



Motivatie voor begrijpend lezen

Hoe kan een leerkracht de motivatie van
leerlingen uit groep 6 tijdens begrijpend lezen
stimuleren?

Michelle Huisjes

2015-2016

Motivatie voor begrijpend lezen bij de leerlingen uit groep 6

Michelle Huisjes

michelle.huisjes@kpz.nl

Studentnummer: 950218001

Bachelorthesisbegeleider: dhr. D. Peereboom

Katholieke Pabo Zwolle

Mei 2016

Voorwoord

Voor u ligt mijn onderzoeksrapportage dat ik heb geschreven naar aanleiding van het onderzoek die ik op de Heilig Hartschool in Lemelerveld heb uitgevoerd. Dit onderzoek heb ik niet kunnen uitvoeren zonder de hulp van een aantal mensen. Ik wil Mariëtte Reimert, mijn stagebegeleider, bedanken voor haar feedback, enthousiasme en hulp bij het voeren van observaties. Ik wil mijn thesisbegeleider, David Peereboom, bedanken voor zijn tussentijdse feedback waardoor ik steeds verder naar mijn einddoel gekomen ben. Tevens wil ik mijn moeder en zus bedanken voor hun laatste kritische blik waardoor uiteindelijk deze rapportage is vormgegeven hoe die nu is.

Ik heb gedurende het afgelopen schooljaar 2015 – 2016 een onderzoek uitgevoerd in groep 6. Van tevoren zag ik het gehele onderzoek als een grote uitdaging, wist ik niet goed waar ik moest beginnen en waar het uiteindelijk heen zou gaan. Het onderzoeksproces heb ik beleefd met pieken en dalen. Pieken wanneer ik een duidelijk doel voor ogen had en ik wist wat ik wilde, maar dalen wanneer ik het overzicht kwijt was en niet wist wat er nog moest gebeuren. Gedurende het proces heb ik steeds meer kennis opgedaan waardoor een vervolgstap steeds makkelijker te nemen was. Vakinhoudelijke kennis wat betreft begrijpend lezen, maar ook kennis over het uitvoeren en verslag leggen van een onderzoek. Aan de hand van deze kennis is uiteindelijk deze rapportage ontstaan. Ik wil u aan de hand van deze rapportage meenemen in mijn onderzoeksproces en ik hoop dat het met plezier gelezen wordt.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	6
1. Introductie	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Context	7
1.3 Praktijkprobleem	7
1.4 Oriëntatie op het onderwerp	8
1.5 Relevantie en actualiteit	8
1.6 Onderzoeksdoel	8
1.7 Begripsverheldering	8
1.8 Onderzoeksvragen	9
1.9 Structuur thesis	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding literatuurstudie	10
2.2.2 Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig tijdens het uitvoeren van een begrijpend leesles?	13
2.2.3 Waarom is het belangrijk dat een leerling gemotiveerd is voor begrijpend lezen?	15
2.2.4 Wat kan een leerkracht doen om leerlingen te motiveren voor begrijpend lezen?	16
2.3 Conclusie literatuurstudie	18
3. Vooronderzoek	20
3.1 Methode vooronderzoek	20
3.2 Resultaten vooronderzoek	21
3.3 Conclusie vooronderzoek	23
4. Onderzoek naar het ontwerp	24
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	24
4.1.1 Ontwerpcriteria	24
4.1.2 Beknopte omschrijving van het ontwerp	25
4.1.3 Monitoren van het ontwerp	27
4.1.4 Meten van het ontwerp	27
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	27
4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp	27
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp	28
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	29
4.3.1 Presentatie ontwerp kennis	29
4.3.2 Beantwoording hoofdvraag	29

5. Discussie.....	30
5.1 Mogelijke beperkingen, vragen en discussiepunten	30
5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	31
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk	31
Literatuurlijst.....	32
Bijlagen	34
Bijlage A – Evaluatie	34
Bijlage B – Poster.....	35
Bijlage C – Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp	
Bijlage D – Verklaring gedragscode onderzoek.....	36
.....	37
Bijlage E – Meetinstrumenten.....	38
Leesmotivatie en leesinteresselijst - Förrer en van den Mortel (2011)	38
Vragenlijst begrijpend lezen – februari 2016	40
Vragenlijst begrijpend lezen – april 2016	41
Bijlage G – Beschrijving ontwerp	42
Bijlage H – uitkomsten vragenlijst ‘Lees en interesselijst’	45
Bijlage I – uitkomsten vragenlijst ‘begrijpend lezen’	49
Bijlage J – Pictogrammen van de coöperatieve werkvormen.....	53
Bijlage K – Kwaliteitskaart coöperatieve werkvormen.....	55
Bijlage L – Logboek.....	64
Bijlage M – Verhoging leerling-motivatie door leraren.....	66

Samenvatting

Op de Heilig Hartschool in Lemelerveld waren de leerlingen uit groep 6 niet gemotiveerd voor het vak begrijpend lezen. Dit bleek uit hun gedrag tijdens de les. Groep 6 bestaat uit 21 leerlingen, 14 meisjes en 7 jongens. Er is besloten om een onderzoek uit te voeren met als doel de leerkracht handvatten te geven hoe hij de motivatie van leerlingen uit groep 6 voor begrijpend lezen kan verhogen.

Allereerst is er een literatuurstudie uitgevoerd en heeft er een vooronderzoek in de praktijk plaatsgevonden waarop het uiteindelijke ontwerp gebaseerd is. In het ontwerp staan de volgende deelvragen centraal: 1. Wat heeft een leerling nodig bij het begrijpend lezen? 2. Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig tijdens het uitvoeren van een begrijpend leesles? 3. Waarom is het belangrijk dat een leerling gemotiveerd is voor begrijpend lezen? 4. Wat kan een leerkracht doen om leerlingen te motiveren voor begrijpend lezen? 5. Wat is de aanpak van de methode 'Lezen in Beeld'? 6. Wat is de huidige situatie van de leerlingen bij begrijpend lezen? * Wat is de attitude van de leerlingen ten aanzien van begrijpend lezen? * Wat is de kennis die de leerlingen hebben op het gebied van begrijpend lezen? 7. In hoeverre voldoet het ontwerp 'stimuleren van de motivatie voor begrijpend lezen' in de praktijk?

Uit de literatuur blijkt dat de leerkracht een grote rol speelt in de motivatie van leerlingen bij begrijpend leeslessen. De leerkracht kan verschillende vaardigheden inzetten om de motivatie te verhogen: coöperatieve werkvormen (Förster, Jansen & Kenter, 2004), betekenisvolle teksten (Berends, 2011), het GRIMM-model (Pearson & Gallagher, 1983), modellen (Bouwman, 2010), de schoolbibliotheek (Nielen & Bus, 2015) en aspecten van Ebbens en Ettekoven (2009) die de motivatie van leerlingen stimuleren.

