de leesstrategie in te zetten is en waarom het zinvol is. De leerkracht leest vervolgens een deel van de tekst hardop voor waarbij er gebruik gemaakt wordt van de strategieën. Zodra de strategie wordt toegepast gebruikt de leerkracht zijn 'denkstem' en doet via model leren voor hoe de strategie wordt ingezet. Tijdens deze fase is modeling heel belangrijk. Dit is het middel om tekstbegrip van leerlingen te bevorderen. Leerlingen kunnen door modeling nieuwe ideeën opdoen die zij kunnen verbinden en integreren aan hun bestaande kennis. Förreer en van de Mortel (2010) omschrijven modellen als een proces waarbij de leerkracht een scala aan mogelijkheden biedt om het voorbeeld denken te relateren aan de voorkennis en de achtergrondkennis van de leerlingen. De verantwoordelijkheid van modeling ligt bij de leerkracht, door het publiekelijk voor te doen in de groep.

Naast het modelen van de leesstrategieën kan de leerkracht modellen ook inzetten voor het gebruik van herstelstrategieën (Förreer & van de Mortel, 2010). Als er een moeilijke zin of een lastig stukje in de tekst voorkomt, laat de leerkracht duidelijk (hardop) merken dat er een leesprobleem aanwezig is. Daarna demonstreert de leerkracht hardop de herstelstrategie die nodig is om het leesprobleem op te lossen. Herstelstrategieën die hierbij ingezet kunnen worden zijn:

- Langzamer, nadrukkelijker en aandachtiger lezen.
- Het betreffende stukje tekst nogmaals lezen.
- De tekst eerst nog een stukje verder lezen.
- De afbeeldingen goed bekijken en aangeven dat daar ook informatie uit te halen valt.
- Hardop denkend de eigen kennis koppelen aan de tekstinhoud.
- Demonstreren dat je ook een ander om hulp kan vragen als je er zelf niet uit komt.

De leerkracht hoeft niet de hele tekst voor te lezen. Een klein stukje is al voldoende om de leerlingen een idee te geven van wat er van hen wordt verwacht. Hierna kan overgegaan worden naar de derde fase van de les begrijpend lezen.

De derde fase volgens Förrer & van de Mortel (2010) is de begeleide oefening, die bestaat uit twee fasen. Beide fasen duren ongeveer 5 minuten. Deze fase van de les staat in het teken van begeleiding. De leerlingen hebben instructie gehad, maar kunnen waarschijnlijk nog niet zelfstandig het lesdoel behalen. Om dit wel te kunnen zullen de leerlingen moeten oefenen onder begeleiding van de leerkracht. Het eerste deel van deze fase is begeleid oefenen samen met de leerkracht en het tweede deel is het begeleide oefenen in groepsverband. Deze twee delen lopen geleidelijk in elkaar over en ook tijdens het werken in groepsverband is de leerkracht aanwezig voor hulp en feedback. Beetje bij beetje trekt de leerkracht zich tijdens dit deel van de les terug waardoor de verantwoordelijkheid gaat verschuiven. Dit is de grote stap naar de fase van zelfstandig werken. De interactie tussen de leerlingen onderling is belangrijk. Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht de activiteiten laat aansluiten op het niveau en de behoeften van de leerlingen zelf. Aansluiten op het niveau van de leerling kan volgens Leenders, Naafs en van den Oord (2010) op twee verschillende manieren waarbij de leerkracht gebruikt maakt van differentiatie. Berends (2012) beschrijft in zijn artikel dat de Jager (2002) heeft onderzocht dat differentiatie ook daadwerkelijk zinvol is, met name voor de zwakkere leerling. Ten eerste de differentiatie in instructie. Hierbij start de leerkracht met een groepsinstructie voor de hele klas. Vervolgens gaat een deel aan het werk en werkt de leerkracht met een subgroepsinstructie voor de leerlingen die na de groepsinstructie de lesstof nog onvoldoende beheersen. Tot slot wordt er nog een individuele instructie gegeven voor de leerlingen die nog steeds problemen blijven hebben met de lesstof. Dan zoekt de leerkracht samen met de individuele leerling naar een oplossing om toch mee te kunnen doen aan de les. Een tweede manier om te differentiëren is door de lesstof aan te passen. Leerlingen starten altijd met de basisstof. Dit is de stof waarmee de leerlingen zelfstandig aan het werk gaan na de begeleide inoefening. Binnen deze basisstof kan het niveau aangepast worden op de leerling, door bijvoorbeeld de hoeveelheid aan te passen. Goed presterende leerlingen zouden minder kunnen maken en daarna over kunnen stappen naar de verrijkingsstof. Dit zorgt ervoor dat het ook voor hen uitdagend genoeg blijft. Herhalingsstof is gericht op het herhalen van de basisstof, maar dan in vergelijkbare situaties. Ook hiervoor geldt dat goed presterende leerlingen minder kunnen maken om door te gaan naar de uitdagendere verrijkingsstof. De verrijkingsstof is bedoeld om de lesinhoud ook binnen een andere situatie te kunnen plaatsen. Het is de verdiepende en uitdagende fase van de les en zorgt voor zelf ontdekkend leren.

De vierde fase is de fase waarin de leerlingen echt zelfstandig aan het werk gaan en dus ook zelf verantwoordelijk zijn voor het werk. Deze fase neemt ongeveer 10 minuten in beslag. Leerlingen passen in deze fase de eerder geleerde strategieën zelf toe. Eerder hebben zij dit onder begeleiding geoefend. “De leerkracht probeert het denken van leerlingen op een hoger abstractieniveau te brengen; zij streeft transfer na. Dat wil zeggen dat de leerlingen het geleerde, de nieuwe kennis, toepassen in een andere situatie.” (Förrer & van de Mortel, 2010, p. 111). Deze transfer kan alleen als de leerkracht het hardop denkend, modelend, voordoet. Transfer heeft volgens Perkins en Salomon (1988) twee verschillende vormen. De eerste vorm is de low-road model transfer. Binnen deze vorm van transfer is er veel overeenkomst tussen de situatie waarin de vaardigheid is aangeleerd. De situatie waarin het geleerde moet worden toegepast lijkt dus erg op de situatie waarin de leerling hetgeen heeft geleerd. Daarnaast bevat deze vorm van transfer een grote mate van herhaling en oefening. Voorbeelden hiervan zijn het strikken van de veters of het plakken van een fietsband.

De tweede vorm is de high-road model transfer. Deze vorm van transfer gaat dieper in op de denken en kennisprocessen. Het brengt het denkniveau naar een hoger level en vraagt veel tijd en

inspanning van zowel de leerling zelf, als van de leerkracht. De leerkracht zal hierbij namelijk veel moeten modellen. Binnen het basisonderwijs is de low-road transfer vaak te zien tijdens een les begrijpend lezen. De leerlingen maken een werkblad bij de gelezen tekst waarbij niet wordt ingegaan op een dieper denkproces.

Binnen deze fase van de les vindt ook de verlengde instructie plaats. Deze extra instructie wordt ingezet voor taalzwakke leerlingen, leerlingen die te weinig achtergrondkennis hebben over het desbetreffende onderwerp en leerlingen waarvan de woordenschat te klein is om de tekst te begrijpen. Zwakke begrijpend lezers zijn leerlingen die een kleine woordenschat hebben of die over te weinig achtergrondinformatie beschikken. Deze zwakke begrijpend lezers zijn onderzocht door van den Broek (2009). Van den Broek heeft met zijn onderzoek uitgewezen dat de zwakke begrijpend lezers de betekenissen van woorden alleen binnen de tekst zelf zoeken. Zij gebruiken daarbij niet hun eigen achtergrondkennis. Naast deze eerste groep zwakke begrijpend lezers zijn er nog twee andere groepen te onderscheiden volgens van den Broek (2009), namelijk de zwakke lezers die wel de strategieën toepassen, maar daarmee niet de relevante informatie eruit weten te halen. De derde groep zwakke begrijpend lezers heeft met name problemen met technisch lezen en fundamentele taalvaardigheden.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie typen zwakke begrijpend lezers (Hacquebord et al., 2004). Deze leerling heeft moeite met het begrijpen van de tekst op zinsniveau. Dit ontstaat door een te kleine woordenschat of door problemen met woordherkenning. De tweede is de schoolse lezer. Deze leerling leest vlot en kan goed technisch lezen. Deze leerling heeft moeite met alinea- en tekstniveau. Dit ontstaat door onvoldoende actief en bewust leesgedrag. Deze tweede groep volgens Hacquebord komt overeen met de eerste groep zwakke begrijpend lezers van, van den Broek (2009). De derde groep is de probleem lezer. Deze groep komt overeen met de derde groep ook volgens Van den Broek (2009). Deze leerling is zwak op alle aspecten van de leesvaardigheid. De lezer heeft geen motivatie om te lezen en probeert het lezen te vermijden. Hierdoor is de kans groot dat bij deze groep de achterstand alleen maar groter wordt.

De verlengde instructie zal deze verschillende soorten zwakke begrijpend lezers moeten motiveren en uitdagen volgens van den Broek (2009). Daarom is het belangrijk dat het directe instructiemodel wordt gebruikt. Hierin wordt de verantwoordelijkheid langzaam overgedragen van leerkracht naar leerling. Daarnaast is het belangrijk dat er extra instructie wordt gegeven waarbij aandacht is voor achtergrondkennis en woordenschat. Tot slot is het in de verlengde instructie van belang dat de verwerkingsactiviteiten ook aansluiten bij de instructieactiviteiten. Hierdoor zal het zelfstandig toepassen van strategieën beter verlopen.

De laatste fase van een les begrijpend lezen is de afronding, welke 5 minuten duurt. De leerkracht sluit gezamenlijk met de groep de les af door de les na te bespreken. Tijdens deze fase van de les geeft de leerkracht feedback aan de leerlingen die zelfstandig hebben gewerkt. Daarnaast kunnen enkele facetten uit de les besproken worden. Het nabespreken wordt vaak te langdradig. Het nabespreken kan ook interactief worden vormgegeven. De leerlingen lopen dan rond om het werk van anderen te bekijken en daar vragen over te stellen. Hierdoor zijn alle leerlingen actief betrokken bij de afronding van de les.

Inmiddels zijn de belangrijkste strategieën beschreven van begrijpend lezen en daarnaast ook de opbouw van een les begrijpend lezen is beschreven. Belangrijk is nu om te onderzoeken hoe een les begrijpend lezen, met de strategieën, ingezet kan worden binnen een betekenisvolle leeromgeving. De leeromgeving is aanwezig in iedere les. Förre & van de Mortel (2010) beschrijven een betekenisvolle leeromgeving ook als belangrijk element binnen de les begrijpend lezen. Het inzetten van strategieën en het aanbieden van een gestructureerde lesopbouw zit verwerkt binnen een leeromgeving. “Betekenisvol leren houdt in dat je bij je aanbod rekening houdt welke betekenis

het heeft voor de kinderen.” (Klamer-Hoogma, 2012, p. 43). Dit betekenisvol maken wordt in de volgende paragraaf besproken.

2.2.3 Betekenisvolle leeromgeving binnen begrijpend lezen

Binnen een les begrijpend lezen kan men een betekenisvolle leeromgeving creëren. Naast dat de leerkracht rekening houdt met de betekenis voor de leerlingen, is uitdaging ook belangrijk. Betekenisvolle leeromgevingen worden ook wel authentieke leeromgevingen genoemd. Zo’n authentieke leeromgeving staat er om bekend dat het de motivatie en het leervermogen van leerlingen bevordert volgens Schuit, de Vrieze & Sleeger (2011). Een authentieke leeromgeving wil ook zeggen dat het onderwijs leerlinggericht is. De Haan & Kuijper (2008) schrijven dat de leerkracht rekening dient te houden met de behoeften en wensen van de leerlingen.

Bij betekenisvol leren gaat het er om dat kennis ontwikkelt kan worden, waardoor het inzetbaar is in realistische contexten. Een levensechte situatie nabootsen binnen de leeromgeving, zorgt voor meer betekenis van de activiteit. Leerlingen zijn meer gemotiveerd door zo’n realistische leeromgeving en bovendien vindt er daardoor meer transfer plaats. “Authentieke leeromgevingen kunnen dus worden beschouwd als krachtige leeromgevingen.” (Steenbergen-Penterman, e.a., 2008).

Binnen een rijke leeromgeving moet ruimte zijn om van elkaar te leren. Leerlingen leren veel door imitatie. Dit kan door de leerkracht te imiteren, zoals het modeling, maar ook door naar andere klasgenoten te luisteren en zich daar aan op te trekken (Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012).

De leerkracht wordt gezien als begeleider binnen deze uitdagende leeromgeving. Kerpel (2014) beschrijft punten die van belang zijn binnen een betekenisvolle leeromgeving. Zij geeft aan dat de leerkracht professioneel moet zijn, gericht op het leerproces van zijn leerlingen. Daarnaast zal er een rijk aanbod aan materialen beschikbaar moeten zijn, binnen verschillende contexten. Er moet ruimte zijn voor de eigen inbreng van de leerlingen en er moet ruimte zijn voor samenwerking. De verschillende leerstijlen moeten zich kunnen uiten binnen een betekenisvolle leeromgeving. Tot slot moet er mogelijkheid zijn om te experimenteren en te onderzoeken. De leerkracht heeft ook een belangrijke rol binnen het vormgeven van een rijke leeromgeving. Ten eerste is de leerkracht de ontwerper van deze leeromgeving. De leerkracht is de expert om inhoud en leerstof aan te bieden. Ten tweede heeft de leerkracht een coachende rol. De leerkracht zal de leerlingen stimuleren om het beste uit zichzelf te halen. Voor een betekenisvolle leeromgeving is het belangrijk dat er voldoende reflectie plaatsvindt. Deze reflectie past ook binnen de opbouw van een les begrijpend lezen, namelijk in de laatste fase van de les. De reflectie binnen deze betekenisvolle leeromgeving sluit dus al aan bij wat er verwacht wordt voor een les begrijpend lezen.

Naast deze verschillende rollen, wordt van de leerkracht ook verwacht dat hij of zij rekening houdt met de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Er moet binnen een betekenisvolle leeromgeving ruimte zijn voor leerlingen die betekenisgericht leren. Dat wil zeggen dat zij graag zelfstandig aan het werk gaan met uitdagende opdrachten. Andere leerlingen werken juist toepassingsgericht. Zij zijn de doeners en leren door het zelf te doen. Zij hebben behoefte aan doe-opdrachten met concrete voorbeelden. Tot slot zijn er leerlingen die reproductiegericht leren. Deze leerlingen leren door herhalen. Zij vragen veel uitleg van de leerkracht en hebben behoefte aan duidelijke structuur (Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012). Coppes & Rikhof-van Eijck (2012) geven ook aan dat de leerkracht de voorkennis moet activeren binnen een rijke leeromgeving. Dit komt overeen met de opbouw van een les volgens Förrer en van de Mortel (2010). Zij zeggen namelijk dat de achtergrondkennis van de leerlingen belangrijk is en dat leerkrachten moeten zorgen dat deze kennis geactiveerd wordt.

Leerlingen zullen een nieuwsgierige houding moeten hebben, om binnen een rijke leeromgeving goed aan het werk te kunnen gaan volgens Coppes & Rikhof-van Eijck (2012).

Voor een betekenisvolle leeromgeving binnen het begrijpend lezen onderwijs, is de keuze van geschikte teksten ook belangrijk. “In de eerste plaats is het belangrijk dat het onderwerp van de tekst aansluit bij de belangstelling en belevingswereld van de kinderen... Het heeft de voorkeur teksten te kiezen die authentiek zijn.”(Förrer & van de Mortel, 2010, p. 134). Deze authentieke teksten zijn niet geschreven met als doel dat kinderen leren lezen. Teksten worden gekozen door rekening te houden met vier punten. Ten eerste de vormgeving van de tekst. De uiterlijke vormgeving zorgt er voor dat leerlingen duidelijk zien waar de aandacht op gevestigd moet worden, bijvoorbeeld de tussenkopjes. Ten tweede is de structuur van een tekst belangrijk. Een duidelijke structuur helpt de lezer om de inhoud van de tekst beter te begrijpen. Daarnaast is een duidelijke samenhang ook van belang. Hierbij moet men denken aan een duidelijke hoofdgedachte, logische opbouw van opsommingen, duidelijke uitleg van begrippen en een duidelijke samenhang in de tekst. Tot slot moet een tekst aansluiting hebben met de kennis die de leerlingen al hebben. Een goede tekst mag volgens Förrer en van de Mortel (2010) niet teveel nieuwe informatie bevatten. Als er teveel nieuwe informatie instaat is het voor de lezer moeilijk om de tekst te begrijpen. Om houvast te bieden aan leerkrachten, is er aan de hand van deze theorie een kwaliteitskaart opgesteld om een betekenisvolle tekst te selecteren. Deze is bijgevoegd als bijlage E5.

Verschillende soorten teksten zijn ook een vereiste voor een betekenisvolle leeromgeving. Dit is één van de kerndoelen, maar past daarnaast ook bij de connectie naar het dagelijks leven. In het echte leven krijgen leerlingen ook te maken met verschillende soorten teksten. Greven & Letschert (2006) beschrijven in de kerndoelen dat informatieve teksten, instructieve teksten en verhalen en gedichten aan bod moeten komen.

Niet alleen leerkrachten kiezen teksten, ook leerlingen zelf. Sommige leerlingen vinden het lastig om een geschikte tekst te kiezen. Dan is modeling volgens Förrer en van de Mortel (2010) ook weer een belangrijke strategie om toe te passen. Door voor te doen hoe je een geschikte tekst kiest, leren de leerlingen welke stappen zij daarin moeten nemen. Bij deze keuze is het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de reden of het doel om de tekst te lezen, een interessante inhoud en de moeilijkheidsgraad. Een tekstkeuze kan per leerling dus erg verschillen.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Door onderzoek te doen naar verschillende deelvragen, is het mogelijk een conclusie te trekken vanuit het theoretisch kader. Begrijpend lezen werkt met drie elementaire strategieën waarvan de sturingsstrategieën de overkoepelende zijn. Onder deze overkoepelde strategieën hangen de lees- en herstelstrategieën. In de loop van de jaren zijn deze elementaire strategieën een grotere rol gaan spelen binnen het begrijpend lezen onderwijs. In de kerndoelen (Ministerie van OCW, 2006) hebben de strategieën een plaats gekregen. De leesstrategieën dienen als hulpmiddel om de leerlingen actief te maken tijdens het lezen en de tekst te begrijpen. Met name bij moeilijkere teksten worden deze strategieën ingezet. Motivatie van leerlingen is belangrijk bij het inzetten van de leesstrategieën. Hoe meer motivatie de leerlingen hebben, hoe sneller zij de leesstrategieën zullen toepassen. Volgens Förrer en van de Mortel (2010) is een goede lezer een lezer die voor, tijdens en na het lezen nadenkt over de tekst. Als zich moeilijkheden voordoen tijdens het lezen van de tekst, kunnen herstelstrategieën ingezet worden. Belangrijk bij het inzetten van de lees- en herstelstrategieën, is het gebruik van modeling en scaffolding (Lapp & Fisher, 2009; Zwiers, 2010; van Elsäcker, Droop, van Druenen, 2014).

De verschillende leesstrategieën zijn ondergebracht in een BLIKSEM-aanpak van, van Druenen & van Elsäcker (2014). Deze aanpak biedt houvast om de strategieën vorm te geven in de praktijk. Door middel van kaartjes worden de strategieën visueel gemaakt. Er zijn 9 strategieën waarmee

deze aanpak werkt. Bovendien sluit de BLIKSEM-aanpak aan bij de theorie over begrijpend lezen van Förrer & van de Mortel (2010).

Naast de strategieën, die binnen het begrijpend lezen onderwijs heel belangrijk zijn, is een goede lesopbouw ook van belang. Förrer en van de Mortel (2010) gebruiken het model van Pearson en Gallagher (1983). Dit is het Gradual Release of Responsibility Instructional Model, ook wel GRRIM genoemd. Het model lijkt op het directe instructie model maar legt de nadruk op het leren door de leerlingen zelf. Dit model zet ook weer modeling in, zoals hierboven ook benoemd is. Modeling heeft dus een belangrijke rol binnen het begrijpend lezen onderwijs. Een goede gestructureerde les bestaat uit een introductie gevolgd door een begeleide inoefening. Daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk waarbij er ruimte is voor een verlengde instructie. Tijdens de verlengde instructie is er voldoende ruimte voor het aanbrengen van differentiatie. Hierbij worden de activiteiten aangepast op het niveau van de leerlingen (Leenders, Naafs en van den Oord, 2010). Tot slot wordt de les gezamenlijk afgerond. Het belangrijkste aan dit GRRIM model is dat de les start met 'ik', de leerkracht en gedurende de les de stap maakt naar wij, jullie en jij. De verantwoordelijkheid verschuift dus langzaam van de leerkracht naar de leerling zelf. Gedurende de hele les, is een betekenisvolle leeromgeving belangrijk. Hierbij wordt er van de leerkracht verwacht dat hij of zij rekening houdt met welke betekenis de inhoud van de les heeft voor de leerlingen (Klamer-Hoogma, 2012). Om een rijke leeromgeving te creëren is het belangrijk dat de leerlingen van en met elkaar kunnen leren, aan de hand van imitatie leren. Dit kan doormiddel van modeling van de leerkracht, maar het is ook mogelijk om met andere klasgenoten samen te werken waarbij zij zich aan de ander kunnen optrekken (Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012). Voor een betekenisvolle leeromgeving binnen het begrijpend lezen onderwijs, is de keuze van geschikte teksten ook belangrijk. "In de eerste plaats is het belangrijk dat het onderwerp van de tekst aansluit bij de belangstelling en belevingswereld van de kinderen... Het heeft de voorkeur teksten te kiezen die authentiek zijn."(Förrer & van de Mortel, 2010, p. 134). Authentieke teksten hebben de voorkeur, omdat leerlingen dan teksten lezen over het echte leven.

3. Vooronderzoek

Dit hoofdstuk laat zien hoe er, door middel van vooronderzoek in de praktijk, is gezocht naar antwoorden op de gestelde deelvragen. Om in de praktijk onderzoek te doen, zijn enkele instrumenten ingezet die helpen om een volledig antwoord te vormen op de deelvragen. In de eerste paragraaf wordt beschreven welke methoden daarvoor ingezet zijn en welke middelen, literatuur en respondenten er bij betrokken zijn. In de tweede paragraaf worden de resultaten van het vooronderzoek beschreven. Tot slot volgt er een paragraaf met een conclusie waarin de belangrijkste bevindingen worden samengevat.

3.1 Methode vooronderzoek

De volgende deelvragen worden in de praktijk onderzocht.

- Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de aanpak van begrijpend lezen in groep 5?
 - Wat zijn de uitgangspunten van de methode en hoe geeft de leerkracht deze vorm?
 - In hoeverre zijn de drie strategieën al te zien in de praktijk?
 - Op welke manier worden de leesstrategieën geoefend binnen een les begrijpend lezen?
- Welke factoren worden er in de praktijk al ingezet ten aanzien van een betekenisvolle leeromgeving gericht op het lezen en begrijpen van teksten?
 - Kind factoren
 - Leerkracht factoren
 - Factoren met betrekking tot leerklimaat

3.1.1 De huidige stand van de methode

Om een antwoord te krijgen op de deelvraag ‘Wat zijn de uitgangspunten van de methode en hoe geeft de leerkracht deze vorm?’, wordt de methode kijkkader gebruikt (van der Donk & van Lanen, 2012). Deze methode is gekozen omdat de gegevens al bekend zijn binnen de methode, maar relevant zijn om antwoord te krijgen op deze deelvraag. De methode van begrijpend lezen wordt onderzocht en daarbij wordt gekeken wat deze aandraagt als leidraad en welke uitgangspunten de methode stelt voor een les begrijpend lezen. De categorieën die gekozen zijn binnen het kijkkader, zijn opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Deze theoretische achtergrond geeft input voor welke categorieën onderzocht moeten worden binnen de methode. Daarvoor is gekozen om de belangrijke elementen uit een les begrijpend lezen ook in de methode te onderzoeken.

Om te onderzoeken hoe de leerkrachten dit vorm geven, wordt gebruik gemaakt van de methode bevragen middels een interview. Voor het interview werken 3 leerkrachten van groep 5 (groep 5a en 5b) mee. Binnen deze bevraging is het de bedoeling dat er gekeken wordt hoe de leerkracht de les indeelt. Het kijkkader en het interview die ingezet worden, zijn beide terug te vinden in bijlage E1. Deze methode interview is gekozen omdat het voor deze vraag belangrijk is een gedetailleerd beeld te vormen van hoe de leerkracht de methode vorm geeft. Binnen het interview kan doorgevraagd worden als er behoefte is aan meer informatie. De hoofdvraag van het interview is gekozen omdat het een ongestructureerde vraag is, waardoor de respondenten meer vrijheid hebben om ergens op in te gaan. De verschillende interviews, hebben dus ook verschillende doorvragen.

3.1.2 De strategieën in de praktijk

Om een goed antwoord te krijgen op de deelvraag ‘In hoeverre zijn de drie strategieën al te zien in de praktijk?’ wordt de methode bevragen middels een enquête gebruikt in combinatie met de methode observatie. De observatie is participierend en niet-participierend. Dit heeft te maken met de onderzoeker die zelf ook deel uitmaakt van het onderzoek. Voor de bevraging wordt een zelfontworpen enquête gebruikt, welke bijgevoegd is als bijlage E2 ‘enquête leerkrachten’. Deze vragenlijst is gericht op de drie elementaire strategieën die volgens Förrer en van de Mortel (2010)

belangrijk zijn binnen een les begrijpend lezen. Er wordt in de vragenlijst onderzoek gedaan naar in hoeverre de leerkrachten kennis hebben van deze drie strategieën en in hoeverre deze strategieën in de praktijk terug te zien zijn. De vragenlijst bestaat uit 3 open vragen en 1 checklist waarbij de leerkrachten moeten aanvinken wat aan de orde komt tijdens een begrijpend lezen les. De methode observatie wordt ook ingezet. Hierbij wordt de checklist gebruikt als onderzoeksinstrument. Deze checklist is terug te vinden als bijlage E3 'strategieën aanwezig in de praktijk'. Deze checklist zal informatie opleveren over welke strategieën er al in de praktijk te zien zijn en hoeveel aandacht er aan besteed wordt. Deze observatielijst bevat dezelfde informatie als de laatste vraag van de vragenlijst voor de leerkrachten van de parallelgroepen 5. De observatielijst is opgesteld aan de hand van de theorie over het opstellen van een observatielijst van, van der Donk & van Lanen (2012). De basis van de observatielijst is gebruikt van Dane (2012). Zij heeft ook onderzoek gedaan rondom het begrijpend leesonderwijs en heeft enkele van de strategieën in haar observatiemodel geplaatst. Dit model is niet voldoende, daarom is het aangepast op de inhoud van deze thesis. De observatielijst is aangepast en aangevuld met de theorie van Förrer en van de Mortel (2010). Zij beschrijven welke strategieën belangrijk zijn binnen begrijpend lezen. Deze zouden dus ook aan bod moeten komen in een les. Door deze observatie minimaal 5 lessen uit te voeren, kan een goed beeld gevormd worden van hoe vaak deze strategieën terugkomen en of daar een ritme in zit.

3.1.3 Betekenisvolle leeromgeving in de praktijk

Om een antwoord te krijgen op de deelvraag 'Welke factoren worden er in de praktijk al ingezet ten aanzien van een betekenisvolle leeromgeving gericht op het lezen en begrijpen van teksten?', wordt de methode observatie gebruikt. Hier geldt ook dat de observatie participierend is (bij de onderzoeker zelf) en niet-participerende (bij de andere leerkracht).

De observatie wordt ingezet om zo een beter beeld te krijgen van de leeromgeving in praktijk en in hoeverre deze omgeving betekenisvol is volgens de theorie. Binnen het theoretisch kader zijn enkele factoren beschreven die belangrijk zijn voor een betekenisvolle leeromgeving. Deze factoren komen terug in de observatie (bijlage E4). Aan de hand van de theorie van, van der Donk & van Lanen (2012) is een observatieschema opgesteld waarin de factoren uit de theorie terug komen. De factoren worden gebruikt uit verschillende bronnen (Klamer-Hoogma, 2012; De Haan & Kuijper, 2008; Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012; Kerpel, 2014; Greven & Letschert, 2006; Förrer & van de Mortel, 2010).

De observatie wordt vier keer ingezet tijdens een les begrijpend lezen om een beeld te vormen van de betekenisvolle leeromgeving. Twee keer zou nog een onbetrouwbaar beeld kunnen vormen, maar door de observatie vier keer uit te voeren in verschillende weken is het mogelijk een volledig beeld te vormen. Dat wil niet zeggen dat het helemaal betrouwbaar is, maar het vaker uitvoeren van een observatie maakt het resultaat wel betrouwbaarder (van der Donk & van Lanen, 2012).

3.2 Resultaten vooronderzoek

Naar aanleiding van paragraaf 3.1 is vooronderzoek gedaan in de praktijk. De interviews, observaties en enquêtes zijn uitgevoerd en ingezet. De resultaten van deze verschillende onderzoeksinstrumenten zullen in deze paragraaf worden weergegeven. Aan de hand van de resultaten van dit vooronderzoek wordt een conclusie geschreven in paragraaf 3.3.

3.2.1 Uitgangspunten methode

De methode werd onderzocht om antwoord te krijgen op wat de uitgangspunten van de methode begrijpend lezen in groep 5 zijn. Met behulp van een kijkkader is de methode onderzocht op verschillende categorieën binnen een les begrijpend lezen. De tekstfragmenten (terug te vinden in bijlage H1) zijn samengevat om de gegevens te analyseren en concluderen (van der Donk & van Lanen, 2012).

De methode biedt ruimte voor een fase van zelfstandig werken in de les (Förre & van de Mortel, 2010). Binnen de methode komen de strategieën wel naar voren, maar deze worden niet duidelijk uitgelegd. De strategieën worden niet bij naam benoemd naar de leerlingen toe. Voor woordenschat biedt de methode veel ruimte. Er worden moeilijke woorden per tekst geselecteerd die links van de tekst duidelijk zijn aangegeven. Daarnaast wordt er in de handleiding aangegeven aan welke woorden de leerkracht aandacht kan besteden. De methode beschrijft ook dat de woordenschat essentieel is tijdens een les begrijpend lezen. De les heeft een duidelijke lesopbouw, die iedere les ingezet wordt volgens de methode. De fasen die doorlopen worden zijn introductie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, terugblik en afsluiting. Waar de methode geen ruimte voor biedt is de inspraak van leerlingen zelf op de teksten. Wel is er ruimte voor differentiatie en een verlengde instructie.

3.2.2 Interview uitgangspunten methode

Het interview is drie keer ingezet om een beeld te krijgen van de lesinhoud van de leerkrachten. De leerkrachten volgen in grote lijnen de methode. De analyseresultaten van de data worden geïllustreerd aan de hand van concrete voorbeelden uit de interviews (van der Donk & van Lanen, 2012).

Het was de vraag om te onderzoeken hoe de leerkracht de uitgangspunten van de methode vorm geeft. De leerkrachten mochten antwoord geven op de hoofdvraag van het interview, waarnaar ook doorgevraagd is. De uitspraken komen uit de interviews in bijlage H1 en zijn geanonimiseerd. Opvallende uitspraken waren:

- 'Dit hebben we klassikaal gedaan en zo hebben we kennis gemaakt met het doel van deze les.'
- 'Na het oefenen met de klas hebben we klassikaal de teksten gelezen en de opdrachten gemaakt.'
- 'Nee, omdat ik zeker wilde weten dat iedereen het doel zou behalen heb ik er voor gekozen om het klassikaal te doen.'
- 'Ik heb er niet specifiek bij stilgestaan (de woordenschat) en heb ook geen vragen gehad vanuit de leerlingen over woorden.'
- 'Aan de hand van een tekst binnen ons thema 'Hoe overleef ik de winter', heb ik met hen gekeken naar het onderwerp van de tekst. Het onderwerp was IJsberen.'
- 'Na het oefenen hebben we weer samen de teksten gelezen en de vragen gemaakt.'
- 'Ik heb de begrippen gewoon mondeling toegelicht en vervolgens geprobeerd concrete voorbeelden te bedenken voor de leerlingen.'

Bij de analyse van de resultaten blijkt dat de leerkrachten voornamelijk klassikaal werken. Er worden weinig zelfstandige verwerkingen ingezet. De leerkrachten geven aan dat het nodig is om het doel van de les te behalen. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat zij niet altijd aandacht

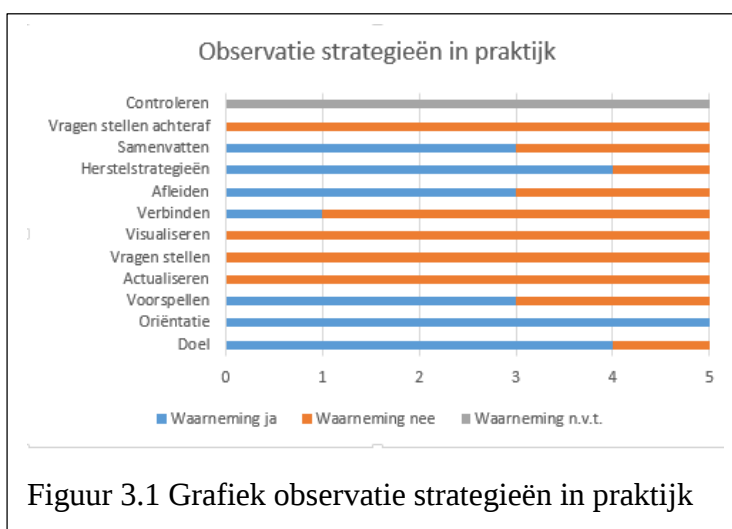
besteden aan de woordenschat van de leerlingen. Eén keer geeft de leerkracht aan een voorbeeld te geven met een betekenisvolle tekst binnen het thema. Zij oefent dan eerst in met een andere tekst.

3.2.3 Enquête leerkrachten

De enquête van de leerkrachten (bijlage H2) laat zien dat de leerkrachten niet overal hetzelfde antwoord geven. Bij vraag 1 geven twee leerkrachten aan dat de sturingsstrategieën te maken hebben met een structurele lesopbouw en leerkracht 3 geeft aan het begrip sturingsstrategieën niet te kennen. Opvallend is dat de leerkrachten wel strategieën benoemen, maar niet de officiële termen daarvoor kennen. Bij de tweede vraag wordt er gevraagd naar de leesstrategieën. De leerkrachten geven aan deze strategieën wel in te zetten in de les. Tussen deze drie leerkrachten zit wel verschil. Er worden niet in elke klas dezelfde strategieën aangeboden. Om antwoord te krijgen op de deelvraag in hoeverre de strategieën al in de praktijk te zien zijn, heeft dit een goed beeld opgeleverd. De leerkrachten hebben gemarkeerd welke zij zelf inzetten. De herstelstrategieën worden door alle drie de leerkrachten regelmatig ingezet. Zij kennen de strategieën en zetten deze in om een tekst beter te begrijpen. Hieruit is te concluderen dat de leerkrachten al strategieën inzetten in de praktijk, maar niet alle begrijpen kennen.

3.2.4 Observatiemodel strategieën begrijpend lezen

Het observatiemodel van bijlage E3 is ingezet om antwoord te krijgen op één sub vraag van de deelvraag: ‘Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de aanpak van begrijpend lezen in groep 5?’. De sub vraag die hieronder valt is: ‘In hoeverre zijn de drie strategieën al te zien in de praktijk?’. De observatie is opgedeeld in de fasen voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. De observatie is vijf maal uitgevoerd en er is in veel onderdelen van de observatie overeenkomst tussen de observatiemomenten. In het ingevulde schema (bijlage H3) is te zien hoe vaak er bepaalde strategieën terugkomen in de praktijk. Het bepalen van het leesdoel, de oriëntatie op de tekst en het inzetten van herstelstrategieën is veel in de praktijk terug te zien. Deze komen allemaal 4 van de 5 keer of 5 van de 5 keer voor. Dit zijn veel terugkomende strategieën in de lessen van deze groep 5. Actualiseren van de kennis en woordenschat, vragen stellen tijdens de tekst, visualiseren, verbinden en vragen stellen over de tekst komen juist weinig terug in de lessen. Deze strategieën komen in de theorie wel duidelijk naar voren, maar zijn in de les niet duidelijk aanwezig. Wat daarna opvalt is dat het controleren niet terugkomt in de lessen. Deze is ingevuld met waarneming ‘n.v.t.’ omdat de leerkrachten aangeven dit niet in de lessen te doen. Dit is wel een punt wat de theorie aangeeft als belangrijk (Förre & van de Mortel, 2010).



Figuur 3.1 Grafiek observatie strategieën in praktijk

Opvallend is dat de observatie minder van de strategieën terugziet in de praktijk dan dat de leerkrachten zelf aangeven in de enquête (zie figuur 3.1). Toch zijn er voldoende lessen bekeken om er een beeld van te kunnen vormen. De leerkrachten kennen de strategieën wel, maar zijn onbewust niet altijd bezig met het inzetten daarvan. Daarnaast gaf leerkracht 1 aan dat het controleren van het leesdoel alleen na een toets wordt gedaan en tussendoor niet. Dit komt wel overeen met de observatie gegevens. De strategie ‘vragen stellen’ komt in de observatie niet terug als aanwezig,

terwijl alle drie de leerkrachten aangeven dit wel te doen tijdens de lessen. Mogelijk hebben de

leerkrachten de strategie vragen stellen niet goed in beeld. Dit kan meegenomen worden in het ontwerp.

3.2.5 Observatiemodel betekenisvolle leeromgeving

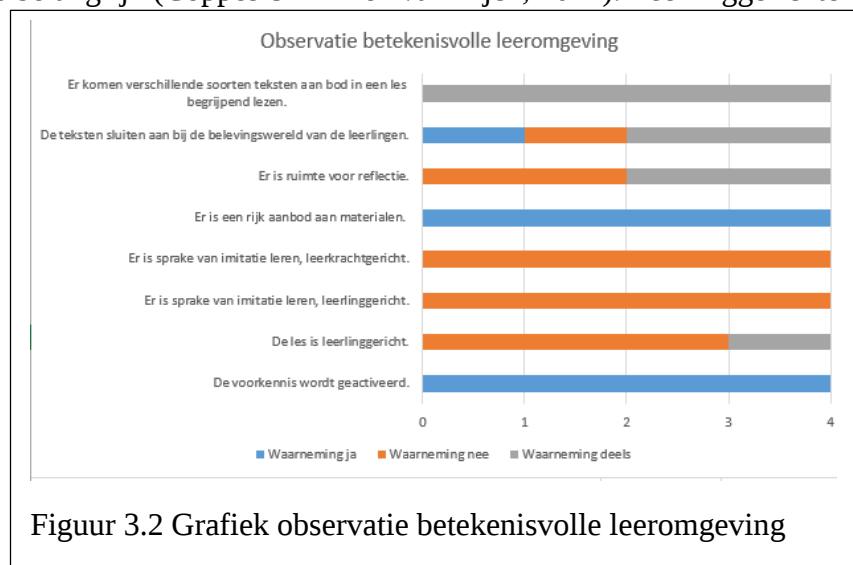
Het observatiemodel gericht op de betekenisvolle leeromgeving (bijlage E4) werd ingezet om antwoord te krijgen op één van de deelvragen. De deelvraag luidt als volgt: ‘Welke factoren worden er in de praktijk al ingezet ten aanzien van een betekenisvolle leeromgeving gericht op het lezen en begrijpen van teksten? - Kind factoren - Leerkracht factoren - Factoren met betrekking tot leerklimaat’. In bijlage H4 is terug te vinden hoe de observaties ingevuld zijn. Het eerste opvallende is dat het punt ‘Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen’, iedere les hetzelfde ingevuld is in de observatie. De leerkracht houdt de methode aan, waarin verschillende soorten teksten ingezet worden. Naast de methode wordt niet tot nauwelijks gebruik gemaakt van andere teksten. De voorkennis van de leerlingen wordt wel iedere les geactiveerd. Dit is één van de punten die de theorie aangeeft als belangrijk (Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012). Leerlinggerichte lessen en imitatie leren komen niet tot nauwelijks terug in de lessen. Dit heeft er mee te maken dat veel lessen klassikaal gegeven worden.

Door deze klassikale invulling van de les is er weinig ruimte voor leerlinggericht leren. Bij leerlinggericht leren gaat het namelijk om het van en met elkaar leren (de Haan & Kuijper, 2008). Differentiatie wordt weinig ingezet, met dezelfde reden als het leerlinggericht leren. Modeling is ook niet terug te zien in de lessen.

Coppes & Rikhof-van Eijck (2012) geven aan dat dit essentieel is binnen een rijke leeromgeving. Een rijk aanbod aan materialen wordt iedere observatie wel aangevinkt als aanwezig. De klas beschikt over een leeskast met daarin verschillende boeken, tijdschriften en Kidsweken. Daarnaast hangen er op de muur materialen die het leren bevorderen, zoals de verschillende tekstsoorten. Reflectie wisselt per les. Soms vraagt de leerkracht na de les terug naar het lesdoel en leesdoel, terwijl dit andere keren wordt overgeslagen.

De teksten wisselen qua aantrekkelijkheid, dit is afhankelijk van wat de methode aanbiedt. De teksten die worden aangeboden hebben over het algemeen wel een duidelijke structuur, maar sluiten niet altijd aan bij de voorkennis van de leerlingen. Sommige teksten gaan over onderwerpen, waar de leerlingen in groep 5 geen aandacht voor hebben.

Figuur 3.2 weergeeft hoe de observatie is ingevuld. Daar zijn ook de opvallende gegevens terug te vinden zoals iedere les wordt de voorkennis geactiveerd en imitatie leren komt niet terug.



Figuur 3.2 Grafiek observatie betekenisvolle leeromgeving

3.3 Conclusie vooronderzoek

Door middel van praktijkonderzoek is gebleken dat de verschillende strategieën van begrijpend lezen niet voldoende ingezet worden in de praktijk. Er zijn verschillende meetinstrumenten ingezet om antwoord te formuleren op de volgende deelvragen:

- Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de aanpak van begrijpend lezen in groep 5?

- Welke factoren worden er in de praktijk al ingezet ten aanzien van een betekenisvolle leeromgeving gericht op het lezen en begrijpen van teksten?

De verschillende meetinstrumenten met resultaat zijn terug te vinden in bijlage H.

Door onderzoek te doen naar de methode is ontdekt dat de methode wel een duidelijke lesopbouw aanbiedt, maar dat de leerkrachten deze opbouw niet trouw volgen. De leerkrachten geven veel klassikaal les en volgen daarmee niet de opbouw die de methode hen aanbiedt.

Uit het vooronderzoek is te concluderen dat het onderdeel zelfstandig werken ontbreekt. Dit onderdeel wordt door Förrer & van de Mortel (2010) wel als belangrijk gezien. De leerlingen werken veel klassikaal. Bovendien is te zien door de enquête en de observatie dat het leesdoel niet altijd gecontroleerd wordt. Dit verschilt wel met de leerkrachten onderling, maar over het algemeen zit hier geen vast patroon in. Förrer & van de Mortel (2010) beschrijven dit wel als een onderdeel dat iedere les aanwezig moet zijn. Met name de observatie laat zien dat dit niet het geval is. De enquête van de leerkrachten heeft inzicht gegeven in de kennis van de leerkrachten op het gebied van de strategieën begrijpend lezen. De leerkrachten kennen wel veel van de strategieën, maar zetten deze niet allemaal structureel in de praktijk in. De observatie bevestigt dit beeld van de leerkrachten ook. Woordenschat en actualiseren van kennis is volgens Förrer & van de Mortel (2010) belangrijk om een tekst te begrijpen. Toch mist dit onderdeel veelal in de geobserveerde lessen begrijpend lezen.

Er is verder onderzoek gedaan in de praktijk naar de betekenisvolle leeromgeving. Hierbij is opvallend dat er weinig visueel gemaakt wordt voor de leerlingen. De verschillende tekstsoorten zijn aanwezig, maar worden niet aangevuld met betekenisvolle teksten. Het is afhankelijk van wat de methode aanbiedt. De voorkennis van de leerlingen wordt wel iedere les geactiveerd, dat sluit goed aan bij de theorie (Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012). Verder is opvallend dat er weinig modeling ingezet wordt in de lessen, terwijl dat binnen de theorie meerdere malen wordt benoemd als een belangrijk onderdeel (Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012). Wel is er een rijk aanbod van materialen aanwezig binnen het lokaal. Er zijn verschillende tekstsoorten aanwezig en daarnaast is er materiaal wat aanzet tot leren.

De leerkrachten hebben duidelijk meer structuur nodig in de lessen, waarin plaats is voor zelfstandige verwerking en differentiatie. Daarnaast zijn er nog veel strategieën die niet voldoende bekend zijn bij de leerkrachten of nog niet worden ingezet. Gekeken naar de keuze van de teksten, zijn deze niet altijd betekenisvol voor de leerlingen. De kwaliteitskaart (bijlage E5) kan hulp bieden voor de leerkrachten om zelf betekenisvolle teksten bij het lesdoel uit te zoeken. De leerlingen hebben door de manier van les volgen ook geen duidelijk beeld van de leesstrategieën, waardoor zij deze niet structureel kunnen inzetten.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk komt het onderzoek naar het ontwerp naar voren. In paragraaf 4.1 wordt het ontwerp beschreven. Het ontwerp wordt gedurende 5 à 6 weken uitgevoerd op de Dominicus-Savio te Harderwijk. De uitvoering van het ontwerp vindt plaats in groep 5b van deze school. Hieraan doen twee leerkrachten mee, waarvan de onderzoeker. De resultaten van het ontwerp worden gepresenteerd in paragraaf 4.2. Vervolgens wordt er in paragraaf 4.3 een conclusie opgesteld van de uitvoering van het ontwerp.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

Door middel van de literatuurstudie, het vooronderzoek en de bijbehorende conclusies zijn er ontwerpcriteria opgesteld. Deze criteria hebben betrekking op leerkrachten en leerlingen. Hierbij is rekening gehouden met het tijdsbestek, de visie van de school en de uitgangspunten van de methode. De ontwerpcriteria zijn:

- Inzet van het GRRIM-model tijdens iedere les van begrijpend lezen. Dit model vervangt de lesopbouw die nu gehanteerd wordt (Pearson & Gallagher, 1983).
- Tijdens iedere les is er ruimte voor het zelfstandig oefenen van de aangeleerde strategieën (Förre & van de Mortel, 2010).
- Iedere les wordt afgesloten met de controle naar het leesdoel. Dit zit al in het GRRIM-model verwerkt, maar is wel een extra punt van aandacht (Förre & van de Mortel, 2010).
- Er wordt iedere les gestart met de strategie 'voorspellen' waarbij voorkennis en woordenschat wordt geactiveerd. Dit helpt leerlingen om de tekst beter te begrijpen (van Druenen & van Elsäcker, 2014).
- Tijdens de les maakt de leerkracht gebruik van modeling, zodat de leerlingen de strategieën zelf kunnen toepassen na een correct voorbeeld van de leerkracht (Lapp & Fisher, 2009; Zwiers, 2010; van Elsäcker, Droop, van Druenen, 2014).
- De kaarten van de BLIKSEM-aanpak worden nagemaakt en opgehangen in de klas om het visueel zichtbaar te maken voor de leerlingen (van Druenen & van Elsäcker, 2014).
- Er worden betekenisvolle teksten gebruikt, uit het echte leven. Binnen deze groep leeft 'De Kidsweek' erg, wat voor hen een goede basis kan zijn voor een authentieke tekst (Förre & van de Mortel, 2010).

Het ontwerp wordt uitgevoerd op dinsdag en donderdag, in plaats van de reguliere lessen begrijpend lezen. De methode (reguliere) lessen worden tijdens het ontwerp dus vervangen. Iedere les zal kort worden voorbereidt aan de hand van de verschillende fasen van het GRRIM-model. Verder worden de teksten gekozen met behulp van de kwaliteitskaart (bijlage E5). De opdrachten worden gemaakt aan de hand van de strategieën en de lesdoelen volgens de methode. De doorgaande lijn van de methode wordt gehanteerd, waarbij de lessen worden aangepast.

4.1.2 Omschrijving van het ontwerp

Het ontwerp is opgesteld aan de hand van de in paragraaf 4.1.1 beschreven criteria. Het doel van het ontwerp is dat de leerkrachten een vast patroon krijgen om de lessen begrijpend lezen vorm te geven. Daardoor kunnen de leerkrachten meer structuur bieden aan de leerlingen. De strategieën kunnen dan structureel aangeleerd worden. Hiermee wordt het inzetten van de strategieën voor de leerlingen een geautomatiseerd proces, waardoor zij beter kunnen omgaan met moeilijke teksten. De leerkracht zal in het ontwerp een begeleidende en sturende rol aannemen waarbij zij modeling inzet. De methode van begrijpend lezen wordt losgelaten gedurende de uitvoering van het ontwerp, met uitzondering van de gestelde doelen. Er worden meer authentieke teksten ingezet om de lessen betekenisvoller te maken voor de leerlingen.

Een ander doel is dat de leerkrachten binnen het ontwerp de elementaire strategieën meer vorm gaan geven binnen het begrijpend lezenonderwijs. Hierbij is een betekenisvolle omgeving belangrijk, zoals uit de literatuurstudie is gebleken. Het ontwerp heeft uiteindelijk invloed op de leerlingen, maar de focus ligt bij de leerkrachten.

Doelen voor de bouw:

- De bouw moet aan het einde van het uitvoeren van het ontwerp een andere kijk hebben op het geven van begrijpend lezen lessen. Dat wil zeggen dat zij het GRRIM model kunnen beschrijven en eventueel zelf kunnen inzetten. Door de inzet van dit ontwerp worden de begrijpend lezen lessen betekenisvoller voor de leerlingen.
(Dit doel is opgesteld om de bouw wel kennis te geven van wat er onderzocht wordt.)