Tijdens het vooronderzoek is door middel van de methode 'bevragen' het instrument 'vragenlijst' ingezet om de mening van de leerlingen te achterhalen. Ook zijn er observaties uitgevoerd om het leerkrachtgedrag te analyseren. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen niet gemotiveerd waren voor begrijpend lezen en dat ze vooral met de les meededen omdat het van de leerkracht moest. Ook voldeed de leerkracht niet aan alle punten van de observatielijst.

Er is door de onderzoekster een ontwerp gecreëerd en deze is zes weken lang in groep 6 uitgevoerd. Essentiële kenmerken zijn: het inzetten van coöperatieve werkvormen, betekenisvolle teksten, minder lestijd, het inzetten van het GRIMM-model, modellen en de zes aspecten voor het stimuleren van de motivatie van Ebbens en Ettekoven (2009) inzetten.

Door middel van een logboek is getracht bij te houden of het ontwerp passend is voor de praktijk. Dit logboek is door zowel de leerkracht als door de stagebegeleider ingevuld. De meting is uitgevoerd aan de hand van vragenlijsten die de begin- en eindmeting hebben gemeten. Het blijkt dat de leerlingen door het inzetten van het ontwerp meer gemotiveerd zijn voor het vak begrijpend lezen. Ook vinden ze vrij lezen gemiddeld genomen leuker dan voorheen. Ze geven aan dat ze vooral het samenwerken, de coöperatieve werkvormen en de betekenisvolle teksten positieve veranderingen vinden.

Trefwoorden: begrijpend lezen, motivatie, leesmotivatie, leerkrachtgedrag.

1. Introductie

1.1 Aanleiding

Er is gekozen voor het onderwerp ‘leesmotivatie bij begrijpend lezen’ omdat de motivatie ten aanzien van begrijpend lezen ontbreekt bij het merendeel van de leerlingen uit groep 6 van de Heilig Hartschool. Er is behoefte aan een andere aanpak zodat de leerlingen meer gemotiveerd staan tegenover begrijpend lezen. De leerlingen moeten weer plezier krijgen in het begrijpend lezen waardoor de motivatie verhoogt.

1.2 Context

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op de katholieke Heilig Hartschool te Lemelerveld. De school bestaat uit ongeveer 200 leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar, verdeeld over 9 groepen. De leerlingen komen zowel uit Lemelerveld zelf als uit de buitengebieden. De Heilig Hartschool is een onderdeel van de stichting Catent. De groep waarin het onderzoek uitgevoerd zal worden is groep 6. Groep 6 bestaat uit 21 leerlingen, 14 meisjes en 7 jongens. In de schoolgids (2015-2016) van de Heilig Hartschool staat vermeld dat de leerkrachten de leerlingen zo intensief mogelijk in hun ontwikkeling willen begeleiden. Dit in een vriendelijke, veilige, uitdagende en ordelijke leeromgeving. De leerkrachten doen er alles aan om het uiterste uit de leerlingen te halen. Eén van de slogans van de school is dan ook ‘ieder kind hun eigen talenten laten ontwikkelen’. Ze willen een samenwerkplaats zijn waar leerlingen zich zo breed mogelijk ontwikkelen op sociaal-emotioneel en cognitief niveau. Bij een zo optimaal mogelijke ontwikkeling horen regels die door de hele school gelden, deze zorgen ervoor dat de veiligheid voor leerlingen gewaarborgd blijft.

Het onderzoek is zelfstandig door de onderzoekster uitgevoerd, echter hebben er ook regelmatig gesprekken plaatsgevonden met de stagebegeleider van de Heilig Hartschool en de begeleider van de Katholieke Pabo Zwolle.

1.3 Praktijkprobleem

Iedere donderdagmiddag om half één staat begrijpend lezen een uur lang op het lesrooster van groep 6. Door middel van het bevragen van de leerlingen is naar voren gekomen dat begrijpend lezen door meer dan de helft van de leerlingen wordt gezien als een saai vak. De motivatie ten opzichte van begrijpend lezen is heel laag. De leerlingen kunnen zelf goed verwoorden wat er veranderd kan worden binnen de les zodat ze meer gemotiveerd raken. Het is belangrijk dat de leerlingen meer gemotiveerd raken voor het vak begrijpend lezen.

Volgens het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2015) gaat leesmotivatie om de mate waarin een leerling gemotiveerd is om te lezen. Van Elsäcker (2002) heeft in Nederland onderzoek gedaan naar factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen. Hieruit bleek dat leesmotivatie belangrijk is bij het goed kunnen begrijpend lezen. De school maakt gebruik van de methode ‘Lekker Lezen’. Dit is een methode die bestaat uit een lesboek en werkboek. De leerlingen vinden de teksten saai en geven aan dat ze ook de opdrachten niet leuk vinden. Het motivatieprobleem is een punt van herkenning bij de andere leerkrachten van de Heilig Hartschool. Met dit onderzoek wordt onderzocht hoe de leerlingen meer gemotiveerd kunnen raken voor begrijpend lezen.

1.4 Oriëntatie op het onderwerp

In het basisonderwijs neemt begrijpend lezen een belangrijke plek in. Volgens het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2015) wordt er bij bijna elk vak op school een beroep gedaan op de vaardigheden die worden gebruikt bij begrijpend lezen. Ook is begrijpend lezen belangrijk in het verdere leven na de basisschool. Je hebt het bij bijna elk beroep nodig (van der Veer, 2005). Binnen het vak begrijpend lezen is het van belang dat er rekening wordt gehouden met de verschillen tussen de leerlingen. Dit is belangrijk aangezien leerlingen niet van nature goed begrijpend kunnen lezen, maar dit aangeleerd moet worden (Stoeldraijer, 2006). Het is in het belang van de ontwikkeling van de leerlingen dat ze meer gemotiveerd tegenover begrijpend lezen komen te staan (van Elsäcker, 2002). Doordat de motivatie van de leerlingen wordt verhoogd, zullen ze meer gemotiveerd zijn om het beste uit zichzelf te halen.

1.5 Relevantie en actualiteit

Volgens Förrer (2010) vinden veel leerkrachten het moeilijk om een goede begrijpend leesles te geven. Het wordt door leerlingen, maar ook door leerkrachten vaak gezien als een saai vak. Schuit, de Vrieze en Slegers (2011) zijn van mening dat leerkrachten een grote rol spelen in de motivatie van leerlingen. Volgens hen is het belangrijk dat de opdrachten die leerlingen uitvoeren, aansluiten bij hun leefwereld en daardoor betekenisvol worden. Uit de theorie van Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens (2007) komt naar voren dat de motivatie van een leerling sterk samenhangt met de interpersoonlijke vaardigheden van de leerkracht. Als een leerkracht gestructureerd en autonomieondersteunend optreedt, dan kan dat motivatie bij de leerlingen oproepen (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Het onderzoek van Reeve et al. (2004) kan leerkrachten een stap verder helpen bij het motiveren van leerlingen uit groep 6. Tijdens dit onderzoek wordt er vooral ingezoomd op de motivatie bij het begrijpend lezen.

1.6 Onderzoeksdoel

Het doel van het traject is dat de leerlingen uit groep 6 plezier krijgen in het begrijpend lezen waardoor de motivatie voor begrijpend lezen verhoogd wordt. Wanneer de leerlingen plezier ervaren tijdens de begrijpend leeslessen zorgt dit voor een positieve ervaring en dit resulteert in meer motivatie voor een volgende les begrijpend lezen. In zes weken is het niet haalbaar om de leerlingen volledig te motiveren voor het vak begrijpend lezen. Het doel van dit onderzoek is dan ook om handvatten aan de leerkracht te geven, zodat uiteindelijk de motivatie van leerlingen tegenover het vak begrijpend lezen verhoogd zal worden.

1.7 Begripsverheldering

In dit onderzoek zal de term **begrijpend lezen** veel ter sprake komen. Begrijpend lezen is volgens Förrer en Van de Mortel (2011) het vermogen geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip. Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces, waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. Tijdens het begrijpend lezen wordt er veel gebruik gemaakt van **strategieën**. Strategieën zijn voor de leerling belangrijke hulpmiddelen om teksten goed te begrijpen (Förrer & van de Mortel, 2011). Volgens Bouwman (2010) kunnen leerlingen baat hebben bij een leerkracht die modelt. **Modelen** is hardop denken en voordoen. Door voor te doen geeft de leerkracht handvatten aan de leerlingen zodat zij hun leesbegrip uit kunnen breiden. Het is bij begrijpend lezen van groot belang dat een leerling gemotiveerd is. Volgens Woolfolk (2008) is **motivatie** een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. **Intrinsieke motivatie** komt uit de persoon zelf, de leerling is bijvoorbeeld geïnteresseerd in het onderwerp of vak. **Extrinsieke motivatie** wordt

aangestuurd door externe factoren, bijvoorbeeld een leerkracht. Door betekenisvolle, actuele, functionele en authentieke teksten en coöperatief leren, kan een leerling meer gemotiveerd worden voor het vak begrijpend lezen. **Betekenisvolle, actuele, functionele en authentieke teksten** houden volgens Berends (2011) en Schuit et al. (2011) in dat er bij de keuze van teksten rekening gehouden moet worden met de leef- en interessewereld van de leerlingen. De teksten moeten hierbij aansluiten. **Coöperatief leren** is volgens Förster, Jansen en Kenter (2004) een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. Met **heterogene** groepen wordt groepen leerlingen met verschillend niveau bedoeld.

1.8 Onderzoeksvragen

Tijdens dit onderzoek zal gezocht worden naar een antwoord op de volgende vraag: hoe kan een leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 6 tijdens begrijpend lezen stimuleren?

Om tot beantwoording van deze vraag te komen zullen de volgende deelvragen beantwoord worden:

Generieke kennis:

1. Wat heeft een leerling nodig bij het begrijpend lezen?
2. Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig tijdens het uitvoeren van een begrijpend leesles?
3. Waarom is het belangrijk dat een leerling gemotiveerd is voor begrijpend lezen?
4. Wat kan een leerkracht doen om leerlingen te motiveren voor begrijpend lezen?

Contextkennis

5. Wat is de aanpak van de methode ‘Lezen in Beeld’?
6. Wat is de huidige situatie van de leerlingen bij begrijpend lezen?
 - * Wat is de attitude van de leerlingen ten aanzien van begrijpend lezen?
 - * Wat is de kennis die de leerlingen hebben op het gebied van begrijpend lezen?

Ontwerp kennis

7. In hoeverre voldoet het ontwerp ‘stimuleren van de motivatie voor begrijpend lezen’ in de praktijk?

1.9 Structuur thesis

In deze paragraaf zal de structuur van het onderzoek verduidelijkt worden. In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 2, zullen de generieke deelvragen beantwoord worden door middel van literatuurstudie. Aan het einde van het hoofdstuk volgt een conclusie. In hoofdstuk 3 worden de context deelvragen beantwoord door middel van onderzoek in de praktijk, ook hier volgt aan het einde een conclusie. In hoofdstuk 4 wordt op basis van de verkregen inzichten en resultaten een ontwerp opgesteld dat mogelijk antwoord geeft op de laatste deelvraag: in hoeverre voldoet het ontwerp ‘stimuleren van de motivatie voor begrijpend lezen’ in de praktijk? Tevens wordt er aan het einde van dit hoofdstuk een antwoord gegeven op de hoofdvraag: hoe kan een leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 6 tijdens begrijpend lezen stimuleren? In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 5, wordt er kritisch naar het onderzoek gekeken en worden er aanbevelingen gedaan voor eventueel vervolgonderzoek. In de bijlagen zijn verschillende documenten te vinden die relevant zijn geweest voor het onderzoek en die niet te vinden zijn in het onderzoek zelf.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In onderstaand theoretisch kader worden verschillende begrippen uitgelegd die in dit onderzoek aan bod komen en wordt door middel van literatuur gezocht naar eventuele antwoorden op een aantal deelvragen. Er wordt onderzocht naar wat een leerling nodig heeft tijdens het begrijpend lezen en daarbij ook wat er van een leerkracht wordt verwacht. Daarnaast wordt er onderzocht waarom motivatie bij begrijpend lezen belangrijk is.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Wat heeft een leerling nodig bij het begrijpend lezen?

Voordat een leerling begrijpend kan lezen moet er aan veel vaardigheden tegelijk gewerkt worden (van Elsäcker, van Druenen & Droop, 2014). Er moet gewerkt worden aan kennis van de wereld, woordenschat, technische leesvaardigheid en leesmotivatie. Ook heb je bij het begrijpen van een tekst cognitieve vaardigheden nodig; je moet logisch kunnen redeneren. Daarnaast zijn metacognitieve vaardigheden zoals het kunnen gebruiken van bepaalde leesstrategieën, van belang.