Doelen voor de leerkracht:

- De leerkrachten hanteren tijdens de uitvoering het GRRIM-model bij de lessen begrijpend lezen. Zij volgen de verschillende fasen die opgesteld zijn volgens Pearson & Gallagher (1983). De leerkrachten controleren daarbij ook iedere les het leesdoel bij de leerlingen. Deze bovenstaande punten zorgen voor het invoeren van de elementaire strategieën binnen begrijpend lezen en dragen bij aan een betekenisvolle leeromgeving voor de leerlingen.
- De leerkrachten zorgen voor een betekenisvolle leeromgeving tijdens de lessen begrijpend lezen. Hierbij maken zij gebruik van authentieke teksten die uitgezocht kunnen worden met de kwaliteitskaart (bijlage E5).
- De leerkrachten laten de leerlingen tijdens de uitvoering van het ontwerp meer los, waarin zij werken aan de zelfstandige verwerking. De leerkracht vult deze tijd in met een verlengde instructie voor de zwakker lezers. Hiermee sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & van de Mortel (2010).
- De leerkracht zet de 9 strategieën van begrijpend lezen iedere les in, waarbij de gekleurde kaarten gebruikt worden. De leerkracht zoekt een geschikte plek met de leerlingen om deze kaarten op te hangen.
- De leerkracht maakt gebruik van modeling tijdens de begeleide inoefening en de verlengde instructie. Hiermee helpt de leerkracht de leerlingen om tot een beter tekstbegrip te komen (Förrer & van de Mortel, 2010).
- De leerkracht stelt gedurende het ontwerp de verschillende strategieën centraal, waarbij een opbouw gemaakt wordt. Elke week staan 2-4 verschillende strategieën centraal welke in de laatste les herhaald worden.

Doelen voor de leerlingen:

- De leerlingen zijn gedurende de lessen begrijpend lezen zelfstandig aan het werk met de sturingsstrategieën. Hieruit is dan te zien dat de leerlingen een automatisme hebben gemaakt van het toepassen van de strategieën.
- De leerlingen moeten tijdens de uitvoering van het ontwerp zelfstandig met de verschillende strategieën aan het werk kunnen zijn. Dit is belangrijk omdat zij dan zelf kunnen omgaan met moeilijkere teksten, door de strategieën in te zetten.
- De leerlingen leren tijdens het ontwerp om meer betekenisvolle teksten te begrijpen en daarmee te werken. Dit is nodig voor een betekenisvollere leeromgeving in de groep.

Het ontwerp moet in de loop van de jaren bijdragen aan een beter resultaat van begrijpend lezen voor de leerlingen in groep 5. Dit is mogelijk omdat de leerkrachten meer kennis opdoen over het vormgeven van een les begrijpend lezen en het aanleren van de strategieën.

De onderzoeker is tevreden over het ontwerp als:

- De leerkrachten kennis hebben van modeling en de leesstrategieën inzetten in de praktijk.
- De leerkrachten niet alleen de methode volgen, maar ook gebruik maken van

betekenisvolle

teksten.

- De leerkrachten een duidelijke opbouw hanteren tijdens een les begrijpend lezen.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

Het ontwerp zal iedere week uitgevoerd worden door de twee leerkrachten van groep 5b. Op dinsdag geeft de duo partner van de onderzoeker de les en donderdag geeft de onderzoeker de les. Beide lessen worden door de onderzoeker voorbereid. In week 2 geeft de onderzoeker ook de les op dinsdag. Dat zorgt er voor dat er die week extra ingezet kan worden op het ontwerp door de onderzoeker. Daardoor is het ontwerp 5 weken uitgevoerd, waarbij de onderzoeker voldoende zicht heeft op het resultaat van het ontwerp. Bovendien is het prettig dat ook de dinsdagen gebruikt kunnen worden voor de uitvoering. De onderzoeker vult iedere week een voorbereiding in aan de hand van de lesfasen volgens Förrer & van de Mortel (2010). Dit formulier is dan ook samengesteld aan de hand van de literatuurstudie (Förrer & van de Mortel, 2010). Iedere week wordt er aan één doel gewerkt. De doelen worden uit de methode gehaald, waar dan zowel de dinsdag, als de donderdag aandacht aan wordt besteed. Tussendoor wordt er overlegd met de leerkracht van dinsdag hoe de uitvoering verloopt. Eventueel kunnen dan nog veranderingen aangebracht worden in het ontwerp. Na de derde week vindt een overleg moment plaats waarbij de leerkrachten kunnen aangeven hoe zij het ontwerp hebben ervaren. De vorderingen worden bijgehouden in een logboek. Na uitvoering van het ontwerp is het logboek terug te vinden in bijlage I1. Na afloop van het ontwerp wordt door beide leerkrachten een evaluatie ingevuld. Deze ingevulde evaluatie zal terug te vinden zijn als bijlage I3. De evaluatiepunten zijn samengesteld aan de hand van het ontwerp waarbij de theorie van Förrer & van de Mortel (2010) een leidraad is.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Om het ontwerp te meten wordt er een nulmeting ingezet en een eindmeting. Beide metingen bestaan uit meetinstrumenten van het vooronderzoek. Bij de nulmeting wordt gekeken naar de conclusie van het vooronderzoek, waarin de onderzochte deelvragen beschreven worden. Voor de beginmeting wordt de observatie naar de strategieën in de praktijk gebruikt omdat hierin alle strategieën duidelijk terugkomen volgens de theorie van Förrer & van de Mortel (2010). Daarnaast wordt ook het observatiemodel voor de betekenisvolle leeromgeving gebruikt omdat deze duidelijk antwoord geeft op hoe betekenisvol de leeromgeving voor de uitvoering van het ontwerp is. De onderzoeker zal met deze twee observaties (strategieën in praktijk en betekenisvolle leeromgeving) bekijken in hoeverre dit verbeterd is na afloop van het ontwerp. De observaties worden eenmalig ingevuld na afloop om daarmee te kijken of dit verschil oplevert met de beginmeting. Hiermee kan de onderzoeker ook bekijken of de leerkrachten de doelen behalen die vooraf aan het ontwerp gesteld zijn. De ontwerpcriteria komen terug in de bovengenoemde observaties (bijlage I2) en zullen daarom een goed beeld geven van de regressie of progressie van de uitvoering. Naast deze observaties geeft de evaluatie (bijlage I3) ook een beeld van de verandering na het ontwerp. Er wordt gemeten hoe het ontwerp heeft bijgedragen aan het inzetten van strategieën begrijpend lezen en het verbeteren van de betekenisvolle leeromgeving.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

De introductie van het ontwerp tijdens een bouwvergadering is goed verlopen. De leerkrachten reageerden enthousiast en hadden een duidelijk beeld van het ontwerp. Bij de bespreking vooraf met de leerkrachten die daadwerkelijk het ontwerp gaan uitvoeren, bleek dat de strategieën niet volledig bekend waren. Deze zijn door de onderzoeker toegelicht en ook voor hen waren de strategiekaarten een goede toevoeging. Daarnaast waren de leerkrachten enthousiast over het format waarin de lessen voorbereid werden.

Figuur 4.1 laat een deel van één van de voorbereidingen zien. Cursief staat wat de fase van de les inhoudt volgens de theorie van Förer & van de Mortel (2010) en daaronder staat kort beschreven hoe dit in de les terug te zien is.

Les 3, week 2 (18-02-2016)

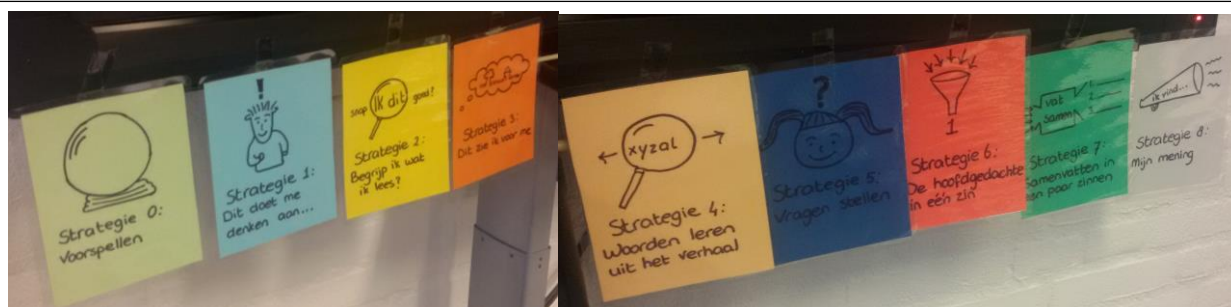
De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel van deze les is dat de leerlingen feiten en meningen van elkaar kunnen onderscheiden. Het leesdoel is dat de leerlingen meer leren over een schoonheidswedstrijd voor kinderen van hun leeftijd. Met de leerlingen wordt een woordweb gemaakt om de voorkennis te activeren. Vervolgens wordt de tekst bekeken en de strategie voorspellen ingezet.

Figuur 4.1 Lesvoorbereiding tijdens het ontwerp (zie bijlage I3)

Tijdens het monitoren van het ontwerp was het logboek een waardevol middel. Hiermee kon per week gekeken worden naar de voortgang en zo konden tussendoor punten aangepast worden voor een volgende week. Eén van de punten die uit de overlegmoment gekomen zijn is dat de antwoordbladen misten. Dit zit normaal in de handleiding, maar door de zelfontworpen bladen was dit nu niet aanwezig. Na de eerste week is dit gelijk opgepakt en zijn er ook antwoordbladen toegevoegd aan het lesmateriaal. Deze overlegmomenten zijn niet gestructureerd met vragen, maar gericht op datgene wat er op dat moment besproken moet worden. Naast het antwoordenblad kwam tijdens één van de overlegmomenten naar voren dat de andere groep 5 ook behoefte heeft aan het visueel maken van de strategiekaarten. Deze worden ook voor deze groep gerealiseerd. In figuur 4.2 zijn de strategiekaarten te zien zoals deze vooraan onder het digibord zijn opgehangen. Deze keuze is samen met de leerlingen gemaakt.



Figuur 4.2 De strategiekaarten

De observaties van de eindmeting hebben inzicht gegeven in hoe de strategieën nu in de praktijk terug te zien zijn en hoe betekenisvol de leeromgeving bij begrijpend lezen is. Eerst wordt gekeken naar de strategieën in de praktijk. Bij de observaties voorafgaand aan het ontwerp werden de strategieën actualiseren, vragen stellen, visualiseren en verbinden (bijna) iedere observatie aangevinkt met een 'nee'. Daaruit is te concluderen dat deze vier strategieën dus niet terug te zien waren in de praktijk. Na dezelfde observatie na afloop van het ontwerp, wordt alleen de strategie 'visualiseren' met een nee gescoord. De observatie is hier eenmalig uitgevoerd om een beeld te vormen van de situatie nu. De andere strategieën zijn iedere les terug te zien als gekeken wordt naar het ontwerp. Visualiseren wordt nog regelmatig vergeten en is bovendien niet altijd even waardevol. Uit deze gegevens is te concluderen dat het ontwerp zeker voor progressie heeft gezorgd als het gaat om de inzet van de strategieën van begrijpend lezen. Zowel de leerkrachten als de leerlingen zijn vertrouwd geraakt met de strategieën. De ingevulde observatie is terug te vinden in bijlage I2 waarin te zien is dat er nog één strategie niet terug te zien is. Een ander opvallend gegeven is dat het controleren van het leesdoel nu wel aanwezig is. De leerkrachten gaven aan dit alleen vlak voor de toets te doen, maar niet iedere les. Na de inzet van het ontwerp controleren de leerkrachten wel iedere les of het leesdoel behaald is. Dit is een grote vooruitgang voor deze groep.

De andere observatie die nogmaals is ingevuld ten behoeve van de eindmeting richt zich op de betekenisvolle leeromgeving binnen een les begrijpend lezen. Deze observatie laat zien dat er enkel twee keer 'deels' ingevuld is en de andere observatiepunten zijn allemaal beantwoord met 'ja'. Tijdens de observatie voorafgaand aan het ontwerp werd er weinig reflectie ingezet en waren de lessen totaal niet leerlinggericht waarbij sprake is van imitatieleren. Dit alles is terug te zien in figuur 3.2. Na afloop van het ontwerp geeft dezelfde observatie een ander beeld van de betekenisvolle leeromgeving. Imitatie leren leerkrachtgericht en verschillende tekstsoorten worden nog met 'deels' beantwoord. Leerkrachtgericht imitatieleren is met deels ingevuld omdat de leerkrachten nog niet volledig vertrouwd geraakt zijn met modeling. Wel wordt het meer ingezet dan voor het ontwerp. Daarnaast wordt modeling wel altijd ingezet als er zich problemen voordoen. De verschillende tekstsoorten zijn niet iedere les aanwezig. Soms staat er maar één tekst centraal waarbij er dus geen aandacht besteed wordt aan de andere tekstsoorten. Wel worden er al meer tekstsoorten ingezet dan voor het ontwerp.

De evaluatie heeft inzicht gegeven in de meerwaarde van het ontwerp. De ingevulde evaluatie is terug te vinden als bijlage I3. Wegens de doorlopende lijn is er voor gekozen om de methodetoets te doen na afloop van deze lessen. Deze toets viel niet meer binnen de uitvoering van het ontwerp. Wel is belangrijk om te melden dat de toets minder goed gemaakt is dan verwacht. De vraagstelling van de zelfontworpen werkbladen verschilden van de vraagstelling in de toets. Daarnaast waren de teksten in de toets minder betekenisvol dan de teksten die de leerlingen hebben gebruikt tijdens de uitvoering van het onderzoek. Figuur 4.3 laat één van de betekenisvolle teksten zien die samen met de leerlingen is uitgezocht.

De leerlingen hebben in de lessen gedurende de uitvoering meer laten zien dan tijdens de toets. Dit

Lego-buit naar goede doelen

Geplaatst op vrijdag 11 maart 2016



In de buurt van Roermond hebben boeven vorig jaar zestig dozen lego gejat. De politie heeft besloten de speelgoedbuit te verdelen. Onder kinderen die niet zoveel speelgoed hebben, bijvoorbeeld.

Eind vorig jaar betrapte de politie de boeven. Ze vonden wel zestig dozen gloednieuwe lego. Er zaten een paar enorme pakketten bij. Het speelgoed was duidelijk gestolen, maar van wie? De politie heeft geen enkele speelgoedwinkel gevonden die de lego kwijt was.

Kapot maken?
De boel teruggeven aan de eigenaar kan dus niet. Normaal gesproken vernietigt de politie de buit dan. Maar dat vonden ze nu heel erg zonde. Alle lego wordt uitgedeeld aan goede doelen, zodat er dit jaar nog kinderen mee kunnen spelen.

Figuur 4.3 Een betekenisvolle tekst uit het ontwerp

zorgde voor een tegenvallend beeld. Voor het onderzoek is gekeken naar de lessen, waarin de leerlingen wel duidelijk meer de strategieën inzetten. De eindmeting geeft duidelijk aan dat het GRRIM-model een waardevolle toevoeging is aan de structuur die de methode al bood. De leerkrachten houden nu namelijk een vaste lesopbouw aan, waarbij zij rekening houden met de lesfasen. Daarnaast zijn de strategiekaarten goed te zien en geven deze een duidelijk beeld voor de leerlingen. Opvallend is dat de les nu door het GRRIM-model wel wordt nabesproken. De leerkrachten vragen na afloop van de les hoe de les vergaan is en in hoeverre de leerlingen het doel behaald hebben. Leerkracht A. Benoist geeft aan dat hiermee ook gemakkelijker fouten hersteld kunnen worden van tijdens de les. Leerlingen die de opdracht niet begrepen hebben of niet tot het doel gekomen zijn, hadden door de controle wel een ‘Aha- Erlebnis’ (van der Veen & van der Wal, 2012). Dat wil zeggen dat zij uiteindelijk het doel wel behalen door het nabespreken. De leerkrachten geven daarnaast aan in de evaluatie dat het inzetten van de strategie ‘voorspellen’ meer een automatisme is geworden voor de leerlingen.

Modeling was voorafgaand aan het ontwerp nog vrij onbekend voor de leerkrachten. Toch geven zij in de evaluatie aan dat nu meer in te zetten. Zij zetten het met name in om leerlingen verder te helpen in het eigen denkproces.

In de evaluatie waarbij gevraagd wordt naar de tevredenheid geeft één van de leerkrachten aan dat het een verfrissende manier van begrijpend lezen is. Dit is een positief geluid om te horen na afloop van de uitvoering.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Uit het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat de drie elementaire strategieën volgens Förrer & van de Mortel (2010) meer ingezet worden in de praktijk.

De hoofdvraag die opgesteld is voor dit onderzoek is: ‘Hoe kan een leerkracht in groep 5 de drie strategieën van begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving voor de leerlingen?’ Ten eerste is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft van de drie strategieën binnen een les begrijpend lezen. De leerkrachten beheersen deze strategieën beter en weten wanneer de strategieën ingezet kunnen worden. De leerkrachten begrijpen de strategieën en kunnen aan de hand van uitleg en modeling dit ook overbrengen op de leerlingen. De strategiekaarten hebben een bijdrage geleverd aan het aanleren en inzetten van de strategieën. Dit maakt de strategie visueel voor de leerlingen. De eerste strategie, voorspellen, is al een automatisme geworden voor de leerkrachten. Waar eerder weinig aan woordenschat gedaan werd, zijn de leerkrachten nu bewust bezig met het aanbieden van moeilijke woorden. Daarnaast wordt er bij de introductie met de leerlingen ook gekeken naar wat de voorkennis is, gericht op het onderwerp. Dit is volgens Förrer & van de Mortel (2010) belangrijk om een tekst te begrijpen. Binnen het ontwerp is duidelijk naar voren gekomen dat aandacht besteden aan woordenschat en voorkennis er inderdaad voor zorgt dat de leerlingen tot een beter tekstbegrip komen.

Een goede lezer zal voor, tijdens en na het lezen nadenken over de tekst (Förrer & van de Mortel, 2010). Zodra er moeilijkheden zijn bij het lezen van een tekst, kunnen de herstelstrategieën ingezet worden. Hierbij speelt modeling en scaffolding een belangrijke rol (Lapp & Fisher, 2009; Zwiers, 2010; van Elsäcker, Droop, van Druenen, 2014). De leerkracht zal goede voorbeelden moeten geven aan de leerlingen, welke hardop plaats vinden. Daarnaast kan zij door middel van differentiatie de leerlingen stof aanbieden op het eigen niveau. Modelen wordt nog niet altijd tijdens de begeleide inoefening ingezet, maar tijdens de verlengde instructie is het wel aanwezig. De leerkrachten hebben voor het modelen nog extra tijd nodig om dit voldoende te beheersen. Wel is er vooruitgang geboekt in het modelen, wat ook terug te zien is in de evaluatie in bijlage I3.

Om de strategieën van begrijpend lezen aan te bieden aan leerlingen in groep 5 is het belangrijk dat de leerkracht werkt met een structurele opbouw van de les. Dit is zeker voor de zwakkere lezers een vereiste. De leerkrachten zetten nu een vaste structuur in tijdens de les, waarbij zij gebruik maken van het GRRIM-model (Pearson & Gallagher, 1983). De voorbereiding heeft er voor gezorgd dat de lesfasen inmiddels een automatisme geworden zijn voor de leerkrachten. Bovendien komen de lesfasen grotendeels overeen met de methode die gebruikt wordt. Een grote verandering door het ontwerp is dat de leerkrachten de leerlingen meer hebben losgelaten. Er is duidelijk ruimte voor een zelfstandige verwerking en door middel van modeling, zijn de leerlingen ook in staat om zelfstandig met de strategieën te oefenen. Hieruit is te concluderen dat de inzet van het GRRIM-model een bijdrage heeft geleverd aan het zelfstandig werken. De verantwoordelijkheid schuift binnen dit model langzaam van ‘ik’, de leerkracht, naar ‘jij’, de leerling. Dit heeft er voor gezorgd dat de leerkracht ruimte heeft voor een verlengde instructie. Het GRRIM-model heeft al enkele overeenkomsten met de criteria die gelden voor een betekenisvolle leeromgeving. Het activeren van voorkennis, imitatie leren en reflecteren komen in het GRRIM-model terug en sluiten ook aan bij een betekenisvolle leeromgeving. Imitatie leren is ook van en met elkaar leren, waarbij leerlingen met klasgenoten samenwerken. Hierdoor kunnen leerlingen zich aan elkaar optrekken (Coppes & Rikhof-van Eijck, 2012). Daarnaast zal de leerkracht rekening moeten houden met welke betekenis de lesinhoud heeft voor de leerlingen (Klamer-Hoogma, 2012). Tot slot zijn authentieke teksten essentieel binnen een betekenisvolle leeromgeving begrijpend lezen. De leerlingen zullen meer motivatie hebben ten aanzien van het lezen, als de teksten aansluiten bij de beleavingswereld. Uit het ontwerp blijkt ook dat leerlingen lezen leuker lijken te vinden. Zij geven aan de teksten interessant te vinden.

De doelen die voor de leerlingen gesteld zijn binnen het ontwerp zijn door de andere aanpak van de leerkracht redelijk behaald. De leerlingen zijn meer zelfstandig aan het werk en passen zelf de strategieën toe.

Het ontwerp heeft dus daadwerkelijk een bijdrage geleverd aan het aanbieden van de strategieën begrijpend lezen binnen een betekenisvolle leeromgeving. Van een leerkracht in groep 5 wordt verwacht dat er kennis aanwezig is, er modeling plaatsvindt en er een duidelijke opbouw in de les aanwezig is. Daarnaast houdt de leerkracht rekening met de betekenissen en behoeften van de leerlingen. De keuze van een geschikte tekst is hierbij belangrijk.

5. Discussie

Bij een onderzoek komen altijd verschillende elementen kijken, zo ook een discussie. Dit is belangrijk omdat een onderzoek altijd leidt tot nieuwe onderzoeksvragen of inzichten. Door het stellen van nieuwe vragen bij het onderzoek, ontstaat er ruimte voor eventueel vervolgonderzoek. Binnen dit hoofdstuk zullen discussiepunten naar voren gebracht worden en mogelijke aanbevelingen. Paragraaf 5.1 zal vragen en discussiepunten aan de orde brengen. In paragraaf 5.2 worden aanbevelingen gedaan voor de praktijk en paragraaf 5.3 sluit af met suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Vragen en discussiepunten

Uit de literatuurstudie is gebleken dat een goede begrijpend lezer zijn eigen leesproces kan sturen (Förre & van de Mortel, 2010). Het is echter te betwijfelen of iedere leerling daadwerkelijk in staat is om zijn eigen leesproces te sturen. Leerlingen die moeite hebben met zelfstandig werken zouden volgens deze theorie dan geen goede begrijpend lezer kunnen worden. Dit is echter een conclusie die in de praktijk niet altijd terug te zien is en daarom kan men zich afvragen of een goede lezer altijd zelfstandig moet zijn. Daarnaast zegt de theorie dat motivatie een belangrijke factor is bij leerlingen als het gaat om inzetten van leesstrategieën. De motivatie van leerlingen is verder niet meegenomen in het ontwerp. Er is wel gekeken naar een betekenisvolle leeromgeving, waarbij motivatie ook een rol speelt. De motivatie is niet gemeten bij de leerlingen, wat eventueel nog een discussiepunt kan opleveren.

Binnen het ontwerp is de focus gelegd op de leesstrategieën. Deze zijn opgehangen in de klas met behulp van de strategiekaarten. De herstelstrategieën zijn minder aan de orde gekomen en alleen ingezet wanneer noodzakelijk. Förre & van de Mortel (2010) geven aan dat de herstelstrategieën zeker ook belangrijk zijn binnen het onderwijs begrijpend lezen. Gezien de tijd is het niet mogelijk geweest om overal aandacht aan te besteden, wat er voor heeft gezorgd dat de focus op de leesstrategieën lag. Een ander discussiepunt draait om modeling. De leerkrachten zetten modeling al meer in na afloop van het ontwerp, maar zij hebben zich dit nog niet helemaal eigen gemaakt. Ondanks de verhoogde inzet is het de vraag of de leerkrachten het modellen voldoende beheersen om daar mee door te gaan.

Het ontwerp heeft gebruik gemaakt van authentieke teksten. In de conclusie is te lezen dat deze teksten een bijdrage hebben geleverd aan de betekenisvolle leeromgeving tijdens begrijpend lezen. Dit kan echter ook een discussiepunt opleveren, namelijk dat een gekozen tekst niet voor iedere leerling even aantrekkelijk hoeft te zijn. Er is tijdens het ontwerp wel met de leerlingen gekozen, maar niet alle leerlingen kunnen zich altijd in de keuze vinden. De vraag is of het mogelijk is om verschillende authentieke teksten in te zetten, die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Authentieke teksten horen thuis binnen een betekenisvolle leeromgeving zo beschrijven De Haan & Kuijper (2008). Zij geven aan dat het onderwijs meer leerlinggericht moet worden. Daarnaast zeggen zij dat het onderwijs betekenisvoller wordt als er ingegaan wordt op de motivatie en belangstelling van de leerlingen. Kemper, Pieters & Voogt (2013) beschrijven dat authentieke teksten goed gebruikt kunnen worden om te werken aan de woordenschat. Het lezen van authentieke teksten zorgt ervoor dat woorden beter herkend worden, dat de tekst structuur wordt begrepen en dat de leerlingen vertrouwd raken met het onderwerp.