Dat leerlingen niet zomaar begrijpend lezen, bevestigt ook Mommers (2003). Volgens hem is vaardigheid in begrijpend lezen hoofdzakelijk afhankelijk van vlot technisch lezen en begrijpend luisteren. Als men in het basisonderwijs aandacht wil besteden aan begrijpend lezen, dan zal er eerst aandacht besteed moeten worden aan deze twee vaardigheden. Als een leerling bijna al zijn energie besteedt aan het ontcijferen van een tekst, blijft er niet genoeg energie over om de inhoud van de tekst te verwerken. Net als van Elsäcker et al. (2014) vindt ook Mommers (2003) dat een goede woordenschat belangrijk is voor het begrijpen van teksten. Als een lezer een woord tegenkomt dat niet behoort tot zijn mondelinge woordenschat, is de kans groot dat de betekenis uit de tekst ook niet overkomt. De mondelinge woordenschat is hierdoor een belangrijk tussenstation bij begrijpend lezen.

Uit onderzoek van Mommers (2003) zijn resultaten voortgekomen die aangeven welke werkwijzen het meest effectief zijn tijdens een instructie van begrijpend lezen. De volgende werkwijzen zijn volgens Mommers (2003) het meest effectief:

- Instructie waarbij de lezer bewust wordt van de techniek die nodig is bij het achterhalen van betekenissen lezen en welke problemen hij daarbij eventueel tegenkomt. Als methodiek wordt daarbij het 'hardop denken' gebruikt. Eerst doet de leerkracht het hardop denken enkele malen voor en daarna gebeurt dit door de leerlingen zelf.
- Coöperatief leren waarbij lezers samenwerken om strategieën te leren bij het achterhalen van de betekenis van een tekst of een onbekend woord.
- Het gebruiken van grafische en semantische organizers die de lezer in staat stelt grafisch de verbanden weer te geven. Dit kan in de vorm van een schema of een woordweb.
- De structuur van een verhaal leren zien aan de hand van vragen als: wie, wat, waar, wanneer en waarom (w-vragen). Ook kan het maken van een tijdlijn, het weergeven van opeenvolgende gebeurtenissen en de typering van personen helpen.
- Het beantwoorden van vragen die door de leerkracht worden gesteld met onmiddellijk daarop volgende feedback.
- Het zelf stellen van w-vragen door de leerlingen bij het lezen van een tekst.
- Samenvatten van de hoofdgedachte en het opschrijven van de belangrijkste punten.
- Instructie waarbij meerdere strategieën flexibel gebruikt worden in interactie met de leerkracht en de tekst. Er moet niet vastgehouden worden aan één strategie.

De focus van goed begrijpend leesonderwijs ligt volgens Förrer en van de Mortel (2011) op het verwerven van kennis en woordenschat en op het leren sturen van het eigen leesproces. Hoe meer leerlingen weten over de wereld en over taal, hoe groter hun woordenschat wordt hoe makkelijker zij teksten gaan begrijpen. Om hun leesproces te kunnen sturen, moeten leerlingen strategieën leren toepassen. Strategieën zijn voor de leerling belangrijke hulpmiddelen om teksten goed te begrijpen. De leerling gebruikt sturingsstrategieën om zijn leesproces te sturen en leesstrategieën om actief bij de tekst betrokken te blijven. Als de leerling een passage niet goed begrijpt, zet hij herstelstrategieën in.

Een goede lezer denkt tijdens het lezen en stuurt zijn eigen leesproces aan. Bij het sturen van het leesproces spelen metacognitie en monitoren van het lezen een rol. De lezers kunnen volgens Förrer en van den Mortel (2011) de volgende sturingsstrategieën gebruiken:

- Leesdoel bepalen en controleren

Het tekstbegrip van een lezer wordt bevorderd als hij vooraf weet waarom hij de tekst gaat lezen, wat hij ermee wil bereiken. Als lezers gemotiveerd zijn om het te gaan lezen en weten wat hun doel is, lezen zij doelgericht en actief.

- Oriëntatie op de tekst

Voor het lezen oriënteert de lezer zich op de tekst. Het is beter eerst de tekst te bekijken dan direct te beginnen met lezen. Als de lezer al een beeld heeft van de kenmerken en de structuur van de tekst, helpt dat de tekst te begrijpen. Uiterlijke kenmerken van de tekst richten de aandacht van de lezer. Ook het doorzien van de structuur van de tekst helpt leerlingen een tekst te begrijpen. Door veel ervaring op te doen met oriënterend lezen, raken leerlingen vertrouwd met de structuur van teksten.

- Actualiseren van aanwezige kennis en woordenschat

De lezer begrijpt teksten beter als hij de informatie kan koppelen aan de kennis en de woordenschat die hij al heeft. Als leerlingen een tekst lezen, is het belangrijk dat ze die koppeling ook maken. Het gaat om kennis die alle leerlingen al hebben omdat het in de groep aan de orde is geweest (voorkennis), en om kennis die niet op school is besproken, maar waarvan de leerlingen al wel wat weten (achtergrondkennis).

- Toepassen van leesstrategieën: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, afleiden en samenvatten

Deze strategieën zijn gebaseerd op het onderzoek van Fisher, Frey en Lapp (2009). Het doel van deze strategieën is dat de lezer actief en met aandacht leest. Leesstrategieën zijn vaak nauw met elkaar verbonden en ondersteunen elkaar.

Voorspellen

Als de lezer de strategie voorspellen gebruikt, maakt hij een weloverwogen inschatting van wat er zou kunnen gebeuren op basis van beschikbare informatie. De lezer kan dit zowel voor als tijdens het lezen doen. Bij deze strategie hoort ook dat de lezer nagaat of zijn voorspelling klopte.

Vragen stellen

Als de lezer de strategie vragen stellen gebruikt, brengt hij vragen onder woorden die de tekst bij hem oproept. Tijdens het lezen gaat de lezer op zoek naar antwoorden op zijn vragen. Door steeds vragen te stellen, blijft de lezer betrokken bij de tekst en verbetert zijn tekstbegrip.

Visualiseren

Als de lezer de strategie visualiseren gebruikt, roept hij tijdens het lezen mentale beelden en zintuiglijke gewaarwordingen op (van de Ven, 2009). Hij maakt zich tijdens het lezen een

voorstelling van wat er in de tekst wordt beschreven. Terwijl hij leest, vormen zich plaatjes en filmpjes in zijn hoofd. Naast beelden, spelen ook geluid, geur, smaak, tast en emotionele gevoelens een rol. De lezer gebruikt alle zintuigen om zich voor te stellen wat de tekst beschrijft. Visualiseren houdt het lezen persoonlijk, zorgt ervoor dat de lezer betrokken blijft bij de tekst en voorkomt dat de lezer een tekst of boek snel weglegt (Harvey & Goudvis, 2007).