Na het ontwerp hebben de leerlingen een toets vanuit de methode gemaakt, waarvan de resultaten tegengevallen zijn. De vraag vanuit de leerkrachten is in hoeverre het ontwerp gecombineerd zou kunnen worden met de methode. Het ontwerp heeft duidelijk vragen gesteld waarbij de leerlingen de leesstrategieën in moesten zetten, wat de methode in mindere mate doet. Een vraag kan zijn of een andere methode begrijpend lezen wel meer aansluiting heeft met dit ontwerp.

5.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Vanuit de hierboven genoemde punten zou een aanbeveling kunnen zijn dat de leerkrachten zichzelf nu ook meer gaan ontwikkelen in het inzetten van de herstelstrategieën. Daarnaast is een belangrijke aanbeveling dat de strategiekaarten iedere les ingezet blijven worden, waarbij de leerkracht modeling inzet. Binnen het ontwerp is gebleken dat modeling goed werkt voor de leerlingen en dat het helpt om de leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten. Een andere aanbeveling is dat de leerkrachten blijven werken aan het modelen en dit beter gaan beheersen. Mogelijk kunnen zij door middel van een collegiale consultatie elkaar hierbij ondersteunen. Modeling wordt ook gezien als een effectieve vorm van instructie om leerlingen te helpen bij begrijpend lezen volgens Edmonds et al. (2009).

Gericht op de methode die de school nu hanteert, is het vanuit de onderzoeker een aanbeveling om de teksten vanuit de methode te vervangen en aan te vullen met authentieke teksten. Hiermee verbetert de betekenisvolle leeromgeving van de leerlingen. Bovendien is het daarbij belangrijk dat er vragen toegevoegd worden die aansluiten bij de leesstrategieën. Door het ontwerp te combineren met de huidige methode zal de toets minder problemen opleveren.

Gezien de duur van het onderzoek en de groep waarop het onderzoek is gericht, zou een aanbeveling zijn dat de parallelgroep meedoet in het ontwerp. Binnen de uitvoering is enkel de groep 5b meegenomen, maar het is zeker ook een waardevolle verandering voor groep 5a. Het ontwerp kan ingezet worden op meerdere groepen. Hierbij is collegiale consultatie een belangrijk onderdeel. De leerkrachten kunnen modeling ook bij elkaar inzetten, waardoor zij van elkaar leren.

5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Belangrijk bij een onderzoek is dat er ruimte is voor vervolgonderzoek. Binnen dit onderzoek is onderzoek naar de herstelstrategieën nog een onderwerp wat in de praktijk verder onderzocht kan worden. Dat zou een waardevolle aanvulling zijn op dit onderzoek. Bovendien sluit het goed aan op het onderzoek omdat het samen met de leesstrategieën onder de sturingsstrategieën van begrijpend lezen valt (Förrer & van de Mortel, 2010). Leerkrachten geven aan de sturingsstrategieën wel in te zetten, maar hier nog niet de focus op te leggen.

Modeling zou ook een goed onderwerp voor vervolgonderzoek kunnen zijn. Binnen dit onderzoek is al bewezen hoe belangrijk modeling is binnen het begrijpend lezen onderwijs. Modeling is echter niet alleen inzetbaar binnen begrijpend lezen. Het is een ondersteuning van het leerproces wat ook binnen andere vakgebieden ingezet kan worden. De leerkracht kan verschillende taken voordoen om de leerlingen daarmee te ondersteunen en begeleiden (Blok, Oostdam & Peetsma, 2007).

Tot slot is een mooi vervolgonderzoek om te bestuderen hoe de methode aangevuld kan worden met enkele criteria vanuit het ontwerp. Vanuit de school is er nog altijd de vraag hoe begrijpend lezen op een effectieve manier vorm gegeven kan worden. Eén van de manieren zou kunnen zijn dat de methode onder handen genomen wordt.

Bibliografie

- Alkema, E. & Tjerkstra, J. (2011). *Meer dan Onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Berends, R. (2012). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal* 2(3), 22-29.
Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-3/>
- Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2007). *Het nieuwe leren op de basisschool; een kansrijke ontwikkeling?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boland, T. (2000). Tussendoelen beginnende geletterdheid. *De wereld van het jonge kind*. 168-171.
- Coppes, H. & Rikhof-Van Eijk, M. (2012). *Het bijdehand boek*. Apeldoorn: Garant.
- Dane, J. (2012). *Op weg naar leesdidactiek bij alle vakken* (Onderzoeksverslag, Atlas college Medemblik). Geraadpleegd op <https://www.leraar24.nl/api/publication/5426/file>
- de Haan, D. & Kuiper, E. (2008). *Leerkracht in beeld*. Assen: Koninklijke van Gorcum b.v.
- de Jager, B. (2002). *Teaching Reading Comprehension*. Groningen: GION.
- De Nederlandse taal in het basisonderwijs. (2007). *Begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 8 oktober, 2015, van <http://www.encyclo.nl/begrip/Begrijpend%20lezen>
- Duke, N.K., Purcell-Gates, V., Hall, L.A. & Tower, C. (2006/2007). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The reading teacher*. 60(4), 344-355.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler Tackett, K., & Wick Schnakenberg, J. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. doi: 10.3102/0034654308325998
- Forrer, M. & van de Mortel, K. (2010). *Lezen.. denken.. begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Hacquebord, H.I., Linthost, T.R., Stellingwerf, B.P. & de Zeeuw, M. (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoefte van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: ETOC.
- Janson, D. (2014). *Denkend lezen*. Geraadpleegd op 7 december, 2015, van <http://wij-leren.nl/denkend-lezen.php>
- Kempen, P., Pieters, J. & Voogt, J. (2013). *ICT in het moderne vreemde talenonderwijs*. Geraadpleegd op http://doc.utwente.nl/88984/1/201311_Kempen.pdf

- Kerpel, A. (2014). *Leeromgevingen*. Geraadpleegd op 11 januari, 2016, van <http://wij-leren.nl/leeromgevingen.php>
- Klamer-Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Lapp, D. Fisher, D. & Grant, M. (2009). *Essential Readings on Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Leenders, Y., Naafs, F. & van den Oord, I. (2010). *Effectieve instructie*. Amersfoort: CPS.
- Meinderts, K. (1993). *De kinderverslinder*. Amsterdam: Ploegsma.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006). *Kerdoelenboekje*. Website, OCW.
- Mommers, C. (2003). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *JSW* 87(5), 11-14. Geraadpleegd op http://tm.thiememeulenhoff.nl/assets/documentenservice_zen/jsw/archief/2003/05_januari_2003/jrg_87-januari2003-mommers-onderzoeknaarbegrijpendlezen-watonderzoekleertoverbegrijpendlezen.pdf
- Oczkus, L. (2009). *Interactive think-aloud lessons*. New-York: Scholastic.
- Onderwijs maak je samen. (2009). *Begrijpend lezen; leren lezen met leesstrategieën*. Geraadpleegd op 27 oktober, 2015, van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/begrijpend-lezen-leren-lezen-met-leesstrategieen/>
- Pearson, P. & Gallagher, M.C. (1983). *The instruction of reading comprehension*. Contemporary Educational Psychology 8: 317-344.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*. 26(1), 22-32.
- Reutzel, D.R. & Cooter, R.B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction*. Ohio: Pearson.
- Schuit, H., de Vrieze, I. & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Rapport 27. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Steenbergen-Penterman, A.F.M., Thijs, A.M., Voogt, J.M. & Loenen, S.F.M. (2008). *Leeromgevingen en leermiddelen in innovatieve scholen*. Enschede: SLO, Stichting Leerplanontwikkeling.
- Stoeldraijer, J. & Vernooy, K. (2007). Geen begrijpend lezen in groep 4?! *Basisschoolmanagement*, 21(2), 10-16.
- Tellegen, T. & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Timmermans, S. (2007). Zin in lezen! *Vonk* 3, 3-10. Geraadpleegd op http://www.cteno.be/downloads/publicaties/timmermans_2007_zininlezen_vonk.pdf
- van den Broek, P.W. (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Oratie uitgesproken aan de Universiteit Leiden, november 2009. Leiden: Universiteit van Leiden.

van Druenen, M. & van Elsäcker, W. (2014). Als de bliksem aan de slag met begrijpend lezen. *Remedial Teaching*, 22(5), 11-14.

van Elsäcker, W., van Druenen, M. & Droop, M. (2014). Aandacht voor begrijpend lezen. *JSW* 5, 18-21. Geraadpleegd op <file:///C:/Users/Yoica/Downloads/98-05-VanElsacker-VanDruenen-Droop-Aandachtvoorbegrijpendlezen.pdf>

van der Veen, T. & van der Wal, J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Geraadpleegd op 27 oktober, 2015, van http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Kees_Vernooy_Effectief_leesonderwijs_nader_bekeken.pdf

Willingham, D.T. (2006/2007). *The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies*. American Federation of teachers.

Zwiers, J. (2010). *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12. A toolkit of Classroom Activities*. Newark: International Reading Association.

Bijlagen

Bijlage A, Evaluatie

Bijlage B, Poster

Bijlage C, Verklaring uitvoering praktijk

Bijlage D, Verklaring gedragscode onderzoek

Bijlage E, Meetinstrumenten

E1, Kijkkader uitgangspunten methode

Interview uitgangspunten methode

E2, Enquête leerkrachten

E3, Observatie strategieën in de praktijk

E4, Observatie betekenisvolle leeromgeving

E5, Kwaliteitskaart betekenisvolle tekst

Bijlage F, Afbeeldingen

Bijlage G, Beschrijving ontwerp

Bijlage H, Resultaten vooronderzoek

H1, Kijkkader uitgewerkt

Interview uitgewerkt

H2, Enquête leerkrachten uitgewerkt

H3, Uitwerking observatie strategieën in de praktijk

H4, Uitwerking observatie betekenisvolle leeromgeving

Bijlage I, Uitvoering ontwerp

I1, Logboek

I2, Observaties eindmeting

I3, Evaluatie ontwerp

I4, Voorbereiding lessen

I5, Planning onderzoeksontwerp

Bijlage A, Evaluatie

Terugkijkend naar het onderzoek, heeft dit voor de onderzoeker zelf ten eerste een betere onderzoekende houding opgeleverd. Door uitgebreid theorie te bestuderen en zelf een ontwerp te ontwikkelen, is er meer inzicht gekomen in de strategieën binnen begrijpend lezen in groep 5. Er is een ruimere kennis ontstaan binnen het vakgebied begrijpend lezen. De analyse van het vooronderzoek heeft een duidelijke bijdrage geleverd aan de input voor het ontwerp. Er zijn verschillende meetinstrumenten ingezet om een betrouwbaar beeld te vormen van de praktijksituatie. Door relevante informatie te selecteren uit de theorie wordt er in het ontwerp focus gelegd op enkele onderdelen. Hierdoor heeft de onderzoeker een kritische blik gekregen naar de theorie en naar de mogelijkheden in de praktijk. Het uitvoeren van het ontwerp was een pittige opdracht, waar veel elementen bij komen kijken. Ten eerste is het belangrijk dat het ontwerp goed wordt voorbereid. Daarnaast is het binnen dit onderzoek belangrijk geweest om de leerkrachten te scholen en kennis bij te brengen binnen het onderwerp. Kritisch terugkijkend naar het onderzoek, zou er meer aandacht besteed kunnen worden aan de scholing van de leerkrachten. Het is een relatief kort onderzoek, waardoor er keuzes gemaakt moeten worden. Binnen dit onderzoek is de keuze gemaakt om met name aandacht te besteden aan de leesstrategieën, maar het zou aantrekkelijk zijn om binnen het ontwerp nog meer de herstelstrategieën aan te bieden.

Binnen het onderzoek zijn er enkele kritische opmerkingen te maken. Ten eerste is het onderzoek in één groep 5 ingezet, terwijl er een parallelgroep aanwezig is. Dit is binnen het ontwerp niet meegenomen, maar wel een mogelijk vervolg of een verbetering. Het onderzoek is twee dagen per week uitgevoerd, omdat begrijpend lezen ook twee keer per week wordt aangeboden. Om een onderzoek nog betrouwbaarder te maken, zouden de leesstrategieën nog meer overkoepelend ingezet kunnen worden. Onbewust zijn de leesstrategieën wel ingezet binnen de zaakvakken, maar dit was geen onderdeel van het ontwerp. Terugkijkend naar de onderzoeker zelf is op te merken dat het onderzoek betrouwbaarder zou kunnen worden als de onderzoeker zelf géén onderdeel van het onderzoek is. Binnen dit onderzoek heeft de onderzoeker zelf een belangrijke rol gespeeld tijdens de uitvoering van het ontwerp. Mogelijk zou het onderzoek een andere wending gekregen hebben als de onderzoeker meer afstand had kunnen nemen. Binnen dit onderzoek was het niet mogelijk omdat de onderzoeker ook daadwerkelijk leerkracht is van de betreffende groep.

Tot slot een kritische noot voor de school gericht op de achterstand die de leerlingen hebben in groep 5 als het gaat om begrijpend lezen. De school kiest er voor om in groep 4 meer aandacht te besteden aan het technisch lezen en dus geen methode volgt voor begrijpend lezen. Leerlingen komen hierdoor in groep 5 binnen met een achterstand op begrijpend lezen. De methode vraagt begrippen en vaardigheden van de leerlingen, waar zij niet bekend mee zijn. Mogelijk zou er in de toekomst gekeken kunnen worden naar een soepelere overgang. Dat wil niet zeggen dat groep 4 de methode moet volgen, maar het kan ook betekenen dat groep 5 een andere aanpak hanteert van begrijpend lezen.

Naast de kritische noten, heeft het onderzoek ook mooie dingen opgeleverd. Ten eerste blijven de strategiekaarten achter in de klas. Dit wordt vanuit de leerkrachten aangegeven als een waardevolle toevoeging binnen een les begrijpend lezen. Bovendien is er door het onderzoek ontdekt dat het aanbieden van authentieke teksten, de leerlingen meer kan motiveren om te lezen. Een leerling uit de klas gaf terug: 'Juf, waarom lezen we nu weer een tekst uit het boek? De andere teksten waren veel leuker om te lezen!'. Dit laat zien dat het ook een waardevolle toevoeging is geweest voor de motivatie van de leerlingen tijdens een les begrijpend lezen. De leerkrachten zijn beter op de hoogte van de lees- en herstelstrategieën van begrijpend lezen en weten hoe zij dit moeten inzetten. Modeling blijft een ontwikkelpunt, maar het is wel te zien dat de leerkrachten hierin duidelijk een groei hebben gemaakt.

Katholieke Pebe Zwolle

Dominius Savio

Introductie

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op de Dominius-savio te Harderwijk. Het onderzoek richtte zich op groep 5 van deze school. Het onderzoek is opgezet naar aanleiding een achterstand op begrijpend lezen in groep 5.

'Hoe kan een leerkracht in groep 5 de drie strategieën van begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving voor de leerlingen?'

Samenvatting

Het onderzoek is gericht op hoe een leerkracht in groep 5 de verschillende strategieën van begrijpend lezen kan aanbieden binnen een betekenisvolle leeromgeving. De leerkrachten van deze groep zijn nauw betrokken. Binnen het onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten. De leerkrachten kunnen de strategieën inzetten door middel van strategiekaarten en een structurele lesopbouw. Tot slot is de inzet van modeling van groot belang.

Conclusie vanuit theorie

De inzet van de drie elementaire strategieën is van uiterst belang bij begrijpend lezen. Deze strategieën kunnen ingezet worden als hulpmiddel om de tekst beter te begrijpen. Naast de strategieën is een gestructureerde lesopbouw ook belangrijk, het GRRIM-model. Hierbij start de leerkracht vanuit zichzelf en zij verschuift de verantwoordelijkheid langzaam naar de leerling zelf. Hiervoor wordt modeling ingezet, hardop voordoen. Een betekenisvolle leeromgeving wordt gecreëerd door leerlinggericht ondervragen en authentieke teksten.

CONTACT

Voor van 1 lid
Studentnummer 031114201
Rik Beeschool Dominica-
Savio
392A, Harder Bos
Bachlor: Inleiding
L. Molend
Katholieke Pebe Zwolle
april 2016

Bijlage E, Meetinstrumenten

E1, Kijkkader uitgangspunten methode

Kijkkader uitgangspunten methode ‘Overal tekst’	
- Deelvraag: Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de aanpak van begrijpend lezen in groep 5? - Wat zijn de uitgangspunten van de methode en hoe geeft de leerkracht deze vorm?	
1	In hoeverre werken de leerlingen zelfstandig aan de verwerking? Toelichting: werken de leerlingen zelfstandig of worden zij begeleid door de leerkracht?
2	In hoeverre komen de leesstrategieën terug in de methode? Toelichting: de strategieën helpen de leerlingen bij het tot begrip komen van de tekst. De strategieën worden als hulpmiddel ingezet (Lapp, Fisher & Grant, 2009). <i>Worden de strategieën bij naam benoemd en komt dit iedere les terug?</i> <i>Helpen de strategieën de leerlingen om de tekst beter te begrijpen?</i>
3	In hoeverre wordt er aandacht besteedt aan de woordenschat? Toelichting: het is belangrijk om aandacht te besteden aan de achtergrondkennis voorafgaand aan het lezen van een tekst. Hieronder valt ook woordenschat (van Elsäcker, Droop, van Druenen, 2014). <i>Wordt er voorafgaand aan het lezen aandacht besteedt aan moeilijke woorden?</i>
4	In hoeverre is er sprake van een standaard opbouw van de les? Toelichting: het structureren van een les begrijpend lezen is belangrijk om de tekst te kunnen begrijpen (Pearson & Gallagher, 1983). <i>Welke fasen komen voor in de lessen? Zijn deze fasen iedere les hetzelfde?</i>
5	In hoeverre biedt de methode ruimte om in te gaan op de behoeften van leerlingen? Toelichting: een goede les begrijpend lezen is leerling-gestuurd (de Haan & Kuijper, 2008). <i>Kunnen leerlingen eigen teksten kiezen? Is er ruimte voor differentiatie? Is er ruimte voor verlengde instructie?</i>

Interview uitgangspunten methode

Deze vragenlijst heeft betrekking op uw laatst gegeven begrijpend lezen les.

- Vertel eens hoe uw les begrijpend lezen is verlopen?

Hierna wordt doorgevraagd naar wat nodig is.

E2, Enquête leerkrachten

1. Wat weet u van de sturingsstrategieën binnen het begrijpend lezen onderwijs?

2. Wat weet u van de leesstrategieën binnen het begrijpend lezen onderwijs?

3. Wat weet u van de herstelstrategieën binnen het begrijpend lezen onderwijs?

4. Welk van de volgende handelingen voert u uit tijdens een les begrijpend lezen?

- ☐ Leesdoel bepalen
- ☐ Oriëntatie op de tekst
- ☐ Actualiseren van kennis en woordenschat
- ☐ Actief lezen door toepassen van de leesstrategieën
 - ☐ Voorspellen
 - ☐ Vragen stellen
 - ☐ Visualiseren
 - ☐ Verbinden
 - ☐ Samenvatten
 - ☐ Afleiden
- ☐ Controleren van begrip
- ☐ Toepassen van herstelstrategieën
 - ☐ Langzamer lezen
 - ☐ Aandachtiger lezen
 - ☐ Hardop lezen
 - ☐ Een stukje opnieuw lezen
 - ☐ Een stukje verder lezen
 - ☐ Naar de illustraties kijken
 - ☐ Hulp vragen
- ☐ Controle bereiken leesdoel

E3, Observatie strategieën in de praktijk

Begrijpend lezen <i>Stuurt de docent aan op de volgende dingen?</i>	Waarneming;		
	Ja	Nee	n.v.t.
<i>Voor het lezen</i>			
Doel: Bepalen de lln het leesdoel van de tekst (waarom tekst lezen)?			
Oriëntatie: tekst bekijken en bespreken wat het onderwerp zou kunnen zijn.			
Voorspellen: waar zal de tekst over gaan?			
Actualiseren van kennis en woordenschat: wat weet je al over dit onderwerp?			
<i>Tijdens het lezen</i>			
Vragen stellen: begrijp je de tekst nog? Wat kun je doen als je het niet meer begrijpt (stukje nog een keer lezen, woordbetekenis opzoeken)?			
Visualiseren: voorbeelden bedenken, schema's maken, woordweb maken, een PowerPoint (met foto's, tekeningen).			
Verbinden: verbindingen leggen tussen zinnen en alinea's in de tekst.			
Afleiden: de leerling leidt de betekenis van een moeilijk woord af uit de tekst.			
Herstelstrategieën: er worden indien nodig herstelstrategieën ingezet zoals langzamer lezen, aandachtiger lezen, hardop lezen, een stukje opnieuw lezen, een stukje verder lezen, naar illustraties kijken of hulp vragen.			
<i>Na het lezen</i>			
Samenvatten: waar gaat de tekst over? Thema, hoofdgedachte?			
Vragen stellen: is het doel bereikt? Weet je nu wat je wilde weten?			
Controleren: is het leesdoel van het begin van de les behaald?			
Overige opmerkingen			

E4, Observatie betekenisvolle leeromgeving

Betekenisvolle leeromgeving tijdens begrijpend lezen

Onderstaande punten aanwezig?	Ja	Nee	Deels
De voorkennis wordt geactiveerd. Toelichting: De leerkracht activeert de voorkennis van de leerlingen, gericht op het lees- en lesdoel van de les.			
De les is leerlinggericht. Toelichting: Er wordt gedifferentieerd in de les om uitdaging voor iedere leerling te verzorgen.			
Er is sprake van imitatie leren, leerlinggericht. Toelichting: De leerlingen kunnen van en met elkaar leren door samen te werken en hun klasgenoten hulp te vragen.			
Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht. Toelichting: De leerkracht gebruikt modeling om de leerlingen een goed voorbeeld te geven van hoe en goede lezer te werk gaat.			
Er is een rijk aanbod aan materialen. Toelichting: Er zijn concrete voorbeelden aanwezig die het leren bevorderen. Te denken aan genoeg leesmateriaal in en om de klas.			
Er is ruimte voor reflectie. Toelichting: De leerkracht biedt ruimte om te reflecteren over het gemaakte werk en over het wel/niet behaalde lesdoel.			
De teksten sluiten aan bij de beleavingswereld van de leerlingen. Toelichting: Er is sprake van een duidelijke uiterlijke omgeving, waar goed te zien is waar de leerlingen de aandacht op meten vestigen. Ten tweede heeft de tekst een duidelijke structuur en samenhang. De tekst sluit aan bij de kennis die de leerlingen al hebben.			
Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen. Toelichting: Tijdens één les komen verschillende soorten teksten aan bod, waardoor de leerlingen te maken krijgen met een gevarieerd aanbod.			

Indien 'Deels' aangevinkt, geef dan toelichting op de volgende pagina.

De voorkennis wordt geactiveerd.

De les is leerlinggericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerling gericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht.

Er is een rijk aanbod aan materialen.

Er is ruimte voor reflectie.

De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen.

Strategieën begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving

BEGRIJPEND LEZEN, GROEP 5
YOICA VAN 'T SLOT

Begrijpend lezen

Begrijpend lezen wordt gezien als het toekennen van betekenis aan geschreven taal. Dit is een actief proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van leesstrategieën van essentieel belang zijn (De Nederlandse taal in het basisonderwijs, 2007). Bij begrijpend lezen is het begrijpen van de tekst het belangrijkste. Dit is belangrijk omdat je later teksten moet begrijpen om daar mee aan de slag te gaan. Een voorbeeld is een handleiding. Dit moet je kunnen begrijpen en uitvoeren (Berends, 2012). Naast begrijpend lezen krijgt men te maken met leesstrategieën. Dit zijn de gedachten die goede lezers hebben, wanneer ze lezen. Hierbij kan men denken aan het gebruiken van de voorkennis, het bedenken van vragen of het voorspellen van een vervolg. Omdat er verschillende gedachten zijn tijdens het lezen, zijn er enkele criteria die de leesstrategieën onderscheiden van andere gedachten.

- Leesstrategieën kun je voor, tijdens en na het lezen gebruiken.
- Het is een hulpmiddel om de tekst beter te begrijpen.
- Leesstrategieën moeten algemeen toepasbaar zijn bij de meeste tekstsoorten.
- Leesstrategieën moeten ook door geoefende lezers, denk aan leerkrachten, gebruikt worden tijdens het eigen lezen.

(Onderwijs maak je samen, 2009)

Betekenisvolle teksten binnen begrijpend lezen

Om begrijpend lezen op een betekenisvolle manier neer te zetten, is de tekstkeuze erg belangrijk. Om een goede, betekenisvolle tekst te kiezen moet de tekst aan een aantal voorwaarden voldoen. Stel bij de gekozen tekst de volgende vragen. Beantwoord u deze vragen allen met 'ja', dan heeft u een betekenisvolle tekst gekozen.

- Sluit de gekozen tekst aan bij de belevingswereld van uw leerling(en)?
- Is de tekst authentiek? Dat wil zeggen dat het gaat over het echt leven.
- Bevat de tekst duidelijke uiterlijke kenmerken die opvallen in de vormgeving? Te denken aan titel, tussenkopjes en afbeeldingen.
- Is er structuur en samenhang aanwezig in de tekst? Denk hierbij aan een hoofdgedachte, een logische opbouw van de tekst, opsommingen en duidelijke uitleg van begrippen.
- Sluit de gekozen tekst aan bij de kennis die de leerlingen al hebben?

Deze punten zijn gebaseerd op de theorie van Greven & Letschert (2006) en Förrer & van de Mortel (2010).

Bibliografie

Berends, R. (2012). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal* 2(3), 22-29.
Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-3/>

Forrer, M. & Mortel, K., van de. (2010). *Lezen.. denken.. begrijpen!* Amersfoort: CPS.

Greven. J. & Letschert. J. (2006). *Kerdoelen basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Onderwijs maak je samen. (2009). *Begrijpend lezen; leren lezen met leesstrategieën*. Verkregen op 27-10-2015 van, <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/begrijpend-lezen-leren-lezen-met-leesstrategieen/>

De Nederlandse taal in het basisonderwijs. (2007). *Begrijpend lezen*. Verkregen op 08-10-2015 van, <http://www.encyclo.nl/begrip/Begrijpend%20lezen>

Bijlage F, Afbeeldingen



Op deze afbeeldingen zijn de strategiekaarten te zien. Daarnaast is op de derde foto van de eerste rij te zien dat er gewerkt wordt met een verlengde instructie. Deze leerlingen krijgen extra ondersteuning. De tweede rij foto's in een coöperatieve werkvorm waarmee gestart wordt. De leerlingen stijgen en dalen om het verschil tussen feit en mening te oefenen. De laatste twee rijen foto's laten leerlingen zien die de tekst aan het lezen zijn, de opdrachten aan het maken zijn of elkaar aan het helpen zijn. De leerlingen hebben allemaal laten zien op werkbladen wat zij geleerd hebben en of zij de teksten hebben begrepen.

Bijlage G, Beschrijving ontwerp

Het ontwerp wordt aan de hand van de 5 W's beschreven (Wat, Wie, Wanneer, Waarom, Waar)

- **Wat:** Om er voor te zorgen dat de leerkracht geen stappen vergeet tijdens een les begrijpend lezen, wordt het GRRIM model ingezet. Deze lijkt op het directe instructie model en is dus voor een deel al bekend bij de leerkrachten. Aan de hand van dit model geven zij een les begrijpend lezen vorm, door iedere fase met de leerlingen te doorlopen. De leerkracht start gezamenlijk met de leerlingen en hanteert daarbij modeling zodat de leerlingen een goed voorbeeld hebben van een ervaren lezer. Daarna is er tijdens de zelfstandige verwerking ruimte voor de leerkracht om een verlengde instructie te geven. Hier wordt dus onderscheidt gemaakt in de groep en wordt niet de hele groep klassikaal meegenomen. Om de lessen voor de leerlingen meer betekenisvol te maken, worden er authentieke teksten ingezet uit de Kidsweek en eventueel andere teksten uit het echte leven die spelen bij de leerlingen op dat moment. Er wordt tijdens de uitvoering van het ontwerp specifiek gewerkt aan 9 strategieën die visueel worden gemaakt in het lokaal voor de leerlingen.
- **Wie:** Binnen dit ontwerp zijn de twee leerkrachten van groep 5b betrokken en de 16 leerlingen van deze groep. De leerkrachten begeleiden het ontwerp door de opgestelde eisen in te zetten en te volbrengen. De leerkracht houdt hierbij rekening met de doelen die voor hen gesteld zijn. De leerlingen krijgen in dit ontwerp meer ruimte om ook zelf te oefenen met de strategieën van begrijpend lezen.
- **Wanneer:** De lessen begrijpend lezen op dinsdag en donderdag worden vervangen door dit ontwerp. Beide leerkrachten gaan aan het werk met het ontwerp om een betrouwbaar beeld te kunnen vormen van het resultaat van het ontwerp. Dit vindt dus twee maal per week plaats binnen groep 5.
- **Waarom:** De school wil graag de lessen begrijpend lezen meer betekenisvol maken voor de leerlingen en de resultaten verbeteren. Door een andere aanpak te hanteren, is het mogelijk om van de leerlingen betere lezers te maken. Door meer aandacht te besteden aan de strategieën, wordt dit een geautomatiseerd proces en kunnen de leerlingen dit zelfstandig inzetten.
- **Waar:** het ontwerp wordt uitgevoerd in de klas met behulp van de doelen vanuit de methode, maar met authentieke teksten.

Bijlage H, Resultaten vooronderzoek

H1, Kijkkader uitgewerkt

Kijkkader uitgangspunten methode 'Overall tekst' • Deelvraag: Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de aanpak van begrijpend lezen in groep 5? - Wat zijn de uitgangspunten van de methode en hoe geeft de leerkracht deze vorm?	
1	In hoeverre werken de leerlingen zelfstandig aan de verwerking? Toelichting: <i>werken de leerlingen zelfstandig of worden zij begeleid door de leerkracht?</i> De methode laat duidelijk een fase van zelfstandig werken terugkomen in de les. Er wordt eerst ingeoeft met de groep en de leerkracht en daarna gaan de leerlingen zelfstandig met de tekst aan de slag.
2	In hoeverre komen de leesstrategieën terug in de methode? Toelichting: de strategieën helpen de leerlingen bij het tot begrip komen van de tekst. De strategieën worden als hulpmiddel ingezet (Lapp, Fisher & Grant, 2009). <i>Worden de strategieën bij naam benoemd en komt dit iedere les terug?</i> <i>Helpen de strategieën de leerlingen om de tekst beter te begrijpen?</i> De strategieën zijn gedeeltelijk aanwezig. Er wordt niet iedere les nadrukkelijk aandacht gegeven aan de strategieën en deze worden niet bij naam benoemd tijdens de les. Wel komen veel strategieën onbewust terug voor de leerlingen.
3	In hoeverre wordt er aandacht besteedt aan de woordenschat? Toelichting: het is belangrijk om aandacht te besteden aan de achtergrondkennis voorafgaand aan het lezen van een tekst. Hieronder valt ook woordenschat (Van Elsäcker, Droop, Van Druenen, 2014). <i>Wordt er voorafgaand aan het lezen aandacht besteedt aan moeilijke woorden?</i> De methode laat duidelijk ruimte voor het aanbieden van woordenschat. Naast iedere tekst staan moeilijke woorden dikgedrukt en gekleurd weergegeven. In de handleiding wordt ook aangegeven aan welke woorden de leerkracht aandacht kan besteden. Bovendien wordt er in de opdrachten in het werkboek soms naar terug gevraagd. Er wordt dus duidelijk volgens de methode aandacht besteed aan de woordenschat van leerlingen. De methode omschrijft woordenschat als een essentieel onderdeel van begrijpend lezen.
4	In hoeverre is er sprake van een standaard opbouw van de les? Toelichting: het structureren van een les begrijpend lezen is belangrijk om de tekst te kunnen begrijpen (Pearson & Gallagher, 1983). <i>Welke fasen komen voor in de lessen? Zijn deze fasen iedere les hetzelfde?</i> De methode gebruikt een introductie op het onderwerp van de tekst, daarna begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, terugblik en afsluiting. Deze fasen komen iedere les in dezelfde volgorde terug.
5	In hoeverre biedt de methode ruimte om in te gaan op de behoeften van leerlingen? Toelichting: een goede les begrijpend lezen is leerling-gestuurd (de Haan & Kuijper, 2008). <i>Kunnen leerlingen eigen teksten kiezen? Is er ruimte voor differentiatie? Is er ruimte voor verlengde instructie?</i>

De methode biedt telkens teksten aan in het brugboek of het basisboek. Deze teksten staan vast en daarin is geen ruimte om andere teksten te kiezen. De opdrachten sluiten ook aan bij de teksten in het boek en daar van afwijken is lastig. Wel is er ruimte voor differentiatie. Zodra de leerlingen starten met de zelfstandige verwerking is er ruimte om een verlengde instructie te geven aan de zwakkere begrijpend lezers.

Interview uitgewerkt

14-01-2016

- *Vertel eens hoe uw les begrijpend lezen is verlopen?*

De les startte ik met een terugblik naar de vorige les. Deze les ging over het doel van een schrijver om een tekst te schrijven en over leesdoelen hadden we het al vaker gehad. Ik heb toen de link gemaakt tussen de leesdoelen en de doelen die een schrijver kan hebben. Vervolgens ben ik met de leerlingen gaan zoeken naar concrete voorbeelden van deze doelen. De leerlingen kwamen zo met tekstsoorten die passen bij het schrijfdoel van de schrijver. Zo werd een reclame genoemd om iemand over te halen en een Donald Duck voor het plezier. Vervolgens heb ik de leerlingen enkele teksten voorgedragen met de vraag wat het doel van de schrijver zal zijn met het schrijven van deze tekst. Dit hebben we klassikaal gedaan en zo hebben we kennis gemaakt met het doel van deze les.

Na het oefenen met de klas hebben we klassikaal de teksten gelezen en de opdrachten gemaakt. De leerlingen zijn bijna allemaal aan de beurt gekomen tijdens het verwerken.

Heb je de leerlingen ook nog zelfstandig laten werken?

Nee, omdat ik zeker wilde weten dat iedereen het doel zou behalen heb ik er voor gekozen om het klassikaal te doen.

Werken de leerlingen normaal wel zelfstandig tijdens begrijpend lezen?

Nauwelijks. Het is een moeilijk vak voor de leerlingen.

Heb je ook nog aandacht besteedt aan eventuele moeilijke woorden?

Ik heb er niet specifiek bij stil gestaan en heb ook geen vragen gehad vanuit de leerlingen over woorden. Als er echt vreemde woorden voor komen in de les behandel ik dat wel altijd.

21-01-2016

- *Vertel eens hoe uw les begrijpend lezen is verlopen?*

Het doel van de les was het onderwerp en de hoofdgedachte uit een tekst halen. Ik ben gelijk direct gestart met deze twee begrippen. Ik heb de leerlingen gevraagd wie een idee heeft wat de begrippen betekenen. Onderwerp wisten zij wel te benoemen, maar de hoofdgedachte was nog een onbekend begrip voor de leerlingen. Aan de hand van een tekst binnen ons thema 'Hoe overleef ik de winter', heb ik met hen gekeken naar het onderwerp van de tekst. Het onderwerp was IJsberen. Vervolgens heb ik het begrip hoofdgedachte uitgelegd en zijn we samen op zoek gegaan naar de hoofdgedachte van de tekst. Dit vonden zij erg lastig. Na het oefenen hebben we weer samen de teksten gelezen en de vragen gemaakt. De vragen heb ik tussendoor gelijk met hen besproken.

Tot slot heb ik gevraagd wat zij nu geleerd hebben en waarom dit handig is om te weten.

Je hebt ook nu niet de leerlingen zelf laten werken, let dan iedereen wel goed op?

Meestal wel, het is altijd lastig om iedereen dan bij de les te houden, maar het blijft wel overzichtelijk.

Woordenschat is nu meer aan bod gekomen, je hebt begrippen uitgelegd hoe heb je dat gedaan?

Ik heb de begrippen gewoon mondeling toegelicht en vervolgens geprobeerd concrete voorbeelden te bedenken voor de leerlingen.

28-01-2016

- Vertel eens hoe uw les begrijpend lezen is verlopen?

Tijdens de les hebben we samen de teksten gelezen. Ik heb wel vooraf gevraagd waar zij denken dat de tekst over gaat. Het was een gehele klassikale les, om zo de hele groep mee te nemen in de les en het lesdoel. Bovendien laten de leerlingen zien dat zij niet voldoende zelf de stof beheersen.

Waarom besloot je nu toch weer een klassikale les in te zetten?

Het onderwerp van de les was voor de groep vrij lastig en daardoor heb ik besloten hen niet zelf aan het werk te zetten.

Wat zou je aan deze les anders willen doen?

Ik zou de les toch wat meer verdelen in verschillende fasen. Dus dan zou ik wel inoefenen met de leerlingen en hen daarna in tweetallen aan het werk zetten.

H2, Enquête leerkrachten uitgewerkt

	Antwoord leerkracht 1 (A.)	Antwoord leerkracht 2 (W.)	Antwoord leerkracht 3 (K.)	Bevindingen
Vraag 1: Wat weet u van de sturingsstrategieën binnen het begrijpend lezen onderwijs?	Volgens mij de logische opbouw van bv OVERAL TEKST om te komen tot het leren begrijpen van een tekst. Oriënteren van een tekst, woordenschat rond deze tekst, lezen vd tekst en daarna kijken of je de tekst hebt begrepen.	Mijn vaste les met de leeskaarten van Timboektoe. heeft een vaste structuur van aanpak. Eerst gaan de kinderen aan de hand van de titel de voorkennis activeren ; waar zal deze tekst over gaan. Ten tweede gaan we de vragen samen lezen en doorspreken waar we op moeten gaan letten bij het lezen van de tekst. Vervolgens gaan de kinderen in tweetallen / met hun leesmaatje de tekst lezen en de vragen beantwoorden. Tussendoor is er sturing van de leerkracht , zij gaat in op vragen van de kinderen . Ziet ze dat kinderen de verkeerde kant op gaan met hun denken dan stelt ze extra begeleidende – gerichte vragen. Als laatste gaan we de vragen samen nakijken en nabespreken.	De term zegt mij niets. Onbewust zal ik een denkwijze of manier van lezen wel bijsturen.	Opvallend is dat de leerkrachten andere antwoorden geven hier. Leerkracht 1 en 2 geven aan dat het te maken heeft met een vaste lesopbouw, terwijl leerkracht 3 aangeeft helemaal niet te weten wat er mee bedoeld wordt. Leerkracht 1 en 2 geven beiden wel enkele strategieën aan, maar benoemen deze niet met de bekende termen die daar bij horen.

		De teksten analyseren en opzoek strategie zijn een belangrijke onderdelen van de les. Probeer iedere week de kerndoelen en de begrippen van de les (onze begrijpend leesmethode) van Karine kort te herhalen.		
Vraag 2: Wat weet u van de leesstrategieën binnen het begrijpend lezen onderwijs?	Het is een hulpmiddel om een tekst beter te begrijpen; bv voorkennis van een tekst, voorspellen van een tekst, vragen bedenken, samenvatten. Dus het kan voor/tijdens en na de les plaatsvinden	Zoals hieronder beschreven komen ze allemaal terug in de les. Leren samenvatten en hoofd- en bijzaken onderscheiden en visualiseren geven de kinderen houvast.	Omdat de verschillende manieren van lezen in groep 5 worden aangeleerd ben ik altijd bezig met verkennend lezen en precies lezen. En dat lezen plezier geeft!	Alle drie de leerkrachten geven aan de leesstrategieën te kennen en in te zetten in de les. Wel leggen alle drie de leerkrachten ergens anders de nadruk. Leerkracht 1 richt zich op het voorspellen, vragen bedenken en samenvatten. Leerkracht 2 gaat in op samenvatten en visualiseren. Leerkracht 3 gaat in op verkennend en precies lezen. Wel blijkt hieruit dat alle drie de leerkrachten het begrip leesstrategieën kennen.
Vraag 3: Wat weet u van de herstelstrategieën binnen het	Als je de tekst niet hebt begrepen of halve wege vast komt te zitten, terug blikken, hulp aan maatje vragen en	Tijdens de les bespreek ik met de duo's hoe ze tot een bepaalde gedachten gang komen. Waar het stond in de tekst? De opzoek en	Deze term zegt mij niets. Na het invullen dus wel.	Leerkracht 1 en 2 geven aan de herstelstrategieën in te zetten en ook belangrijk te vinden. Leerkracht 3 kende de term niet, maar

begrijpend lezen onderwijs?	lukt het dan nog niet naar de leerkracht.	controle strategie is erg belangrijk! Ze moeten ook leren gerichte vragen naar elkaar te stellen en te luisteren naar elkaar.		de betekenis wel. Zij wist wel wat herstelstrategieën betekenen, maar kent het begrip erbij niet. Hieruit is op te merken dat de leerkrachten deze herstelstrategieën kennen.
Vraag 4: Welk van de volgende handelingen voert u uit tijdens een les begrijpend lezen?	<u>-Leesdoel bepalen</u> <u>-Oriëntatie op de tekst</u> <u>-Actualiseren van kennis en woordenschat.</u> <u>- Actief lezen door toepassen van de leesstrategieën</u> <u>Voorspellen</u> <u>Vragen stellen</u> <u>Visualiseren</u> <u>Verbinden</u> <u>Samenvatten</u> <u>Afleiden</u> <u>-Controleren van begrip.</u> <u>- Toepassen van herstelstrategieën</u> <u>Langzamer lezen</u> <u>Aandachtiger lezen</u> <u>Hardop lezen</u> <u>Stuk opnieuw lezen</u> <u>Stukje verder lezen</u> <u>Illustraties bekijken</u> <u>Hulp vragen</u> <u>-Controle bereiken leesdoel.</u>	<u>-Leesdoel bepalen</u> <u>-Oriëntatie op de tekst</u> <u>-Actualiseren van kennis en woordenschat.</u> <u>- Actief lezen door toepassen van de leesstrategieën</u> <u>Voorspellen</u> <u>Vragen stellen</u> <u>Visualiseren</u> <u>Verbinden</u> <u>Samenvatten</u> <u>Afleiden</u> <u>-Controleren van begrip.</u> <u>- Toepassen van herstelstrategieën</u> <u>Langzamer lezen</u> <u>Aandachtiger lezen</u> <u>Hardop lezen</u> <u>Stuk opnieuw lezen</u> <u>Stukje verder lezen</u> <u>Illustraties bekijken</u> <u>Hulp vragen</u> <u>-Controle bereiken leesdoel. (soms)</u>	<u>-Leesdoel bepalen</u> <u>-Oriëntatie op de tekst</u> <u>-Actualiseren van kennis en woordenschat.</u> <u>- Actief lezen door toepassen van de leesstrategieën</u> <u>Voorspellen</u> <u>Vragen stellen</u> <u>Visualiseren</u> <u>Verbinden</u> <u>Samenvatten</u> <u>Afleiden</u> <u>-Controleren van begrip.</u> <u>- Toepassen van herstelstrategieën</u> <u>Langzamer lezen</u> <u>Aandachtiger lezen</u> <u>Hardop lezen</u> <u>Stuk opnieuw lezen</u> <u>Stukje verder lezen</u>	De leerkrachten zetten over het algemeen veel strategieën in binnen de lessen. De strategieën die niet ingezet worden, verschillen per leerkracht. Dit is dus geen doorlopende lijn.

			<u>Illustraties</u> <u>bekijken</u> <u>Hulp vragen</u> <u>-Controle bereiken</u> <u>leesdoel.</u>	
--	--	--	---	--

De onderstreepte strategieën bij vraag 4, zijn de strategieën die de leerkrachten zeggen wel in te zetten.

H3, Uitwerking observatie strategieën in praktijk

Observatiepunt	Waarneming 'ja'	Waarneming 'nee'	Waarneming 'n.v.t.'
Doel: Bepalen de lln het leesdoel van de tekst (waarom tekst lezen)?	4 keer	1 keer	0 keer
Oriëntatie: tekst bekijken en bespreken wat het onderwerp zou kunnen zijn.	5 keer	0 keer	0 keer
Voorspellen: waar zal de tekst over gaan?	3 keer	2 keer	0 keer
Actualiseren van kennis en woordenschat: wat weet je al over dit onderwerp?	0 keer	5 keer	0 keer
Vragen stellen: begrijp je de tekst nog? Wat kun je doen als je het niet meer begrijpt (stukje nog een keer lezen, woordbetekenis opzoeken)?	0 keer	5 keer	0 keer
Visualiseren: voorbeelden bedenken, schema's maken, woordweb maken, een PowerPoint (met foto's, tekeningen).	0 keer	5 keer	0 keer
Verbinden: verbindingen leggen tussen zinnen en alinea's in de tekst.	1 keer	4 keer	0 keer
Afleiden: de leerling leidt de betekenis van een moeilijk woord af uit de tekst.	3 keer	2 keer	0 keer
Herstelstrategieën: er worden indien nodig herstelstrategieën ingezet zoals langzamer lezen, aandachtiger lezen, hardop lezen, een stukje opnieuw lezen, een stukje verder lezen, naar illustraties kijken of hulp vragen.	4 keer	1 keer	0 keer
Samenvatten: waar gaat de tekst over? Thema, hoofdgedachte?	3 keer	2 keer	0 keer
Vragen stellen: is het doel bereikt? Weet je nu wat je wilde weten?	0 keer	5 keer	0 keer
Controleren: is het leesdoel van het begin van de les behaald?	0 keer	0 keer	5 keer

H4, Uitwerking observatie betekenisvolle leeromgeving
 Betekenisvolle leeromgeving tijdens begrijpend lezen
 14-01-2016

Onderstaande punten aanwezig?	Ja	Nee	Deels
De voorkennis wordt geactiveerd. Toelichting: De leerkracht activeert de voorkennis van de leerlingen, gericht op het lees- en lesdoel van de les.	X		
De les is leerlinggericht. Toelichting: Er wordt gedifferentieerd in de les om uitdaging voor iedere leerling te verzorgen.		X	
Er is sprake van imitatie leren, leerlinggericht. Toelichting: De leerlingen kunnen van en met elkaar leren door samen te werken en hun klasgenoten hulp te vragen.		X	
Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht. Toelichting: De leerkracht gebruikt modeling om de leerlingen een goed voorbeeld te geven van hoe en goede lezer te werk gaat.		X	
Er is een rijk aanbod aan materialen. Toelichting: Er zijn concrete voorbeelden aanwezig die het leren bevorderen. Te denken aan genoeg leesmateriaal in en om de klas.	X		
Er is ruimte voor reflectie. Toelichting: De leerkracht biedt ruimte om te reflecteren over het gemaakte werk en over het wel/niet behaalde lesdoel.		X	
De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen. Toelichting: Er is sprake van een duidelijke uiterlijke omgeving, waar goed te zien is waar de leerlingen de aandacht op meten vestigen. Ten tweede heeft de tekst een duidelijke structuur en samenhang. De tekst sluit aan bij de kennis die de leerlingen al hebben.			X
Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen. Toelichting: Tijdens één les komen verschillende soorten teksten aan bod, waardoor de leerlingen te maken krijgen met een gevarieerd aanbod.			X

Indien 'Deels' aangevinkt, geef dan toelichting op de volgende pagina.

De voorkennis wordt geactiveerd.

De les is leerlinggericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerling gericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht.

Er is een rijk aanbod aan materialen.

Er is ruimte voor reflectie.

De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

De teksten hebben wel een duidelijke structuur en samenhang, maar sluiten niet aan bij de interesses van de leerlingen.

Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen.

Afhankelijk van de les volgens de methode. Er worden geen extra teksten ingezet ter ondersteuning van de les.

Betekenisvolle leeromgeving tijdens begrijpend lezen
21-01-2016

Onderstaande punten aanwezig?	Ja	Nee	Deels
De voorkennis wordt geactiveerd. Toelichting: De leerkracht activeert de voorkennis van de leerlingen, gericht op het lees- en lesdoel van de les.	X		
De les is leerlinggericht. Toelichting: Er wordt gedifferentieerd in de les om uitdaging voor iedere leerling te verzorgen.		X	
Er is sprake van imitatie leren, leerlinggericht. Toelichting: De leerlingen kunnen van en met elkaar leren door samen te werken en hun klasgenoten hulp te vragen.		X	
Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht. Toelichting: De leerkracht gebruikt modeling om de leerlingen een goed voorbeeld te geven van hoe en goede lezer te werk gaat.		X	
Er is een rijk aanbod aan materialen. Toelichting: Er zijn concrete voorbeelden aanwezig die het leren bevorderen. Te denken aan genoeg leesmateriaal in en om de klas.	X		
Er is ruimte voor reflectie. Toelichting: De leerkracht biedt ruimte om te reflecteren over het gemaakte werk en over het wel/niet behaalde lesdoel.			X
De teksten sluiten aan bij de beleavingswereld van de leerlingen. Toelichting: Er is sprake van een duidelijke uiterlijke omgeving, waar goed te zien is waar de leerlingen de aandacht op meten vestigen. Ten tweede heeft de tekst een duidelijke structuur en samenhang. De tekst sluit aan bij de kennis die de leerlingen al hebben.			X
Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen. Toelichting: Tijdens één les komen verschillende soorten teksten aan bod, waardoor de leerlingen te maken krijgen met een gevarieerd aanbod.			X

Indien 'Deels' aangevinkt, geef dan toelichting op de volgende pagina.

De voorkennis wordt geactiveerd.

De les is leerlinggericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerling gericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht.

Er is een rijk aanbod aan materialen.

Er is ruimte voor reflectie.

Er wordt achteraf wel besproken wat de leerlingen hebben geleerd. Het werk wordt tussendoor al deels besproken, maar hier wordt niet duidelijk naar terug geblikt.

De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

De teksten hebben wel een duidelijke structuur en samenhang, maar sluiten niet aan bij de interesses van de leerlingen.

Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen.

Afhankelijk van de les volgens de methode. Er worden geen extra teksten ingezet ter ondersteuning van de les.