Verbinden

Als een lezer de strategie verbinden gebruikt, brengt hij de tekst in verband met wat hij al weet en heeft meegemaakt. Bij deze leesstrategie worden relaties gelegd tussen de tekst en de lezer. Verbinden bestaat volgens Fisher, Frey & Lapp (2009) uit drie onderdelen:

1. Verbindingen maken tussen de tekst en de eigen ervaringen van de lezer.
2. Verbindingen maken tussen de tekst en de kennis van de wereld van de lezer.
3. Verbindingen maken tussen de tekst en andere teksten die de lezer heeft lezen.

Afleiden

Als een lezer de strategie afleiden gebruikt, leest hij tussen de regels door, interpreteert hij wat niet letterlijk in de tekst staat en vult hij 'witte vlekken' in. Afleidingen hebben te maken met het begrijpen van figuurlijk taalgebruik en metaforen. Het begrijpen van impliciete informatie is van groot belang voor het tekstbegrip.

Samenvatten

Als een lezer de strategie samenvatten gebruikt, gaat hij op zoek naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie in een tekst. Een samenvatting is een verkorte versie van de tekst, waarin de hoofdgedachte en de belangrijkste punten zijn opgenomen. Op school is het doel van samenvatten dat leerlingen informatie verwerven en onthouden. De veelheid van informatie in de tekst wordt teruggebracht tot die punten die de lezer wil weten en onthouden. Wat de lezer van belang vindt, is afhankelijk van wat hij wil weten of waar hij naar op zoek is.

- Controleren van begrip

Door middel van de strategie 'vragen stellen' blijft de lezer betrokken bij de tekst en door middel van het beantwoorden van de vragen controleert de lezer of hij de tekst nog steeds begrijpt. Als dit niet het geval is kan de lezer een van de herstelstrategieën toepassen.

- Toepassen van herstelstrategieën

De herstelstrategieën die gebruikt kunnen worden zijn: langzamer lezen, aandachtiger lezen, hardop lezen, een stukje opnieuw lezen, een stukje verder lezen, naar de illustraties kijken en hulp vragen.

Berends (2011) heeft gezocht naar het verband tussen motivatie en begrijpend lezen. Er wordt in Nederland gestreefd naar hogere resultaten voor begrijpend lezen maar tegelijkertijd is er een groot motivatieprobleem bij de leerlingen. Motivatie voor lezen is een probleem in het Nederlandse onderwijs. De internationale Pisa- en Pirls-onderzoeken (2011) laten cijfers zien die lijken te verslechteren. Leesmotivatie lijkt in het landelijk beleid een factor waar nauwelijks aandacht aan wordt besteed terwijl motivatie juist een goed instrument is voor het verbeteren van prestaties. Specifiek bij begrijpend lezen zullen leerlingen meer hun best gaan doen om een tekst te begrijpen en strategieën gebruiken als ze gemotiveerd zijn. Teksten moeten volgens Berends (2011) functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn. Vooral moet er gekeken worden naar de interesses van de leerlingen. Leerlingen zullen sneller willen

leren over een onderwerp dat hen aanspreekt. Nieuwsbegrip is een online methode die hierbij kan helpen (Nieuwsbegrip, 2015). Volgens Volders (2009) is Nieuwsbegrip ontwikkeld om leerlingen enthousiaster te maken voor begrijpend lezen. Door onderwerpen te kiezen die iedereen aangaan, willen de schrijvers de interesse van de leerlingen vergroten. Robbe (2002) zegt hierover dat de onderwerpen uit het dagelijks leven het aantrekkelijkst en meest motiverend zijn voor leerlingen.

Van Elsäcker et al. (2014) ondersteunen dat motivatie een belangrijk element is bij begrijpend lezen. Guthrie (2009) heeft geconcludeerd dat leerlingen gemotiveerd moeten zijn om de strategieën van begrijpend lezen te gebruiken. Leerlingen moeten het nut er van inzien, ze moeten willen nadenken over de tekst omdat het interessant is. In Nederland heeft van Elsäcker (2002) onderzoek gedaan naar de factoren die van belang zijn bij begrijpend lezen. Ook hieruit blijkt dat leesmotivatie erg belangrijk is. Het is belangrijk dat een methode voor begrijpend lezen motiverend is voor de leerlingen.

2.2.2 Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig tijdens het uitvoeren van een begrijpend leesles?

Uit het boek van Förer en van den Mortel (2011) blijkt dat het toepassen van leesstrategieën en herstelstrategieën een onderdeel is van het sturen van het eigen leesproces. Om leerlingen te leren hoe ze hun eigen leesproces kunnen sturen, leert de leerkracht hen de volgende vragen te stellen (Wilhelm, 2008; Fisher et al. 2009):

Voor het lezen:

- Waarom ga ik deze tekst lezen? (leesdoel)
- Wat ga ik na het lezen met deze tekst doen? (leesdoel)
- Hoe ga ik de tekst lezen? (leesdoel)
- Waar denk ik dat deze tekst over gaat als ik kijk naar de titel, de plaatjes en de kopjes? (oriëntatie op de tekst)
- Wat weet ik daar al van? (actualiseren aanwezige kennis en woordenschat)
- Als ik de tekst overzie, wat valt me dan op? (oriëntatie op de tekst)

Tijdens het lezen:

- Lees ik actief? (leesstrategieën)
- Pauzeer ik regelmatig en stel ik vragen als: Begrijp ik de tekst? Is dit logisch? Klopt dit nog? (controle van begrip)
- Wat doe ik als ik de tekst niet meer begrijp? (herstelstrategieën)