Betekenisvolle leeromgeving tijdens begrijpend lezen
28-01-2016

Onderstaande punten aanwezig?	Ja	Nee	Deels
De voorkennis wordt geactiveerd. Toelichting: De leerkracht activeert de voorkennis van de leerlingen, gericht op het lees- en lesdoel van de les.	X		
De les is leerlinggericht. Toelichting: Er wordt gedifferentieerd in de les om uitdaging voor iedere leerling te verzorgen.		X	
Er is sprake van imitatie leren, leerlinggericht. Toelichting: De leerlingen kunnen van en met elkaar leren door samen te werken en hun klasgenoten hulp te vragen.		X	
Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht. Toelichting: De leerkracht gebruikt modeling om de leerlingen een goed voorbeeld te geven van hoe en goede lezer te werk gaat.		X	
Er is een rijk aanbod aan materialen. Toelichting: Er zijn concrete voorbeelden aanwezig die het leren bevorderen. Te denken aan genoeg leesmateriaal in en om de klas.	X		
Er is ruimte voor reflectie. Toelichting: De leerkracht biedt ruimte om te reflecteren over het gemaakte werk en over het wel/niet behaalde lesdoel.			X
De teksten sluiten aan bij de beleavingswereld van de leerlingen. Toelichting: Er is sprake van een duidelijke uiterlijke omgeving, waar goed te zien is waar de leerlingen de aandacht op meten vestigen. Ten tweede heeft de tekst een duidelijke structuur en samenhang. De tekst sluit aan bij de kennis die de leerlingen al hebben.	X		
Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen. Toelichting: Tijdens één les komen verschillende soorten teksten aan bod, waardoor de leerlingen te maken krijgen met een gevarieerd aanbod.			X

Indien 'Deels' aangevinkt, geef dan toelichting op de volgende pagina.

De voorkennis wordt geactiveerd.

De les is leerlinggericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerling gericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht.

Er is een rijk aanbod aan materialen.

Er is ruimte voor reflectie.

Reflectie wordt niet iedere les gedaan. Niet iedere les wordt gekeken of het lees- en lesdoel behaald is. Vaak worden de opdrachten besproken, maar wordt niet teruggeblikt naar het begin van de les. Bovendien hebben de leerlingen hier weinig inspraak.

De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen.

Afhankelijk van de les volgens de methode. Er worden geen extra teksten ingezet ter ondersteuning van de les.

Betekenisvolle leeromgeving tijdens begrijpend lezen
04-02-2016

Onderstaande punten aanwezig?	Ja	Nee	Deels
De voorkennis wordt geactiveerd. Toelichting: De leerkracht activeert de voorkennis van de leerlingen, gericht op het lees- en lesdoel van de les.	X		
De les is leerlinggericht. Toelichting: Er wordt gedifferentieerd in de les om uitdaging voor iedere leerling te verzorgen.			X
Er is sprake van imitatie leren, leerlinggericht. Toelichting: De leerlingen kunnen van en met elkaar leren door samen te werken en hun klasgenoten hulp te vragen.		X	
Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht. Toelichting: De leerkracht gebruikt modeling om de leerlingen een goed voorbeeld te geven van hoe en goede lezer te werk gaat.		X	
Er is een rijk aanbod aan materialen. Toelichting: Er zijn concrete voorbeelden aanwezig die het leren bevorderen. Te denken aan genoeg leesmateriaal in en om de klas.	X		
Er is ruimte voor reflectie. Toelichting: De leerkracht biedt ruimte om te reflecteren over het gemaakte werk en over het wel/niet behaalde lesdoel.		X	
De teksten sluiten aan bij de beleavingswereld van de leerlingen. Toelichting: Er is sprake van een duidelijke uiterlijke omgeving, waar goed te zien is waar de leerlingen de aandacht op meten vestigen. Ten tweede heeft de tekst een duidelijke structuur en samenhang. De tekst sluit aan bij de kennis die de leerlingen al hebben.	X		
Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen. Toelichting: Tijdens één les komen verschillende soorten teksten aan bod, waardoor de leerlingen te maken krijgen met een gevarieerd aanbod.			X

Indien 'Deels' aangevinkt, geef dan toelichting op de volgende pagina.

De voorkennis wordt geactiveerd.

De les is leerlinggericht.

Er wordt wel een verlengde instructie ingezet om de zwakkere leerlingen te ondersteunen. De leerlingen werken deels met tweetallen en worden deels meegenomen door de leerkracht.

Er is sprake van imitatie leren, leerling gericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht.

Er is een rijk aanbod aan materialen.

Er is ruimte voor reflectie.

De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen.

Afhankelijk van de les volgens de methode. Er worden geen extra teksten ingezet ter ondersteuning van de les.

Bijlage I, Uitvoering ontwerp

I1, Logboek

Week 1 (08-02-16 t/m 12-02-16)

Eerste week methode gevolgd, waarbij de leerlingen kennismaken met de strategiekaarten. De kaarten vallen goed in de smaak. Met de leerlingen besloten dat de kaarten vooraan bij het bord komen te hangen. Iedere kaart is besproken met een voorbeeld. De introductie van alle strategieën was vrij veel, maar dit wordt later opgedeeld over de lessen. Tijdens de zelfstandige verwerking hebben de leerlingen wel in tweetallen gewerkt om elkaar nog te kunnen ondersteunen.

Week 2 (15-02-16 t/m 19-02-16)

Dit is de eerste week dat de methode wordt losgelaten. De leerlingen hebben een vorig hoofdstuk afgesloten en gaan dit hoofdstuk de doelen behalen met invulling van het ontwerp. De lessen van dinsdag en donderdag richtte zich op de strategie vragen stellen. De leerlingen zetten de eerste strategie (voorspellen) wel direct in. In het werkblad kwam het begrip doelgroep terug. Dit was nog vrij onbekend voor de leerlingen en had achteraf eerst uitgelegd moeten worden. Nu kwamen hier veel vragen over. Verder konden zij het werkblad goed invullen.

De tweede les was wat vrijer omdat de leerlingen zelf teksten mochten kiezen. De leerlingen hadden hier nog wel moeite mee omdat zij dat nooit eerder zelf hebben gedaan. Door dat met de leerlingen te modelen aan de hand van de kwaliteitskaart, konden zij daarna goed zelf aan de slag. De leerlingen vragen de betekenis van moeilijke woorden nog aan de leerkracht. Zij zijn nog niet bekend met het zelf opzoeken van de woorden. Dit is teveel om binnen het ontwerp nog aan te leren, maar wel een leerzaam punt voor de toekomst.

Week 3 (29-02-16 t/m 04-03-16)

De tekst van de visserij sloot bij het thema aan. Dit maakte het voor de leerlingen interessant. Zij hebben al veel gelezen over de visserij en vonden het leuk dat deze tekst daar ook over ging. De leerlingen kunnen wel goed aangeven wat voor soort tekst het is, maar vinden het lastig om uit te leggen waarom. De verschillende fasen van de les zijn goed ingezet deze les, waarbij er voldoende ruimte was voor zelfstandig werken. Het terugvragen naar het leesdoel zorgde voor veel betrokkenheid bij de leerlingen. Zij stelden ook kritische vragen over het leesdoel en waarom ze het moeten leren. Door deze terugkoppeling hebben zij ook wat geleerd over het belang van de les. De tweede les van de week was vrij lastig voor de leerlingen. Zij waren wel geïnteresseerd in de tekst, maar hadden moeite met het begrijpen ervan. Hierdoor konden wel goed de strategieën ingezet worden. De eerste strategie is al redelijk automatisme geworden voor de leerlingen. Zij kijken telkens naar titel, tussenkopjes en afbeeldingen om te kijken waar de tekst over zal gaan. Ook zonder dit voor te doen, kunnen zij nu zelfstandig voorspellen waar de tekst over gaat. De laatste opdracht was een vrije opdracht, wat de leerlingen lastig vinden. Zij vinden het moeilijk om zelf wat te bedenken. De stappen die zij dan moeten nemen zouden eventueel ook gemodeld kunnen worden om hen een voorbeeld te geven. Ook deze les heeft er controle plaatsgevonden, maar ook reflectie op het eigen werk. De opdrachten zijn besproken en aan de hand daarvan konden de leerlingen ook hun tevredenheid aangeven.

Week 4 (07-03-16 t/m 11-03-16)

Jammer dat er geen andere tekst voor deze les gevonden was dan die in het boek. De leerlingen ervaren het gebruik van het boek gelijk als 'saai'. Toch sloot de tekst goed bij het doel aan en trokken de opdrachten uiteindelijk wel de aandacht van de leerlingen. Binnen de opdrachten was een herinnering geplaatst over de strategieën. De leerlingen vonden dat fijn en zette daardoor ook daadwerkelijk de strategieën zelf in. De strategie begrijp ik wat ik lees was deze les ook duidelijk terug te zien. Leerlingen stelden elkaar ook vragen als zij zelf niet begrepen wat er in de tekst bedoeld werd. Tijdens de verlengde instructie was er ruimte voor de zwakkere lezers die door

modeling ook zelf de strategieën hebben toegepast.

De tweede les van deze week trok wat meer de aandacht van de leerlingen. De teksten waren grappig, aantrekkelijk en betekenisvol voor de leerlingen. De leerlingen ervaren deze teksten als grappig, waar zij ook voor bedoeld zijn. Deze les was de overgang van ik naar jij heel duidelijk terug te zien. De leerlingen hebben echt steeds meer zelf verantwoordelijkheid gekregen over het werk. Daarnaast konden zij door de strategiekaarten ook echt zelf aan het werk.

Week 5 (14-03-16 t/m 18-03-16)

Ook deze tekst had verband met het thema, erg betekenisvol. De leerlingen hadden wel moeite met het figuurlijk taalgebruik. Dit was ook een nieuw begrip voor hen. Als leerkracht heb ik dit uitgelegd aan de hand van concrete voorbeelden. Daarbij heb ik zelf ook strategieën hardop ingezet. Ook deze les had een vrije opdracht, waarbij de leerlingen met het leesdoel aan de slag konden. Uit deze opdracht was op te maken dat de leerlingen nog niet helemaal een duidelijk beeld hadden van figuurlijk taalgebruik. Bij de nabespreking kwam dit ook naar voren. Het lesdoel is ook niet helemaal bereikt bleek uit de controle en terugblik.

De tweede les van deze week begon aantrekkelijk met de begeleide inoefening. De leerlingen deden actief mee, door de werkvorm die er in was verwerkt. Met de terugkoppeling naar de vorige les, sloot deze inoefening ook goed aan op het niveau van de leerlingen. De strategieën zaten deels al verwerkt in de vragen, wat de leerlingen verplichtte om deze ook daadwerkelijk in te zetten. Wel heeft de leerkracht af en toe moeten wijzen op de strategieën als zij met vragen kwamen. Enkele leerlingen komen zelf naar voren lopen om de strategieën goed te kunnen bekijken voordat zij het inzetten. De laatste tekst was extra aantrekkelijk omdat de leerlingen dit hadden gekozen. Zij hadden dit in de Kidsweek gelezen en het sloot goed aan bij het doel. De ontwerpcriteria zijn deze les zeker behaald.

Begrijpend lezen <i>Stuurt de docent aan op de volgende dingen?</i>	Waarneming;:		
	Ja	Nee	n.v.t.
<i>Voor het lezen</i>			
Doel: Bepalen de lln het leesdoel van de tekst (waarom tekst lezen)?	X		
Oriëntatie: tekst bekijken en bespreken wat het onderwerp zou kunnen zijn.	X		
Voorspellen: waar zal de tekst over gaan?	X		
Actualiseren van kennis en woordenschat: wat weet je al over dit onderwerp?	X		
<i>Tijdens het lezen</i>			
Vragen stellen: begrijp je de tekst nog? Wat kun je doen als je het niet meer begrijpt (stukje nog een keer lezen, woordbetekenis opzoeken)?	X		
Visualiseren: voorbeelden bedenken, schema's maken, woordweb maken, een PowerPoint (met foto's, tekeningen).		X	
Verbinden: verbindingen leggen tussen zinnen en alinea's in de tekst.	X		
Afleiden: de leerling leidt de betekenis van een moeilijk woord af uit de tekst.	X		
Herstelstrategieën: er worden indien nodig herstelstrategieën ingezet zoals langzamer lezen, aandachtiger lezen, hardop lezen, een stukje opnieuw lezen, een stukje verder lezen, naar illustraties kijken of hulp vragen.	X		
<i>Na het lezen</i>			
Samenvatten: waar gaat de tekst over? Thema, hoofdgedachte?	X		
Vragen stellen: is het doel bereikt? Weet je nu wat je wilde weten?	X		
Controleren: is het leesdoel van het begin van de les behaald?	X		
Overige opmerkingen			

Onderstaande punten aanwezig?	Ja	Nee	Deels
De voorkennis wordt geactiveerd. Toelichting: De leerkracht activeert de voorkennis van de leerlingen, gericht op het lees- en lesdoel van de les.	X		
De les is leerlinggericht. Toelichting: Er wordt gedifferentieerd in de les om uitdaging voor iedere leerling te verzorgen.	X		
Er is sprake van imitatie leren, leerlinggericht. Toelichting: De leerlingen kunnen van en met elkaar leren door samen te werken en hun klasgenoten hulp te vragen.	X		
Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht. Toelichting: De leerkracht gebruikt modeling om de leerlingen een goed voorbeeld te geven van hoe en goede lezer te werk gaat.			X
Er is een rijk aanbod aan materialen. Toelichting: Er zijn concrete voorbeelden aanwezig die het leren bevorderen. Te denken aan genoeg leesmateriaal in en om de klas.	X		
Er is ruimte voor reflectie. Toelichting: De leerkracht biedt ruimte om te reflecteren over het gemaakte werk en over het wel/niet behaalde lesdoel.	X		
De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen. Toelichting: Er is sprake van een duidelijke uiterlijke omgeving, waar goed te zien is waar de leerlingen de aandacht op moeten vestigen. Ten tweede heeft de tekst een duidelijke structuur en samenhang. De tekst sluit aan bij de kennis die de leerlingen al hebben.	X		
Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen. Toelichting: Tijdens één les komen verschillende soorten teksten aan bod, waardoor de leerlingen te maken krijgen met een gevarieerd aanbod.			X

Indien 'Deels' aangevinkt, geef dan toelichting op de volgende pagina.

De voorkennis wordt geactiveerd.

De les is leerlinggericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerling gericht.

Er is sprake van imitatie leren, leerkrachtgericht.

Inzet van modeling is voor de leerkrachten nog wat onwennig. Zij zetten dit meer in dan voor het ontwerp, maar hier kan nog verbeterd worden.

Er is een rijk aanbod aan materialen.

Er is ruimte voor reflectie.

De teksten sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

Er komen verschillende soorten teksten aan bod in een les begrijpend lezen.

Deels ingevuld omdat er soms één tekstsoort centraal staat en ook maar één tekst wordt ingezet. Er zouden meer tekstsoorten in een les aan bod kunnen komen om dit met elkaar te vergelijken.

I3, Evaluatie ontwerp

Datum: 03-04-2016

Ingevuld door A. Benoist (5b)

Ontwerpcriteria	Voltoet het ontwerp aan deze eisen? Licht kort toe.
Inzet van het GRRIM-model tijdens iedere les van begrijpend lezen. Dit model vervangt de lesopbouw die nu gehanteerd wordt (Pearson & Gallagher, 1983).	Ja, prima
Tijdens iedere les is er ruimte voor het zelfstandig oefenen van de aangeleerde strategieën (Förre & van de Mortel, 2010).	Ze hangen centraal voor in de klas.
Iedere les wordt afgesloten met de controle naar het leesdoel. Dit zit al in het GRRIM-model verwerkt, maar is wel een extra punt van aandacht (Förre & van de Mortel, 2010).	Ik heb de lessen samen besproken. Het bleek dan dat bepaalde tweetallen soms iets nog niet goed hadden begrepen. Ze hadden wel het...”o ja, dat moest het zijn”
Er wordt iedere les gestart met de strategie ‘voorspellen’ waarbij voorkennis en woordenschat wordt geactiveerd. Dit helpt leerlingen om de tekst beter te begrijpen (van Druenen & van Elsäcker, 2014).	Ja, dit ging naar mate iedere les steeds sneller, omdat de kids het steeds beter herkennen/eigen maken
Tijdens de les maakt de leerkracht gebruik van modeling, zodat de leerlingen de strategieën zelf kunnen toepassen na een correct voorbeeld van de leerkracht (Lapp & Fisher, 2009; Zwiers, 2010; van Elsäcker, Droop & van Druenen, 2014).	Dit heb ik regelmatig kunnen doen, waardoor de kids weer verder konden. Of waardoor ze op het juiste spoor kwamen
De kaarten van de BLIKSEM-aanpak worden nagemaakt en opgehangen in de klas om het visueel zichtbaar te maken voor de leerlingen (van Druenen & van Elsäcker, 2014).	Ja, zeer herkenbaar voor de kids
Er worden betekenisvolle teksten gebruikt, uit het echte leven. Binnen deze groep leeft ‘De Kidsweek’ erg, wat voor hen een goede basis kan zijn voor een authentieke tekst (Förre & van de Mortel, 2010).	Prima, eigentijdse of leuke teksten

Vraag	Antwoord
Hoe heeft u het ontwerp van dit onderzoek ervaren?	Prima
Welke ervaringen zijn waardevol om mee te nemen in de toekomst?	Opbouw van de kaarten is logisch en zeer begrijpelijk voor de kids
Wat waren belemmeringen tijdens de uitvoering van het onderzoek?	Antwoordbladen in het begin, omdat je geen handleiding hebt waar alles in staat. Later heeft Yoica ze gemaakt. Top
Overige opmerkingen?	Heel verfrissend deze manier van begrijpend lezen. Alleen de toets was wel een probleem!

Ontwerpcriteria	Voldoet het ontwerp aan deze eisen? Licht kort toe.
Inzet van het GRRIM-model tijdens iedere les van begrijpend lezen. Dit model vervangt de lesopbouw die nu gehanteerd wordt (Pearson & Gallagher, 1983).	De lessen op donderdag hebben allemaal invulling gehad volgens de fasen van het GRRIM-model. De fasen worden duidelijk vormgegeven aan de hand van de voorbereiding.
Tijdens iedere les is er ruimte voor het zelfstandig oefenen van de aangeleerde strategieën (Förre & van de Mortel, 2010).	De leerlingen gaan iedere les na de begeleide inoefening zelfstandig aan het werk.
Iedere les wordt afgesloten met de controle naar het leesdoel. Dit zit al in het GRRIM-model verwerkt, maar is wel een extra punt van aandacht (Förre & van de Mortel, 2010).	Ja. Aan het einde van de les wordt teruggeblikt naar zowel het leesdoel als het lesdoel van de les.
Er wordt iedere les gestart met de strategie 'voorspellen' waarbij voorkennis en woordenschat wordt geactiveerd. Dit helpt leerlingen om de tekst beter te begrijpen (van Druenen & van Elsäcker, 2014).	Iedere les wordt gestart met deze strategie aan de hand van de strategiekaart voor aan in de klas. Hierbij worden de moeilijke woorden uit de tekst besproken.
Tijdens de les maakt de leerkracht gebruik van modeling, zodat de leerlingen de strategieën zelf kunnen toepassen na een correct voorbeeld van de leerkracht (Lapp & Fisher, 2009; Zwiers, 2010; van Elsäcker, Droop & van Druenen, 2014).	Modeling vindt nu plaats tijdens de begeleide inoefening en tijdens de verlengde instructie. Met name de zwakkere lezers hebben baat bij een duidelijk voorbeeld. Bovendien is ook terug te zien dat de leerlingen dit overnemen.
De kaarten van de BLIKSEM-aanpak worden nagmaakt en opgehangen in de klas om het visueel zichtbaar te maken voor de leerlingen (van Druenen & van Elsäcker, 2014).	De kaarten zijn inmiddels aanwezig in de klas, voor bij het digibord.
Er worden betekenisvolle teksten gebruikt, uit het echte leven. Binnen deze groep leeft 'De Kidsweek' erg, wat voor hen een goede basis kan zijn voor een authentieke tekst (Förre & van de Mortel, 2010).	De teksten sluiten meer aan bij de leerlingen. Leerlingen geven zelf ook aan de teksten leuker te vinden. Na afloop van het ontwerp werk een methode les ingezet, wat de leerlingen als saai ervaren, omdat het andere leuker was. Dit is door de leerlingen zelf gezegd.

Vraag	Antwoord
Hoe heeft u het ontwerp van dit onderzoek ervaren?	Het was leerzaam om de strategieën meer vorm te geven in de lessen. Door de kaarten op te hangen is het gemakkelijker aandacht aan de strategieën te geven en daar ook naar te wijzen. Voor de leerlingen was het visueel maken hiervan heel belangrijk. Daarnaast was het goed om met een structuur te werken waarbij de leerlingen ook daadwerkelijk zelf oefenen met de strategieën. Het was een ontwerp wat gemakkelijk in te zetten was door de goede voorbereiding. Wel vraagt het meer tijd om een geschikte tekst te kiezen en daar opdrachten bij te maken.
Welke ervaringen zijn waardevol om mee te nemen in de toekomst?	De strategiekaarten in de klas. De andere groep 5 heeft al aangegeven hier belangstelling in te hebben om het visueel te maken voor de leerlingen. Inzet van modeling was ook waardevol omdat gelijk te zien is dat leerlingen het overnemen. Zij kunnen na modeling de strategieën beter zelf toepassen op de tekst.
Wat waren belemmeringen tijdens de uitvoering van het onderzoek?	De vraagstelling binnen het ontwerp was anders dan de vraagstelling van de methode. Dit zorgde voor problemen met de toets.
Overige opmerkingen?	Nee.

14, Voorbereiding lessen

Les 1, week 1 (11-02-2016)

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel van deze les is dat de leerlingen de eerder geleerde leesstrategieën kunnen toepassen naast elkaar. De voorkennis over het onderwerp wordt geactiveerd. Dit doen we door middel van een woordweb op het digibord. Moeilijke woorden staan binnen de methode al in de kantlijn en deze worden besproken. Daarna doet de leerkracht de strategie voorspellen door aan de hand van modeling. Hardop bespreekt zij wat de titel is, de tussenkopjes zijn en waar de afbeeldingen over gaan. Dan vertelt ze waar zij denkt dat de eerste tekst over gaat. Dit gaan de leerlingen straks zelf ook doen met de tweede tekst

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

Omdat de leesstrategieën nieuw zijn voor de leerlingen, worden deze eerst allemaal toegelicht en besproken aan de hand van de gemaakte kaarten. Iedere strategie gaat de leerkracht langs en wordt verduidelijkt met een voorbeeld (modeling). Verder wordt ook besproken waarom de strategieën belangrijk zijn en hoe het hen kan helpen. Deze eerste les volgens het ontwerp zal de instructiefase ook meer tijd in beslag nemen. Na deze introductie met de strategieën gaat de leerkracht aan de hand van modeling de eerste tekst voordoen. Hierbij benoemt de leerkracht hardop wat zij doet en laat zien hoe de strategieën kunnen helpen. Hiervoor wordt de tekst uit de methode gebruikt bij deze les die hoort bij de gezamenlijke start.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Eerst gaan de leerlingen inoefenen met de leerkracht. Samen bekijken zij de tekst en voeren de strategieën nogmaals uit om te controleren of de leerlingen de strategieën hebben begrepen. Daarna gaan zij in tweetallen de tweede tekst behandelen. Zij lezen de tekst en zetten de strategieën die zojuist zijn besproken in. Door dit in tweetallen te doen kunnen zij elkaar ondersteunen.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen gaan nu de tweede tekst nogmaals lezen en de vragen in het werkboek daarbij beantwoorden. Modeling heeft plaatsgevonden en de leerlingen mogen het nu zelf gaan proberen. De leerlingen mogen in tweetallen werken om elkaar te ondersteunen. De leerkracht gaat met de drie instructie afhankelijke leerlingen aan de instructie tafel aan het werk. Zij doen het samen en stap voor stap. Daarbij komen de strategieën ook weer langs. Bovendien zal de leerkracht voor deze leerling extra modeling inzetten.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

De leerkracht bespreekt nogmaals het lesdoel en bekijkt met de leerlingen of het behaald is. De leerlingen mogen elkaar in tweetallen vertellen wat zij deze les hebben geleerd. Tot slot worden enkele van die meningen klassikaal besproken.