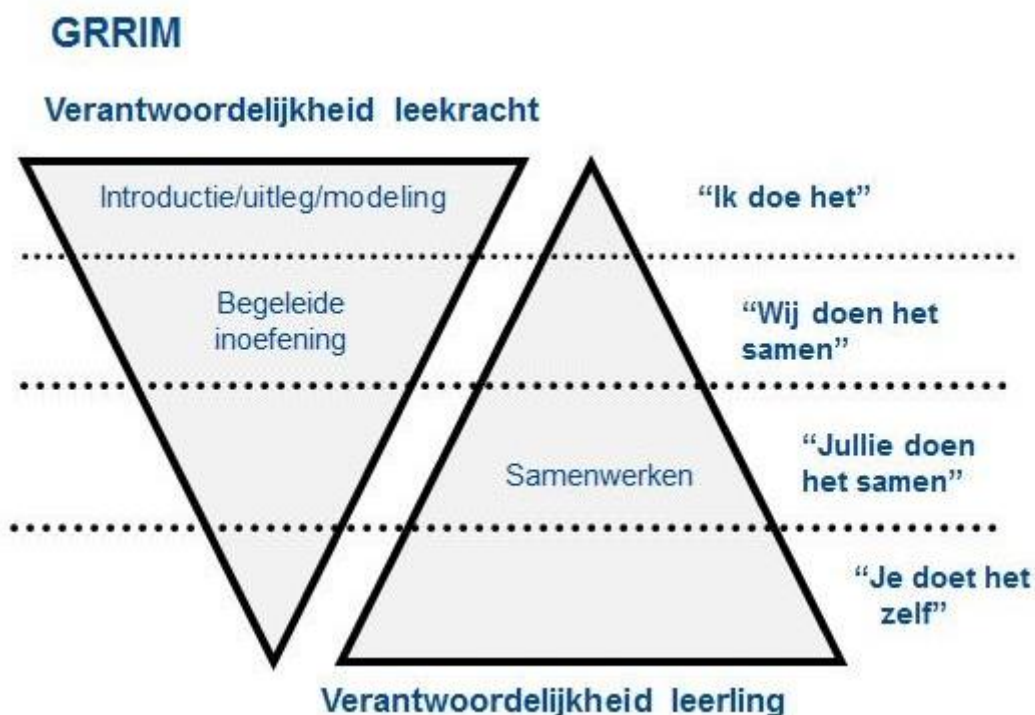
Na het lezen:

- Ik ging deze tekst lezen om ... Is dat gelukt? (controle van het leesdoel)
- Wat ga ik doen met de tekst? (controle van het leesdoel)

Volgens Bouwman (2010) stuurt een leerling die goed begrijpend leest zijn eigen leesproces zonder steeds bewust na te denken over wat hij doet. Leerlingen die daar moeite mee hebben, kunnen baat hebben bij een leerkracht die modelt, hardop denkt en voordoet. Door voor te doen geeft hij handvatten aan de leerlingen die zo hun leesbegrip leren automatiseren. Het nut van modellen in het begrijpend leesonderwijs wordt getoond in het onderzoek van Fisher et al. (2009). Zij omschrijven het als het voortdurend leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer en tekstbegrip. Ze onderscheiden drie fasen: voordoen, samen doen en zelf doen. In het begin zal de leerkracht strategieën (zie strategieën Förer & van den Mortel, 2011) demonstreren die de leerlingen nodig hebben om een tekst beter te begrijpen. Tijdens de instructie lezen de leerlingen de tekst mee. Nadat de leerkracht het hardop denken voorgedaan

heeft, nodigt hij leerlingen uit deze strategieën samen met hem en met andere leerlingen te oefenen.

Net als Bouwman (2010) vinden ook Förrer en van den Mortel (2011) modellen door een leerkracht belangrijk. Om ervoor te zorgen dat leerlingen deze denkprocessen geleidelijk aan zelf gaan sturen, is het van belang dat ze onder begeleiding de leesstrategieën zelf gaan toepassen. Pearson en Gallagher (1983) hebben hiervoor een instructiemodel ontwikkeld: het Gradual Release of Responsibility Instruction Model, afgekort: GRRIM. Het GRIMM is een variant van het directe-instructiemodel. Een belangrijk kenmerk van het GRIMM is dat de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leerkracht, die de leestaak volledig op zich neemt, naar de leerling, die in samenwerking met andere leerlingen het geleerde toepast. Gedurende het zelfstandig verwerken en toepassen heeft de leerkracht een ondersteunende rol. Ook is het kenmerkend voor dit model dat de leerkracht de fase van de begeleidde inoefening van het lesdoel nadrukkelijk ondersteunt. Het denkproces van de leerlingen wordt in deze fase door de leerkracht bewaakt en naar een hoger niveau getild. De sturingsstrategieën en het hardop verwoorden van het (les)doel en van het leesproces zijn hierbij erg belangrijk. Doordat de leerkracht voor het lezen duidelijk maakt wat het lesdoel en wat het leesdoel is en hier tijdens de modeling regelmatig naar verwijst, wordt het voor de leerlingen duidelijk met wel doel de tekst gelezen wordt. Zie figuur 1 voor het GRIMM-model.



Figuur 1. GRIMM-Model. Overgenomen uit “The instruction of reading comprehension,” van P. Pearson, M.C. Gallagher, (1983) *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344

Wat volgens Stoeldraijer en Förrer (2008) ook van belang is, is dat er in een week maximaal maar 1-1,5 uur besteed moet worden aan begrijpend en studerend lezen. Uit het Pisa- en Pirls-onderzoeksrapport (2011) blijkt namelijk dat de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan begrijpend lezen geen invloed heeft op de resultaten van de leerlingen.

Volgens Vansteenkiste et al. (2007) is de motivatie van de leerlingen sterk afhankelijk van het gedrag van een leerkracht. In de paragraaf ‘wat kan een leerkracht doen om leerlingen te motiveren’ zal hier verder op ingegaan worden.

2.2.3 Waarom is het belangrijk dat een leerling gemotiveerd is voor begrijpend lezen?

Volgens Woolfolk (2008) is motivatie een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt uit de persoon zelf, de leerling is bijvoorbeeld geïnteresseerd in het onderwerp of vak. Extrinsieke motivatie wordt aangestuurd door externe factoren, bijvoorbeeld een leerkracht. Volgens Vansteenkiste et al. (2007) zijn de meeste leerlingen zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd: ze leren niet alleen omdat het interessant is, maar ook om goede punten te halen, een beloning te krijgen of om een hoger niveau te behalen. Het is van belang dat een leerling gemotiveerd is, daardoor gaan zijn prestaties omhoog.

De sleutel tot begrijpend lezen is volgens Boersema (2009) het plezier hebben in lezen. Hij geeft aan dat het belangrijk is om veel, vaak en verschillend te lezen. Volgens hem ontstaat goed leesonderwijs door middel van vijf factoren:

1. Het organiseren van interactie met de echte wereld.
2. Het kiezen van interessante teksten.
3. Het kiezen van kennisdoelen.
4. Leerlingen eigen zeggenschap geven over het leren en hen hierbij steun bieden.
5. Door samenwerking steun creëren.

Dat motivatie belangrijk is bij begrijpend lezen, ondersteunen ook Nielen en Bus (2015). Zij zeggen dat de leesvaardigheid van leerlingen afneemt wanneer ze minder gemotiveerd raken omdat ze daardoor minder gaan lezen en in een neerwaartse spiraal terecht komen. Volgens hen kan een bibliotheek op school (BOS) ervoor zorgen dat de motivatie van de leerlingen toeneemt. Het is belangrijk dat de leerlingen in aanraking komen met verschillende boeken die hen zelf interesseren en dat de leerkracht kennis heeft over de boeken zodat over de boeken verteld kan worden. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht in gesprek gaat en blijft met de leerlingen over waarom lezen zo belangrijk is en wat de leerlingen graag zouden willen.

Uit het onderzoek van van der Moore-van Meel (2011) komt naar voren dat Ebbens en Ettekoven (2009) zes factoren noemen die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen. Deze zijn:

1. Succes ervaren

Het ervaren van succes is een grote stimulator voor het streven naar succes. Het is gebleken dat motiveren door positieve feedback veel meer effect heeft dan het benadrukken van fouten. Ook is het belangrijk dat de leerlingen op de hoogte zijn van hun voorkennis, dit zorgt voor vertrouwen maar is tevens belangrijk voor het vaststellen van het niveau van de aan te bieden leerstof.

2. Individuele aanspreekbaarheid

Iedere leerling moet dezelfde kans hebben om een vraag te moeten beantwoorden. Als ze weten dat er een kans is dat ze aangesproken kunnen worden, motiveert het om mee te doen. Als de leerlingen weten dat ze niet aangesproken worden, is er een grote kans dat de motivatie wegvalt en daarmee ook de stimulans om aan een opdracht te werken.

3. Kennis van de resultaten

Het is voor een leerling belangrijk om te weten wat hij kan, wat hij niet kan en waar hij zich nog in moet ontwikkelen om uiteindelijk de doelen te behalen.

4. Betekenis geven

Leerlingen leren gemakkelijker en succesvoller als ze weten waarom ze iets moeten leren of weten.

5. Interesse in de leerling en veiligheid

Leerlingen moeten zich veilig en gerespecteerd voelen om zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen en deel te nemen aan het leerproces. Een veilige sfeer maakt dat leerlingen zichzelf durven te zijn en vragen durven te stellen en beantwoorden.

6. Positieve benadering

Leerlingen presteren beter als leerkrachten hoge optimistische verwachtingspatronen stellen. Er moet vooral gefocust worden op het kunnen van de leerling en niet op zijn tekortkomingen.

2.2.4 Wat kan een leerkracht doen om leerlingen te motiveren voor begrijpend lezen?

Uit de theorie van Vansteenkiste et al. (2007) komt naar voren dat het sterk met elkaar samenhangt of een leerling gemotiveerd is en wat de interpersoonlijke vaardigheden van een leerkracht zijn in omgang met zijn leerlingen. Als een leerkracht gestructureerd en autonomieondersteunend optreedt, kan dat motivatie bij de leerlingen oproepen. (Reeve, Deci & Ryan, 2004).

Schuit et al. (2011) geven twee aanbevelingen aan leerkrachten om de motivatie van leerlingen te verhogen. Volgens hen is het meest belangrijk dat de opdrachten die leerlingen uitvoeren, aansluiten bij hun leefwereld en daardoor betekenisvol worden:

1. Leraren moeten zich verdiepen in de leef- en interessewereld van hun leerlingen.
2. Leraren moeten met de keuzes van hun onderwerpen, opdrachten en methodieken aansluiten bij de leef- en interessewereld van de leerlingen. Ze moeten hierbij rekening houden met de huidige interesse van de leerlingen, maar ook kijken naar kennis en vaardigheden die leerlingen naar een hoger niveau kunnen brengen.

Volgens Förrer et al. (2004) kun je de motivatie en interesse van leerlingen verhogen door middel van coöperatief leren. Naast het stimuleren van de motivatie en interesse is coöperatief leren ook een stimulans voor de interactie tussen leerlingen. Het daagt ze uit tot actief en constructief leren, het benut de kansen om van elkaar te leren en het levert een bijdrage aan een goed pedagogisch klimaat. Volgens hen is coöperatief leren een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsleden. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar. Alleen samenwerken is niet voldoende om het coöperatief werken te noemen. Er kan pas gesproken worden over coöperatief leren als er sprake is van een aantal kenmerken. Förrer et al. (2004) noemen de volgende kenmerken, ontwikkeld door Johnson, Johnson & Holubec (1994):

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Als leerlingen afhankelijk zijn van elkaar om het leerdoel te bereiken dan noem je dat positieve wederzijdse afhankelijkheid. Inzet en inspanning van ieder groepslid is nodig om succesvol te zijn. De leerlingen weten dat ze alleen het doel bereiken als ze samenwerken. Positieve wederzijdse afhankelijkheid kan op verschillende manier praktisch vormgegeven worden:

- Formuleren van een groepsdoel

De leerlingen in een groep werken met elkaar samen om ervoor te zorgen dat iedereen het werk goed maakt of leert. Er moet bij de terugkoppeling gekeken worden naar het groepsdoel; heeft iedereen goed samengewerkt en heeft iedereen (op zijn eigen niveau) goed werk geleverd?

- Belonen van de groep

Door de leerkracht wordt waardering uitgesproken over wat de groepen hebben gedaan. Er wordt gekeken naar het product wat is geleverd maar ook naar het samenwerkingsproces.

- Toekennen van rollen aan groepsleden

Ieder groepslid krijgt een rol en deze rollen in de groep vullen elkaar aan. De leerlingen weten zelf wat ze moeten doen, ze weten dat hun rol onmisbaar is om het goed te laten verlopen en daardoor krijgen ze een eigen verantwoordelijkheidsgevoel.

- Taakverdeling binnen de groep

Door middel van taakverdeling heeft ieder groepslid zijn eigen verantwoordelijkheid. Bij het maken van de taakverdeling kan er rekening gehouden worden met het niveau van de groepsleden.

- Materiaal delen binnen de groep

- Groepsvorming

Het is van belang dat het klimaat in de groep goed is, hierdoor zullen de leerlingen meer gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor de groep. De leerkracht kan opdrachten en spelletjes inzetten om dit groepsgevoel te bevorderen.