Les 2, week 2 (16-02-2016)

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel van deze les is dat leerlingen vragen stellen tijdens het lezen van plezier en doe teksten. Dit komt overeen met de strategie 'vragen stellen'. Het leesdoel vandaag is dat we meer willen weten over muziek in de school. Uit de tekst worden moeilijke woorden vast behandeld. Het gaat om de woorden jury, coach en auditie. Deze worden vooraf besproken in de klas. Verder wordt bekeken wat de leerlingen al weten van het onderwerp. Zij gaan in duo's overleggen wat ze weten en noteren dit samen op in hun schrift. Vervolgens gaat de leerkracht aan de hand van modeling de tekst verkennen.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

Iedere strategie gaat de leerkracht nogmaals kort langs en wordt verduidelijkt met een voorbeeld (modeling). Na deze introductie met de strategieën gaat de leerkracht aan de hand van modeling een korte tekst (Kidsweek). De leerlingen gaan straks zelf aan de slag met de tekst rondom muziek.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Eerst gaan de leerlingen inoefenen met de leerkracht. Samen bekijken zij de tekst en voeren de strategieën nogmaals uit om te controleren of de leerlingen de strategieën hebben begrepen. Daarna gaan zij in tweetallen de tweede tekst behandelen. Zij lezen de tekst en zetten de strategieën die zojuist zijn besproken in. Door dit in tweetallen te doen kunnen zij elkaar ondersteunen.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen gaan nu de tweede tekst nogmaals lezen en de vragen op hun opdrachtenblad daarbij beantwoorden. Modeling heeft plaatsgevonden en de leerlingen mogen het nu zelf gaan proberen. De leerlingen mogen in tweetallen werken om elkaar te ondersteunen. De leerkracht gaat met de drie instructie afhankelijke leerlingen aan de instructie tafel aan het werk. Zij doen het samen en stap voor stap. Daarbij komen de strategieën ook weer langs. Bovendien zal de leerkracht voor deze leerlinge extra modeling inzetten. Het opdrachtenblad bestaat voornamelijk uit de strategieën. Dit is goed voor de herhaling en zo oefenen zij nog meer met het inzetten van de strategieën.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

De leerkracht bespreekt nogmaals het lesdoel en kijkt met de leerlingen of het behaald is. De leerlingen mogen elkaar in tweetallen vertellen wat zij deze les hebben geleerd. Tot slot worden enkele van die meningen klassikaal besproken.

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel van deze les is dat de leerlingen feiten en meningen van elkaar kunnen onderscheiden. Het leesdoel is dat de leerlingen meer leren over een schoonheidswedstrijd voor kinderen van hun leeftijd. Met de leerlingen wordt een woordweb gemaakt om de voorkennis te activeren. Vervolgens wordt de tekst bekeken en de strategie voorspellen ingezet.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

De leerkracht maakt gebruik van modeling door de eerste alinea te lezen en daarbij de strategieën in te zetten. Hierbij worden ook de moeilijke woorden uit deze eerste alinea besproken. De leerkracht vraagt de leerlingen ook of zij begrijpen wat er van hen wordt verwacht en of zij snappen hoe ze de strategieën nu zelf in kunnen zetten.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Eerst gaan de leerlingen inoefenen met de leerkracht. Dit wordt gedaan door een coöperatieve werkvorm. Er zijn enkele krantenkoppen (uit verschillende Kidsweken de afgelopen tijd). Er staan feiten en meningen. De leerlingen gaan staan als zij van de desbetreffende krantenkop denken dat het om een feit gaat en ze gaan zitten als ze denken dat het om een mening gaat. Door verschillende krantenkoppen naast elkaar te zetten hebben de leerlingen voordat zij zelf moeten werken al verschillende koppen gelezen en daar een label aan gehangen.

In tweetallen bekijken zij de tweede alinea en voeren de strategieën nogmaals uit om te controleren of de leerlingen de strategieën hebben begrepen.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier

de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen gaan de rest van de tekst zelfstandig lezen en maken daarna de opdrachten op het opdrachtenblad. Dit blad is speciaal voor deze les gemaakt en sluit dus aan bij de tekst. Modeling heeft plaatsgevonden en de leerlingen mogen het nu zelf gaan proberen. Daarnaast moeten de leerlingen zelfstandig nog een tekst met feiten opzoeken en daar vragen over beantwoorden. Door de begeleide inoefening kunnen zij al enkele verschillende teksten hierin onderscheiden van elkaar. De leerkracht gaat met de drie instructie afhankelijke leerlingen aan de instructie tafel aan het werk. Zij doen het samen en stap voor stap. Daarbij komen de strategieën ook weer langs. Bovendien zal de leerkracht voor deze leerling extra modeling inzetten.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

De leerkracht bespreekt nogmaals het lesdoel en bekijkt met de leerlingen of het behaald is. De leerlingen mogen elkaar in tweetallen vertellen wat zij deze les hebben geleerd. Tot slot worden enkele van die meningen klassikaal besproken.

Les 4, week 3 (weektaak, 29-02-2016 t/m 04-03-2016)

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel van deze les is dat leerlingen de strategieën oefenen en dit zelfstandig kunnen toepassen binnen een betekenisvolle tekst. Aan de hand van de kwaliteitskaart is een tekst van buurman en buurman gekozen. Dit interesseert de leerlingen erg en past binnen de kwaliteitskaart. Deze les is extra binnen de weektaak gezet, om de leerlingen nog meer te laten oefenen met de strategieën. Ze zullen hier dus zelfstandig aan het werk moeten gaan.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

Niet van toepassing.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Niet van toepassing.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen lezen zelfstandig de tekst en beantwoorden de vragen. De drie instructie afhankelijke leerlingen krijgen wel extra ondersteuning door de leerkracht.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

Vrijdag wordt besproken hoe zij dit hebben ervaren en wat ze er van hebben geleerd.

Les 5, week 3 (01-03-2016)

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel is dat de leerlingen leren dat een schrijver niet altijd precies zegt wat hij bedoelt. Het leesdoel is dat de leerlingen leren over de visserij. Klassikaal wordt besproken wat de leerlingen van dit onderwerp al weten. Eventueel kan hierbij de woordmuur binnen het thema ingezet worden.

Vervolgens doet de leerkracht de strategie voorspellen door aan de leerlingen door te kijken naar de titel van de tekst (Visserij) en daaruit te concluderen waar waarschijnlijk het gedicht over zal gaan.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

De leerkracht bespreekt welke gevoelens een gedicht kan oproepen. In tweetallen gaan de leerlingen bespreken welke gevoelens zij bij gedichten kennen. Ze bespreken ook hoe ze zo'n gevoel eruit halen, wat maakt het gedicht zo dat het jou dat gevoel geeft, hoe kun je dat doen?

Aan de hand van dit gedicht doet de leerkracht ook voor hoe de strategieën ingezet kunnen worden.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

De leerkracht gaat met de leerlingen inoefenen door de strategieën tijdens het lezen in te zetten bij het gedicht. De leerkracht leest hardop de tekst voor en vertelt hardop als zij ergens tegenaan loopt. De leerlingen moeten aangeven welke strategie zij zouden inzetten bij het probleem. Hiermee leren zij op een andere manier de strategieën inzetten.

Daarna gaan de leerlingen in tweetallen moeilijke woorden uit de tekst halen en samen achter de betekenis hiervan komen.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven.

Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen lezen nogmaals het gedicht en zij leren de tweede tekst. Daarna beantwoorden zij de vragen op het opdrachtenblad. De teksten zijn weer gekozen met behulp van de kwaliteitskaart. De leerlingen maken zelfstandig de opdrachten en dit wordt met de klas nabesproken. Vorige lessen vonden leerlingen het prettig af en toe even naar de strategie kaarten toe te lopen, dus die mogelijkheid blijft tijdens de lessen aanwezig.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

De leerkracht bespreekt nogmaals het lesdoel en bekijkt met de leerlingen of het behaald is. De leerlingen mogen elkaar in tweetallen vertellen wat zij deze les hebben geleerd. Tot slot worden enkele van die meningen klassikaal besproken.

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel is dat de leerlingen leren dat een schrijver niet altijd precies zegt wat hij bedoelt. We kijken terug naar de les van dinsdag. Hoe kan een schrijver iets zeggen terwijl hij iets anders bedoelt?

Aan de hand van het W3 schema gaan de leerlingen opschrijven wat ze allemaal weten van vuur. Dit is één van de elementen uit het gedicht van deze les waarbij omdenken ingezet wordt. De schrijver zegt hierover niet wat er precies bedoeld wordt. Om eerst de leerlingen zelf over een deelonderwerp te laten nadenken, wordt het contrast straks groter dat er iets anders wordt geschreven dan dat daadwerkelijk bedoeld is.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

Aan de hand van de titel voorspellen we waar het gedicht over gaat. Modeling wordt hier ook weer ingezet. Vervolgens bespreekt de leerkracht nog de strategieën met de leerlingen en vraagt hen welke zij nog lastig vinden. Daar kan dan extra aandacht aan besteed worden. Er wordt specifiek aandacht besteed aan strategie 0 tot en met 3. De leerkracht gaat deze strategieën modelen aan de hand van het gedicht van de vorige les, namelijk die over visserij.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Ter begeleide inoefening gaan de leerlingen zelf omdenken. Iets zeggen, wat je op een andere manier bedoelt. Bijvoorbeeld heb het heel warm, terwijl je het eigenlijk koud hebt. Je wil met een ander manier van vertellen iets duidelijk maken. Je bent heel boos op je moeder en zegt: Ik wil je nooit meer zien, terwijl je dat niet zo bedoelt. Dit gaan de leerlingen in tweetallen doen. Om en om bedenken zij iets wat ze kunnen zeggen en op een andere manier bedoelen. De beste zin van het duo schrijven ze op. Uiteindelijk heeft ieder duo een zin gekozen die zij het beste vinden. Deze zinnen bespreken we klassikaal en de rest van de klas moet raden wat ze er dan wel mee bedoelen.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen gaan de tekst lezen (Leuk is raar) en gaan daarna met het opdrachtenblad aan het werk. Het opdrachtenblad bevat ook een creatieve opdracht, waardoor de leerlingen nog meer oefenen met het lesdoel van deze week. De leerlingen oefenen specifiek de strategieën 0 tot en met 3 in deze les. 0 wordt iedere les nadrukkelijk geoefend, nu komen de nummer 1 tot en met 3 daar bij.

De leerkracht gaat met de drie instructie afhankelijke leerlingen aan de instructie tafel aan het werk. Zij doen het samen en stap voor stap. Daarbij komen de strategieën ook weer langs. Bovendien zal de leerkracht voor deze leerlinge extra modeling inzetten.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

De leerkracht bespreekt nogmaals het lesdoel en bekijkt met de leerlingen of het behaald is. De leerlingen mogen elkaar in tweetallen vertellen wat zij deze les hebben geleerd. Tot slot worden enkele van die meningen klassikaal besproken.

Les 7, week 4 (08-03-2016)

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Het lesdoel van deze week is dat de leerlingen ontdekken dat niet alles wat zij lezen waar is. Het gaat hier om overdrijvingen in bijvoorbeeld advertenties. Het onderwerp van deze les is advertenties en om er achter te komen wat de leerlingen hier al van weten gaan ze dit noteren. Eerst met groen wat zij zelf al weten, daarna met een tweetal wat zij samen weten (ze noteren wat ze nog niet hadden opgeschreven nu met rood er bij) en tot slot klassikaal. Met oranje noteren zij wat ze niet hadden opgeschreven, maar nu door klassikaal te bespreken hebben ontdekt. Hiermee wordt de voorkennis geactiveerd en leren zij ook van elkaar.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de

leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

Deze les wordt specifiek ingegaan op de strategieën 4 tot en met 5. Strategie. Nu wordt specifiek ingezet op ‘Dit doet me denken aan, Begrijp ik wat ik lees en Dit zie ik voor me’. Deze strategieën worden daarom ook extra besproken en bekeken waarom dit belangrijk is om in te zetten tijdens het lezen. Aan de hand van een advertentie uit de Kidsweek doet de leerkracht voor hoe deze strategieën in zijn werk gaan. Voor de fase van zelfstandig werken wordt een andere advertentie gebruikt, daarom is dat niet handig om nu al in te zetten. Aan de hand van de advertentie uit de Kidsweek gaat de leerkracht strategie 4 tot en met 5 behandelen. Daarbij benoemt zij telkens wat ze doet en waarom. Hiermee modelt ze voor de groep, waardoor zij straks een beter voorbeeld hebben van hoe de strategie ingezet kan worden.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Eerst oefent de leerkracht samen met de leerlingen. Klassikaal wordt 1 tekst uit de Kidsweek gelezen waarbij de strategieën 0 tot en met 5 ingezet worden. Zo komen de strategieën van de vorige week ook weer terug, maar komen ook de strategieën van deze week er bij.

De leerlingen kiezen nu een willekeurige tekst uit de huidige Kidsweek en gaat in tweetallen de tekst lezen en daarbij strategie 4 tot en met 5 specifiek oefenen. Door dit samen te doen kunnen ze ook leren van elkaar hoe de strategieën ingezet worden. Daarnaast kunnen ze elkaar verder helpen. De leerkracht loopt wel rond om hulp te bieden en het proces te controleren.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen gaan zelf aan het werk met de tekst en de opdrachten. Daarbij gaan zij specifiek oefenen met de strategieën 4 tot en met 5. Dit gaat voor sommige leerlingen al automatisch, maar is niet voor iedereen al een automatisme.

De leerkracht gaat met de drie taalzwakkere leerlingen aan het werk. Zij kan hier extra modeling inzetten om de leerlingen te begeleiden. Daarnaast wordt voor deze leerlingen extra woordenschat aangeboden door woorden uit de tekst toe te lichten of de betekenis daarvan te onderzoeken.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

Er wordt besproken of het doel behaald is. Daarna worden de strategieën 0 tot en met 5 kort terug gepakt om te kijken of deze duidelijk zijn. Er wordt ook besproken wie de strategieën automatisch al ingezet heeft.

Les 8, week 4 (10-03-2016)

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

De tekst op de eerste bladzijde (Bestand Tekst 10-03-2016) is de klassikale tekst, op de tweede bladzijde zijn de verhalen voor de zelfstandige verwerking.

Het lesdoel van deze week is dat de leerlingen ontdekken dat niet alles wat zij lezen waar is. Het gaat hier om overdrijvingen in bijvoorbeeld advertenties. Niet alleen in advertenties worden onwaarheden verteld, maar ook in broodje aap verhalen. Dit is eerder in de lessen al eens voorbij gekomen. Deze les worden ook broodje aap verhalen gebruikt om te ontdekken wat wel en wat niet waar is.

Moeilijk woorden uit het broodje aap verhaal worden vast kort besproken: magnetron, maximaal, verkoold, rechtszaak en smartengeld.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

De strategieën 0 tot en met 5 worden specifiek nog eens uitgelegd. Nu hebben de leerlingen kunnen oefenen met de strategieën aan de hand van modeling van de leerkracht. De strategieën 0 tot en met 3 zijn vorige week extra onder de aandacht gebracht en deze week staan de strategieën 4 tot en met 5 centraal. Verder gebruikt de leerkracht modeling om deze strategieën voor te doen. Aan de hand van het broodje aap verhaal over de hond in de magnetron, zet de leerkracht de strategieën hardop in. Daarnaast worden ook herstel strategieën ingezet als de tekst niet begrepen wordt.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en

daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Straks gaan de leerlingen zelf aan de slag met waarheden en onwaarheden. Eerst oefenen de leerlingen klassikaal met het broodje aap verhaal over de hond in de magnetron. De leerkracht zet deze tekst op het bord en gezamenlijk lezen de leerlingen (hardop) de tekst en zij moeten gaan staan als ze ergens tegen aan lopen of een strategie inzetten. Hiermee zijn de leerlingen allemaal actief betrokken.

Daarna gaan de leerlingen zelf oefenen met het stellen van vragen binnen een tekst (strategie 5). Zij lezen nogmaals het broodje aap verhaal en bedenken vragen die gesteld kunnen worden bij de tekst. De bedachte vragen schrijven zij op een blaadje (per tweetal). Ieder tweetal bedenkt 3 vragen.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven.

Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen gaan aan het werk met de vragen die een ander tweetal heeft bedacht. Ook de zwakkere leerlingen doen hier aan mee. Zij gaan vragen van een ander duo beantwoorden bij het broodje aap verhaal op het bord.

Nadat zij dit hebben gedaan controleert het duo die de vragen gemaakt heeft de antwoorden van het tweetal.

Vervolgens gaan de leerlingen aan het werk met het overige opdrachtenblad. Zij krijgen hiervoor twee verhalen, één is waar en de ander niet. Zij maken dit opdrachtenblad zelfstandig. De taakzwakke leerlingen doen deze opdrachten met de leerkracht aan de instructietafel.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

Er wordt besproken hoe de leerlingen elkaars vragen vonden en of het goed te beantwoorden was. Daarnaast wordt besproken of het nu duidelijker is geworden om onwaarheden uit een tekst te halen en je twijfels bij een tekst te hebben. Tot slot wordt gekeken of de leerlingen nu goede vragen kunnen stellen bij een tekst

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Strategie 6 tot en met 8 staan deze les centraal. Tijdens de start wordt het lesdoel besproken. Deze les gaat het er om dat de leerlingen onderscheid kunnen maken tussen letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Aan de hand van een korte introductie vraagt de leerkracht wat de leerlingen weten van figuurlijk taalgebruik. De leerlingen mogen deze les woorden die zij niet kennen vragen aan hun maatje. Er staan in principe geen moeilijke woorden in deze tekst. Wel biedt de leerkracht het begrip figuurlijk taalgebruik aan. Daarna verkent de leerkracht de tekst met de leerlingen door titel en afbeelding te bekijken. Hierbij modelt zij de strategie voorspellen.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

Strategie 6 tot en met 8 worden hier verduidelijkt aan de hand van modeling. De leerkracht gebruikt de eerste vier zinnen om de strategieën in te zetten. De leerlingen zijn inmiddels bekend met de strategieën en kunnen het daarna zelfstandig.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

De leerlingen oefenen samen met de leerkracht met de strategieën 6 tot en met 8. Hiervoor gebruikt zij een korte tekst uit de Kidsweek die samen met de leerlingen wordt gekozen. Hierbij kan meeste stemmen gelden ingezet worden. Deze tekst lezen de leerlingen met de leerkracht, waarbij strategie 6, 7 en 8 ingezet worden. De leerlingen overleggen over de hoofdgedachte in tweetallen en de leerkracht pakt dit daarna kort terug. Hierbij wordt de verantwoordelijkheid langzaam overgedragen naar de leerlingen zelf.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier

de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen gaan zelfstandig aan het werk met de opdrachten en de tekst. Naast de opdrachten op het werkblad formuleren zij in hun van alles wat schrift de hoofdgedachte van de tekst. Hier blik de leerkracht bij de afronding op terug. De leerlingen mogen hun maatje vragen stellen, maar werken in principe zelfstandig. Met de instructie groep gaat de leerkracht samen de tekst lezen, waarbij modeling wordt ingezet.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

De hoofdgedachte van de tekst wordt besproken. Hierbij worden verschillende mogelijkheden besproken. Daarnaast bespreek de leerkracht of zij het doel behaald hebben. Dit kan door een coöperatieve werkvorm waarbij de leerkracht letterlijke en figuurlijke zinnen uit de tekst opleest. Als de leerlingen denken dat het letterlijk is gaan zij staan, bij figuurlijk gaan zij zitten. Hiermee is op een leuke manier te controleren of het doel behaald is.

Les 10, week 5 (17-03-2016)

De gezamenlijke start

15 minuten. Lesdoel en leesdoel bespreken. Daarnaast het activeren van de voorkennis en de achtergrondkennis van het onderwerp. Eventueel W3-schema inzetten om de achtergrondkennis te achterhalen. Woordenschat is ook een onderdeel van deze fase. Bespreek hierin de moeilijke en belangrijke woorden uit de test en maak deze indien mogelijk visueel. Tot slot wordt de tekst verkent door het lezen van de titel, tussenkopjes en het bekijken van de afbeeldingen.

Hier worden nogmaals de strategieën kort besproken, waarbij de leerlingen zelf toelichten hoe de strategie ingezet kan worden. Het ontwerp van de tekst is figuurlijk taalgebruik. Met een kort woordweb schrijft de leerkracht met de leerlingen op wat zij hier inmiddels van weten. De leerkracht bespreekt de woorden chagrijnig, hazenpad en techniek. Deze woorden kunnen problemen opleveren voor de leerlingen tijdens het lezen. Dit wordt klassikaal besproken.

Voorspellen van de tekst wordt ingezet met de eerste tekst op het digibord.

De instructiefase

De tweede fase duurt 5 minuten. Hierin worden de leesstrategieën van deze les verduidelijkt. Bespreek waarom het zinvol is de leesstrategieën in te zetten. Daarna doet de leerkracht via modeling hardop voor wat er van de leerlingen wordt verwacht. Een stuk tekst lezen, waarbij de leerkracht zelf ook gebruik maakt van de leesstrategieën. Modeling kan ook ingezet worden voor de herstelstrategieën (langzamer lezen, nogmaals lezen, verder lezen, etc.)

De eerste tekst wordt samen met de leerlingen gelezen. Iedere keer als een strategie ingezet kan worden geeft de leerkracht dat aan en dan mogen de leerlingen een strategie inzetten. Hiermee wordt modeling ingezet maar ook de hulp van andere leerlingen kan hen helpen.

De begeleide inoefening

Deze fase duurt 5 minuten per deel en bestaat uit twee delen. Ten eerste het inoefenen met de leerkracht erbij, daarnaast het inoefenen in groepsverband. Eerst oefent u klassikaal en daarna laat u de leerlingen in groepjes oefenen waarbij u beschikbaar bent voor hulp. Zorg hier voor differentiatie in de opdrachten.

Deze fase is al redelijk ingezet. Het is overgelopen van de instructie naar de begeleide inoefening. Wel stelt de leerkracht nog vragen over de tekst die de leerlingen aan het nadenken zet over de tekst en waarbij zij mogelijk strategieën in zullen zetten.

Zelfstandige verwerking / verlengde instructie

10 minuten. De leerlingen zijn hier zelf verantwoordelijk voor het werk. Zij passen nu de eerder geleerde strategieën zelfstandig toe in het werk. Deze transfer kan alleen gemaakt worden als de leerkracht modeling heeft ingezet om een goed voorbeeld te geven. Daarnaast is er ruimte voor verlengde instructie voor de taalzwakke leerlingen. Deze leerlingen hebben te weinig achtergrondkennis of een te kleine woordenschat. Probeer hier de leerlingen uit te dagen en te motiveren en hen langzaam zelf de verantwoordelijkheid te geven. De verwerkingsactiviteiten moeten aansluiten bij de activiteiten in de instructie.

De leerlingen van de verlengde instructie werken met de leerkracht. De leerkracht laat hen eerst zelf en met elkaar werken en grijpt in op het moment dat het nodig is. Dan zet de leerkracht modeling in waarbij de herstelstrategieën een belangrijke rol spelen. De andere leerlingen zijn zelfstandig aan het werk met de teksten.

Afronding

5 minuten. De leerkracht geeft gerichte feedback en bespreekt enkele facetten uit de les. Dit kan ook interactief gedaan worden om het niet te langdradig te maken. Daarnaast wordt besproken of het leesdoel en het lesdoel behaald is.

Hierbij wordt teruggevraagd naar de hoofdgedachte van de tekst en de mening van de leerlingen over de tekst. Daarnaast worden 3 opdrachten van het werkblad kort besproken. De leerlingen mogen zelf ook vragen stellen als deze nog aanwezig zijn.

NAAM: Yoica van 't Slot

MAAND: Feb / Mrt

JAAR: 2016

‘strategieën begrijpend lezen aanbieden in een betekenisvolle leeromgeving’

Voorafgaand:

De leerkracht(en) worden in het ontwerp meegenomen door hen kort een soort presentatie te geven waarin de onderzochte en behandelde theorie naar voren komt. Dit is nodig om de lessen straks zelf ook goed vorm te kunnen geven volgens de ontwerpeisen. Daarnaast wordt de leerkrachten een schema aangeboden. In dit schema staat de opbouw van de les, maar daarbij ook een korte uitleg. Dit herinnert de leerkrachten aan wat er aan bod moet komen per fase.

Naast de presentatie en het schema, worden de leerkrachten bekend gemaakt met de strategie kaarten. Deze worden toegelicht en er wordt voorgedaan door de onderzoeker hoe deze strategieën ingezet worden. De onderzoeker past hier ook modeling toe, wat de leerkrachten straks zelf moeten doen.

Er wordt ook een kwaliteitskaart aangeleverd aan de leerkrachten, die hulp biedt bij het kiezen van een betekenisvolle tekst. Deze kaart is opgesteld aan de hand van theorie die bij dit onderwerp past. De kwaliteitskaart is nodig omdat er andere teksten gekozen gaan worden dan alleen de teksten uit de methode. Iedere tekst wordt ook gekozen aan de hand van deze kaart.

De leerkrachten zullen hierdoor ontdekken wat er van het ontwerp wordt verwacht en zij moeten nog leren hoe een opbouw volgens de theorie in elkaar zit en wat er iedere fase aan bod komt. Daarnaast moeten zij leren goed te modelen en de kwaliteitskaart in te zetten. Dit komt door bovenstaande stappen allemaal aan de orde, behalve het modelen. “

Modelen wordt aangeleerd aan de leerkrachten doordat de onderzoeker hen ook zo de theorie uitlegt en de strategieën oefent. Daarnaast kennen de leerkrachten modeling al door rekenen waarin zij ook voordoen hoe leerlingen een probleem kunnen aanpakken.

THESIS UITVOERING WEEK 1

Deze week wordt het ontwerp uitgevoerd op donderdag.

- Inzet van het GRRIM model tijdens iedere les van begrijpend lezen. Dit model vervangt de lesopbouw die nu gehanteerd wordt.
- Tijdens iedere les is er ruimte voor het zelfstandig oefenen van de aangeleerde strategieën.

Doelen die nagestreefd worden deze week:

- De leerkracht moet aan het einde van het ontwerp het GRRIM model in kunnen zetten tijdens een begrijpend lezen les, waarbij aandacht wordt besteed aan alle onderdelen. Eén van de leerkrachten is door het doen van het vooronderzoek bekend met deze methode en heeft deze nu goed in haar hoofd. De ander wordt mondeling bijgepraat over het GRRIM model en het belang daarvan. Dit vindt plaats na de voorjaarsvakantie, omdat deze leerkracht pas dan aanwezig is tijdens het geven van de lessen. De komende lessen worden verzorgd door de leerkracht/onderzoeker.
- De leerkracht controleert aan het einde van de uitvoering van het ontwerp, automatisch iedere les het leesdoel bij de leerlingen. Dit doet de leerkracht door na iedere les te vragen naar wat ook alweer het leesdoel was en of de leerlingen denken dat zij dat gehaald hebben. Zo niet, wordt ook besproken wat zij wel hebben geleerd en wat er miste.
- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. Deze vindt plaats tijdens de zelfstandige verwerking voor de taakzwakke leerlingen.

De leerkracht gaat de verlengde instructie vormgeven door modeling in te zetten. Zij gaat met de zwakkere begrijpend lezers de tekst nogmaals lezen, waarbij de leerlingen een voorbeeld krijgen van een goede lezer. Daarnaast wordt met deze lezers achtergrondinformatie en woordenschat besproken, omdat zij vaak te weinig achtergrondkennis hebben (van den Broek, 2009). Langzaam wordt de verantwoordelijkheid overgedragen van leerkracht naar leerling. Zie hiervoor ook het schema met de opbouw, waarin beknopt uitleg gegeven wordt.

Deze week ga ik tijdens de les begrijpend lezen de stappen volgen die het GRRIM model aangeeft om een les op te bouwen. Iedere fase vul ik in zoals dat door Förrer en Van de Mortel (2010) wordt omschreven.

Daarnaast worden de kaarten van de BLISKEM-aanpak opgehangen in de klas, waardoor het visueel wordt door de leerlingen. Voorafgaand aan deze eerste les, worden de kaarten met de strategieën besproken. Daarbij wordt besproken waarom de kaarten er zijn en wat ze willen meegeven. Dus dat het manieren zijn om je te helpen als de tekst moeilijk is of je iets niet begrijpt.

Leerdoel van deze les volgens de methode lijn:

Leerdoel: De leerlingen kunnen de leesmanieren van blok 3 toepassen.

- Herken de tekst
- Bedenk je leesdoel.
- Kies hoe je leest.
- Verken de tekst.
- Gebruik wat je al weet.
- Onderzoek de tekst.
- Vind de betekenis.
- Herken waar het woord naar verwijst.
- Zie de volgorde in de tijd.
- Zie het probleem en de oplossing.
- Zie het doel en het middel.
- Herken het doel en de doelgroep van de schrijver.
- De overeenkomst en het verschil.
- Zie de oorzaak en het gevolg.
- Bepaal het onderwerp en de hoofdgedachte.

De gemarkeerde leesmanieren zijn ten alle tijden toe te passen.

Hoe?

De les begrijpend lezen wordt gevolgd met de teksten en opdrachten uit de methode, alleen worden nu de fasen van het GRRIM model doorlopen. Ten eerste wordt de strategie voorspellen ingezet, waarbij wordt gekeken naar wat de leerlingen al weten van het onderwerp. Daarmee wordt een gezamenlijke start gemaakt. Vervolgens gaan we dat inoefenen door met de leerlingen te bespreken wat zij weten en hoe ze dat onderzoeken. Tijdens de zelfstandige verwerking gaan de leerlingen eerst met tweetallen oefenen met de strategieën bij de tekst van deze les. Daarna gaan zij zelf de opdrachten maken en ondertussen de strategieën inzetten als zij dat nodig hebben.

Tijdens de afrondende fase wordt besproken of de doelen behaald zijn en hoe dat wel of niet mogelijk werd.

THESIS UITVOERING WEEK 2

Deze week wordt het ontwerp uitgevoerd op dinsdag en donderdag.

Deze week wordt het ontwerp volledig ingezet. De eerste week was het invoeren van een nieuw lesopbouw systeem nodig om houvast te bieden voor de komende weken. Vanaf nu worden niet de teksten uit de methode gebruikt, maar worden er teksten gekozen uit de kidsweek. Bij de keuze van de teksten wordt gebruik gemaakt van de kwaliteitskaart die daarvoor is opgesteld. De teksten worden voorafgaand aan de les door de leerkracht geselecteerd. Dan wordt er een beknopte opzet gemaakt om de les vorm te geven, waarin ruimte is voor alle genoemde fasen van een les begrijpend lezen volgens Förrer en Van de Mortel (2010). Binnen deze opzet staan de fasen van de les met een korte omschrijving volgens de theorie van Förrer en Van de Mortel (2010). Deze opzet wordt in een schema gezet door de onderzoeker, waarin de leerkrachten kort de fasen van de invulling geven. Zij weten nu hoe er invulling aan de fasen gegeven kan worden, doordat zij beschikken over de achterliggende theorie.

Doelen die nagestreefd worden deze week:

- De leerkracht moet aan het einde van het ontwerp het GRRIM model in kunnen zetten tijdens een begrijpend lezen les, waarbij aandacht wordt besteed aan alle onderdelen. Eén van de leerkrachten is door het doen van het vooronderzoek bekend met deze methode en heeft deze nu goed in haar hoofd. De ander wordt mondeling bijgepraat over het GRRIM model en het belang daarvan. Dit vindt plaats na de voorjaarsvakantie, omdat deze leerkracht pas dan aanwezig is tijdens het geven van de lessen. De komende lessen worden verzorgd door de leerkracht/onderzoeker.
 - De leerkracht controleert aan het einde van de uitvoering van het ontwerp, automatisch iedere les het leesdoel bij de leerlingen. Dit doet de leerkracht door na iedere les te vragen naar wat ook alweer het leesdoel was en of de leerlingen denken dat zij dat gehaald hebben. Zo niet, wordt ook besproken wat zij wel hebben geleerd en wat er miste.
 - De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. Deze vindt plaats tijdens de zelfstandige verwerking voor de taakzwakke leerlingen.
- De leerkracht gaat de verlengde instructie vormgeven door modeling in te zetten. Zij gaat met de zwakkere begrijpend lezers de tekst nogmaals lezen, waarbij de leerlingen een voorbeeld krijgen van een goede lezer. Daarnaast wordt met deze lezers achtergrondinformatie en woordenschat besproken, omdat zij vaak te weinig achtergrondkennis hebben (van den Broek, 2009). Langzaam wordt de verantwoordelijkheid overgedragen van leerkracht naar leerling. Zie hiervoor ook het schema met de opbouw, waarin beknopt uitleg gegeven wordt.
- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. De leerlingen werken tijdens deze fase van de les zelfstandig en zetten daarbij de strategieën in die te zien zijn voor in de klas op de gekleurde kaarten. De leerkracht controleert na afloop of het doel behaald is.
 - De leerkracht heeft aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leeromgeving rondom begrijpend lezen meer betekenisvol gemaakt voor de leerlingen door het inzetten van authentieke teksten.
 - De leerkracht moet aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de 9 belangrijkste strategieën volgens de BLIKSEM-aanpak visueel hebben gemaakt, zodat de strategieën meer worden ingezet in de praktijk. Deze hangen na overleg met de leerlingen voor in de klas, onder het digibord. Zij gaven aan dit een prettige plek te vinden omdat het altijd goed te zien is. Daarnaast worden de strategieën iedere les benoemd en ook binnen andere vakgebieden teruggepakt. Hierdoor komt het vaker in een doorgaande lijn terug, waardoor het door herhaling een automatisme wordt.

Leerdoel van deze les volgens de methode lijn:

Dinsdag: Tijdens plezier en doeteskten vragen stellen om de tekst beter te begrijpen.

Donderdag: De leerlingen kunnen aangeven wat een feit en wat een mening is.

Hoe?

Er worden twee teksten van de kidsweek gekozen, die aansluiten bij het doel van de les. Voor de eerste les worden twee plezierteksten gekozen. Daarnaast wordt er een doetekst gekozen aan de hand van de kwaliteitskaart, zodat de tekst betekenisvol is voor de leerlingen. Bij deze teksten worden vragen gesteld. De les wordt opgebouwd door het schema. Deze kan ingevuld worden, maar het mag ook alleen ter ondersteuning gebruikt worden.

De tweede les gebruiken we één tekst uit de kidsweek waarin feiten en meningen naar voren komen en we gebruiken teksten uit de kidsweek. Een meningstekst over een tenniswedstrijd. Dit speelt bij de leerlingen en zij zijn erg geïnteresseerd in dit onderwerp. Begeleide inoefening is krantenkoppen met feiten en meningen. Bij een feit moeten zij staan, bij een mening gaan zitten. Coöperatieve werkvorm toegevoegd aan de les.

THESIS UITVOERING WEEK 3

Deze week wordt het ontwerp uitgevoerd op dinsdag en donderdag.

Deze week wordt het ontwerp volledig ingezet. De eerste week was het invoeren van een nieuw lesopbouw systeem nodig om houvast te bieden voor de komende weken. Vanaf nu worden niet de teksten uit de methode gebruikt, maar worden er teksten gekozen uit de kidsweek. Bij de keuze van de teksten wordt gebruik gemaakt van de kwaliteitskaart die daarvoor is opgesteld. De teksten worden voorafgaand aan de les door de leerkracht geselecteerd. Dan wordt er een beknopte opzet gemaakt om de les vorm te geven, waarin ruimte is voor alle genoemde fasen van een les begrijpend lezen volgens Förrer en Van de Mortel (2010). Binnen deze opzet staan de fasen van de les met een korte omschrijving volgens de theorie van Förrer en Van de Mortel (2010). Deze opzet wordt in een schema gezet door de onderzoeker, waarin de leerkrachten kort de fasen van de invulling geven. Zij weten nu hoe er invulling aan de fasen gegeven kan worden, doordat zij beschikken over de achterliggende theorie.

Doelen die nagestreefd worden deze week:

- De leerkracht moet aan het einde van het ontwerp het GRRIM model in kunnen zetten tijdens een begrijpend lezen les, waarbij aandacht wordt besteed aan alle onderdelen. Eén van de leerkrachten is door het doen van het vooronderzoek bekend met deze methode en heeft deze nu goed in haar hoofd. De ander wordt mondeling bijgepraat over het GRRIM model en het belang daarvan. Dit vindt plaats na de voorjaarsvakantie, omdat deze leerkracht pas dan aanwezig is tijdens het geven van de lessen. De komende lessen worden verzorgd door de leerkracht/onderzoeker.

- De leerkracht controleert aan het einde van de uitvoering van het ontwerp, automatisch iedere les het leesdoel bij de leerlingen. Dit doet de leerkracht door na iedere les te vragen naar wat ook alweer het leesdoel was en of de leerlingen denken dat zij dat gehaald hebben. Zo niet, wordt ook besproken wat zij wel hebben geleerd en wat er miste.

- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. Deze vindt plaats tijdens de zelfstandige verwerking voor de taakzwakke leerlingen.

De leerkracht gaat de verlengde instructie vormgeven door modeling in te zetten. Zij gaat met de zwakkere begrijpend lezers de tekst nogmaals lezen, waarbij de leerlingen een voorbeeld krijgen van een goede lezer. Daarnaast wordt met deze lezers achtergrondinformatie en woordenschat besproken, omdat zij vaak te weinig achtergrondkennis hebben (van den Broek, 2009). Langzaam wordt de verantwoordelijkheid overgedragen van leerkracht naar leerling. Zie hiervoor ook het schema met de opbouw, waarin beknopt uitleg gegeven wordt.

- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. De leerlingen werken tijdens deze fase van de les zelfstandig en zetten daarbij de strategieën in die te zien zijn voor in de klas op de gekleurde kaarten. De leerkracht controleert na afloop of het doel behaald is.

- De leerkracht heeft aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leeromgeving rondom begrijpend lezen meer betekenisvol gemaakt voor de leerlingen door het inzetten van authentieke teksten.

- De leerkracht moet aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de 9 belangrijkste strategieën volgens de BLIKSEM-aanpak visueel hebben gemaakt, zodat de strategieën meer worden ingezet in de praktijk. Deze hangen na overleg met de leerlingen voor in de klas, onder het digibord. Zij gaven aan dit een prettige plek te vinden omdat het altijd goed te zien is. Daarnaast worden de strategieën iedere les benoemd en ook binnen andere vakgebieden teruggepakt. Hierdoor komt het vaker in een doorgaande lijn terug, waardoor het door herhaling een automatisme wordt.

De leerkracht maakt gebruik van modeling door de strategieën hardop voor te doen tijdens het lezen van de tekst. Dit geeft de leerlingen houvast op het moment dat zij het zelf moeten gaan doen.

Leerdoel van deze les volgens de methode lijn:

De leerlingen kunnen aangeven wanneer een schrijver niet precies zegt wat hij bedoeld.

Begrijpend lezen wordt deze week extra in de weektaak gezet. Dan kunnen de leerlingen extra oefenen met wat zij tot zover al hebben geleerd. Ze gaan dan zelfstandig aan het werk met een tekst van buurman en buurman en de opdrachten.

Hoe?

De leerlingen gaan binnen het nieuwe thema 'Visserij' een gedicht lezen. In dit gedicht komen verschillende gevoelens terug die de leerlingen uit het gedicht gaan halen. Daarnaast gaan de leerlingen een tekst over een rare dokter lezen. Deze zegt dingen, die anders bedoeld zijn. Aan de hand van deze teksten gaan de leerlingen aan het werk met de opdrachten. Dit vindt plaats op dinsdag.

De donderdag les begrijpend lezen staat in het teken van hetzelfde leerdoel vanuit de methode. Hiervoor wordt een gedicht gebruikt waarin alles wordt omgedraaid (Meinderts, 1993). De zon is vierkant en een ruit is rond etc. Aan de hand van deze tekst gaan de leerlingen de strategieën inzetten met een bijbehorend werkblad. De leerlingen krijgen extra de ruimte om van elkaar te leren, één van de punten binnen een betekenisvolle omgeving waar de groep niet aan voldeed.

Deze week wordt extra aandacht besteedt aan strategie 0 tot en met 3.

THESIS UITVOERING WEEK 4

Deze week wordt het ontwerp uitgevoerd op dinsdag en donderdag.

Deze week wordt het ontwerp volledig ingezet. De eerste week was het invoeren van een nieuw lesopbouw systeem nodig om houvast te bieden voor de komende weken. Vanaf nu worden niet de teksten uit de methode gebruikt, maar worden er teksten gekozen uit de kidsweek. Bij de keuze van de teksten wordt gebruik gemaakt van de kwaliteitskaart die daarvoor is opgesteld. De teksten worden voorafgaand aan de les door de leerkracht geselecteerd. Dan wordt er een beknopte opzet gemaakt om de les vorm te geven, waarin ruimte is voor alle genoemde fasen van een les begrijpend lezen volgens Förrer en Van de Mortel (2010). Binnen deze opzet staan de fasen van de les met een korte omschrijving volgens de theorie van Förrer en Van de Mortel (2010). Deze opzet wordt in een schema gezet door de onderzoeker, waarin de leerkrachten kort de fasen van de invulling geven. Zij weten nu hoe er invulling aan de fasen gegeven kan worden, doordat zij beschikken over de achterliggende theorie.

Doelen die nagestreefd worden deze week:

- De leerkracht moet aan het einde van het ontwerp het GRRIM model in kunnen zetten tijdens een begrijpend lezen les, waarbij aandacht wordt besteed aan alle onderdelen. Eén van de leerkrachten is door het doen van het vooronderzoek bekend met deze methode en heeft deze nu goed in haar hoofd. De ander wordt mondeling bijgepraat over het GRRIM model en het belang daarvan. Dit vindt plaats na de voorjaarsvakantie, omdat deze leerkracht pas dan aanwezig is tijdens het geven van de lessen. De komende lessen worden verzorgd door de leerkracht/onderzoeker.
- De leerkracht controleert aan het einde van de uitvoering van het ontwerp, automatisch iedere les het leesdoel bij de leerlingen. Dit doet de leerkracht door na iedere les te vragen naar wat ook alweer het leesdoel was en of de leerlingen denken dat zij dat gehaald hebben. Zo niet, wordt ook besproken wat zij wel hebben geleerd en wat er miste.
- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. Deze vindt plaats tijdens de zelfstandige verwerking voor de taakzwakke leerlingen.
- De leerkracht gaat de verlengde instructie vormgeven door modeling in te zetten. Zij gaat met de zwakkere begrijpend lezers de tekst nogmaals lezen, waarbij de leerlingen een voorbeeld krijgen van een goede lezer. Daarnaast wordt met deze lezers achtergrondinformatie en woordenschat besproken, omdat zij vaak te weinig achtergrondkennis hebben (van den Broek, 2009). Langzaam wordt de verantwoordelijkheid overgedragen van leerkracht naar leerling. Zie hiervoor ook het schema met de opbouw, waarin beknopt uitleg gegeven wordt.
- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. De leerlingen werken tijdens deze fase van de les zelfstandig en zetten daarbij de strategieën in die te zien zijn voor in de klas op de gekleurde kaarten. De leerkracht controleert na afloop of het doel behaald is.
- De leerkracht heeft aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leeromgeving rondom begrijpend lezen meer betekenisvol gemaakt voor de leerlingen door het inzetten van authentieke teksten.
- De leerkracht moet aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de 9 belangrijkste strategieën volgens de BLIKSEM-aanpak visueel hebben gemaakt, zodat de strategieën meer worden ingezet in de praktijk. Deze hangen na overleg met de leerlingen voor in de klas, onder het digibord. Zij gaven aan dit een prettige plek te vinden omdat het altijd goed te zien is. Daarnaast worden de strategieën iedere les benoemd en ook binnen andere vakgebieden teruggepakt. Hierdoor komt het vaker in een doorgaande lijn terug, waardoor het door herhaling een automatisme wordt.

De leerkracht maakt gebruik van modeling door de strategieën hardop voor te doen tijdens het lezen van de tekst. Dit geeft de leerlingen houvast op het moment dat zij het zelf moeten gaan doen.

Leerdoel van deze les volgens de methode lijn:

De leerlingen kunnen aangeven dat niet alles wat ze lezen waar is.

Hoe?

De leerlingen gaan werken met teksten waarin overdreven wordt. Daarmee leren zij dat niet alles wat geschreven staat waar is. De leerlingen gaan aan het werk volgens het GRRIM model en daarbij zet de leerkracht modeling in. Er wordt ook rekening gehouden met een betekenisvolle leeromgeving door imitatie leren en gericht uitkiezen van betekenisvolle teksten. De leerlingen werken zowel dinsdag als donderdag aan dit doel. Er wordt gebruik gemaakt van een opdrachtenblad waarop de leerlingen vragen beantwoorden. Bovendien worden de strategieën 4 tot en met 5 volop in de aandacht gebracht.

De leerlingen gaan werken met advertenties en broodje aap verhalen. Zij gaan hiermee onwaarheden ontdekken in de teksten. Daarnaast wordt de leeromgeving betekenisvol gemaakt leerlinggericht te werken. De teksten sluiten aan bij de leerlingen (aan de hand van de kwaliteitskaart) en de leerlingen gaan op eigen niveau aan het werk. Taalzwakke leerlingen krijgen een verlengde instructie.

THESIS UITVOERING WEEK 5

Deze week wordt het ontwerp uitgevoerd op dinsdag en donderdag.

Deze week wordt het ontwerp volledig ingezet. De eerste week was het invoeren van een nieuw lesopbouw systeem nodig om houvast te bieden voor de komende weken. Vanaf nu worden niet de teksten uit de methode gebruikt, maar worden er teksten gekozen uit de kidsweek. Bij de keuze van de teksten wordt gebruik gemaakt van de kwaliteitskaart die daarvoor is opgesteld. De teksten worden voorafgaand aan de les door de leerkracht geselecteerd. Dan wordt er een beknopte opzet gemaakt om de les vorm te geven, waarin ruimte is voor alle genoemde fasen van een les begrijpend lezen volgens Förrer en Van de Mortel (2010). Binnen deze opzet staan de fasen van de les met een korte omschrijving volgens de theorie van Förrer en Van de Mortel (2010). Deze opzet wordt in een schema gezet door de onderzoeker, waarin de leerkrachten kort de fasen van de invulling geven. Zij weten nu hoe er invulling aan de fasen gegeven kan worden, doordat zij beschikken over de achterliggende theorie.

Doelen die nagestreefd worden deze week:

- De leerkracht moet aan het einde van het ontwerp het GRRIM model in kunnen zetten tijdens een begrijpend lezen les, waarbij aandacht wordt besteed aan alle onderdelen. Eén van de leerkrachten is door het doen van het vooronderzoek bekend met deze methode en heeft deze nu goed in haar hoofd. De ander wordt mondeling bijgepraat over het GRRIM model en het belang daarvan. Dit vindt plaats na de voorjaarsvakantie, omdat deze leerkracht pas dan aanwezig is tijdens het geven van de lessen. De komende lessen worden verzorgd door de leerkracht/onderzoeker.
- De leerkracht controleert aan het einde van de uitvoering van het ontwerp, automatisch iedere les het leesdoel bij de leerlingen. Dit doet de leerkracht door na iedere les te vragen naar wat ook alweer het leesdoel was en of de leerlingen denken dat zij dat gehaald hebben. Zo niet, wordt ook besproken wat zij wel hebben geleerd en wat er miste.
- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. Deze vindt plaats tijdens de zelfstandige verwerking voor de taakzwakke leerlingen.
- De leerkracht gaat de verlengde instructie vormgeven door modeling in te zetten. Zij gaat met de zwakkere begrijpend lezers de tekst nogmaals lezen, waarbij de leerlingen een voorbeeld krijgen van een goede lezer. Daarnaast wordt met deze lezers achtergrondinformatie en woordenschat besproken, omdat zij vaak te weinig achtergrondkennis hebben (van den Broek, 2009). Langzaam wordt de verantwoordelijkheid overgedragen van leerkracht naar leerling. Zie hiervoor ook het schema met de opbouw, waarin beknopt uitleg gegeven wordt.
- De leerkracht kan aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leerlingen los laten tijdens de zelfstandige verwerking, om zo zelf een verlengde instructie te geven. Hierdoor sluit de les aan bij de aanpak volgens Förrer & Van de Mortel (2010), voor een duidelijke lesopbouw. De leerlingen werken tijdens deze fase van de les zelfstandig en zetten daarbij de strategieën in die te zien zijn voor in de klas op de gekleurde kaarten. De leerkracht controleert na afloop of het doel behaald is.
- De leerkracht heeft aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de leeromgeving rondom begrijpend lezen meer betekenisvol gemaakt voor de leerlingen door het inzetten van authentieke teksten.
- De leerkracht moet aan het einde van de uitvoering van het ontwerp de 9 belangrijkste strategieën volgens de BLIKSEM-aanpak visueel hebben gemaakt, zodat de strategieën meer worden ingezet in de praktijk. Deze hangen na overleg met de leerlingen voor in de klas, onder het digibord. Zij gaven aan dit een prettige plek te vinden omdat het altijd goed te zien is. Daarnaast worden de strategieën iedere les benoemd en ook binnen andere vakgebieden teruggepakt. Hierdoor komt het vaker in een doorgaande lijn terug, waardoor het door herhaling een automatisme wordt.

De leerkracht maakt gebruik van modeling door de strategieën hardop voor te doen tijdens het lezen van de tekst. Dit geeft de leerlingen houvast op het moment dat zij het zelf moeten gaan doen.

Leerdoel van deze les volgens de methode lijn:

De leerlingen kunnen het taalgebruik in een tekst beoordelen.

+ Herhalen leesmanieren blok 1 tot en met 4

- Herken de tekst
- Bedenk je leesdoel.
- Kies hoe je leest.
- Verken de tekst.
- Gebruik wat je al weet.
- Onderzoek de tekst.
- Vind de betekenis.
- Herken waar het woord naar verwijst.
- Zie de volgorde in de tijd.
- Zie het probleem en de oplossing.
- Zie het doel en het middel.
- Herken het doel en de doelgroep van de schrijver.
- De overeenkomst en het verschil.
- Zie de oorzaak en het gevolg.

- Bepaal het onderwerp en de hoofdgedachte.
- Stel jezelf steeds vragen.
- Bedenk wat een feit en wat een mening is.
- Lees tussen de regels door.
- Lees kritisch.
- Kijk naar het taalgebruik.

Gemarkeerde leesdoelen kun je altijd gebruiken.

Hoe?

Taalgebruik beoordelen door:

De leesstrategieën die in de afgelopen blokken aan de orde zijn geweest worden deze week extra herhaald. Dit omdat het de laatste week van uitvoering van het onderzoek is. Omdat de lijn van de methode wel gevolgd moest worden, is het dus ook van belang dat er herhaling plaatsvindt. Herhaling is bovendien ook goed om de strategieën goed aan te leren bij de leerlingen (Förster & Van de Mortel, 2010). Aan de hand van een tekst uit de Kidsweek (gekozen met de kwaliteitskaart) zullen de leerlingen vragen gaan beantwoorden, waarin al het geleerde terug komt.