2. Individuele verantwoordelijkheid

Door individuele verantwoordelijkheid wordt er voorkomen dat de taakverdeling niet gelijk is, meeliften of buitenspel gezet worden wordt hiermee uitgesloten. Ieder groepslid weet dat hij verantwoordelijk is voor zijn eigen bijdrage aan de groep. De leerling weet dat zijn persoonlijke bijdrage onmisbaar is en dat hij erop wordt afgerekend. Individuele verantwoordelijkheid kan op verschillende manieren praktisch vormgegeven worden:

- Leerlingen krijgen een eigen deeltaak.

- Leerlingen krijgen een eigen rol.

- De bijdragen van individuele leerlingen aan het product van de groep blijft herkenbaar.

Een voorbeeld hiervan is om iedere leerling met een andere kleur pen te laten schrijven.

- De leerkracht zegt niet van tevoren welk groepslid namens de groep het woord zal doen.

Ieder groepslid moet zorgen dat hij hiertoe in staat is.

- De leerlingen worden individueel beoordeeld en geëvalueerd.

De groep en daarbij het coöperatief leren is geslaagd als alle groepsleden op hun eigen niveau een opdracht goed hebben gemaakt en als ze elkaar hebben geholpen met uitleg en oefenen.

3. Directe interactie

Tijdens het samenwerken in coöperatieve werkvormen is er veel interactie. Doordat er over de leerstof gepraat wordt, krijgt het voor de leerlingen meer betekenis. Dit leidt tot veel activiteit en betrokkenheid.

4. Samenwerkingsvaardigheden

Er mag niet zomaar vanuit gegaan worden dat leerlingen kunnen samenwerken; samenwerken moet je leren. De leerkracht moet gericht samenwerkingsvaardigheden met de leerlingen oefenen en deze toepassen tijdens het coöperatief leren. Als dit regelmatig toegepast wordt en het positief wordt ervaren, dan worden deze vaardigheden als vanzelfsprekendheid beschouwd.

5. Evaluatie van het groepsproces

Na het coöperatief werken moet er altijd een evaluatie plaatsvinden. Het gaat om de inhoudelijke stof wat de leerlingen hebben gemaakt of geleerd, maar ook over de manier waarop er samen is gewerkt. Er wordt gekeken naar wat goed ging maar ook naar wat de volgende keer beter kan. Evaluatie zet leerlingen aan tot reflectie.

Volgens Kagan (2010) presteert een leerling in een situatie waarin het samenwerkend leren centraal staat beter dan een leerling die individueel werkt. Door het samenwerken wordt de

creativiteit van de leerlingen vergroot en zijn ze beter in het vinden van oplossingen en het bedenken van nieuwe ideeën. Ook blijkt het dat ze sociaal vaardiger zijn dan leerlingen die individueel werken en kunnen ze geleerde stof beter toepassen in de praktijk.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Voordat er van een leerling verwacht mag worden dat het kan gaan begrijpend lezen, moet er eerst gewerkt worden aan de kennis van de wereld, woordenschat, begrijpend luisteren, technische leesvaardigheid en de leesmotivatie (van Elsäcker et al., 2014). Om een begrijpend leesles zo betekenisvol en interessant mogelijk te maken is het voor een leerkracht goed om de werkwijzen van Mommers (2003) te gebruiken:

- Instructie waarbij de lezer bewust wordt van de techniek die nodig is bij het achterhalen van betekenissen lezen en welke problemen hij daarbij eventueel tegenkomt. Als methodiek wordt daarbij het 'hardop denken' gebruikt. Eerst doet de leerkracht het hardop denken enkele malen voor en daarna gebeurt dit door de leerlingen zelf.
- Coöperatief leren waarbij lezers samenwerken om strategieën te leren bij het achterhalen van de betekenis van een tekst of een onbekend woord.
- Het gebruiken van grafische en semantische organizers die de lezer in staat stelt grafisch de verbanden weer te geven. Dit kan in de vorm van een schema of een woordweb.
- De structuur van een verhaal leren zien aan de hand van vragen als: wie, wat, waar, wanneer en waarom (w-vragen). Ook kan het maken van een tijdlijn, het weergeven van opeenvolgende gebeurtenissen en de typering van personen helpen.
- Het beantwoorden van vragen die door de leerkracht worden gesteld met onmiddellijk daarop volgende feedback.
- Het zelf stellen van w-vragen door de leerling bij het lezen van een tekst.
- Samenvatten van de hoofdgedachte en het opschrijven van de belangrijkste punten.
- Instructie waarbij meerdere strategieën flexibel gebruikt worden in interactie met de leerkracht en de tekst. Er moet niet vastgehouden worden aan één strategie.

De focus van goed begrijpend leesonderwijs ligt onder andere op het leren sturen van het eigen leesproces (Förster en van de Mortel, 2011). Om hun eigen leesproces te kunnen sturen moeten leerlingen strategieën leren toepassen. Sturingsstrategieën om het leesproces te sturen en leesstrategieën om actief bij de tekst betrokken te blijven. Als de leerling een stuk tekst niet goed gebruikt, dan moet hij herstelstrategieën inzetten. Om leerlingen te leren hun eigen leesproces te kunnen sturen, leert de leerkracht hen vragen te stellen voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen.

Volgens Bouwman (2010) en Fisher et al. (2009) is het belangrijk dat een leerkracht modeling toepast tijdens een begrijpend leesles. Het wordt verdeeld in drie fasen: voordoen, samen doen en zelf doen. Dit ondersteunt ook het GRRIM instructiemodel van Pearson en Gallagher (1983). Een belangrijk kenmerk van dit instructiemodel is dat de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leerkracht naar de leerling.

De sleutel tot begrijpend lezen is volgens Boersema (2009) het plezier hebben in lezen. Hij geeft aan dat het belangrijk is om veel, vaak en verschillend te lezen. Volgens hem ontstaat goed leesonderwijs door middel van vijf verschillende factoren: het organiseren van interactie met de echte wereld, het kiezen van interessante teksten, het kiezen van kennisdoelen, leerlingen eigen zeggenschap geven over het leren en hen hierbij steun bieden en door samenwerking steun creëren.

Berends (2011) geeft ook aan dat de motivatie bij begrijpend lezen heel belangrijk is. Motivatie is een belangrijk instrument voor het verbeteren van prestaties. Leerlingen zullen meer hun best doen om een tekst te begrijpen en strategieën gebruiken als ze gemotiveerd zijn. Teksten moeten volgens Berends functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn.

Hier ligt volgens Schuit et al. (2011) een grote rol voor de leerkracht. Het is belangrijk dat de leerkracht zich verdiept in de leef- en interessewereld van de leerlingen en dat hij zijn onderwerpen, opdrachten en methodieken hierop aanpast. Leerlingen zullen sneller willen leren over een onderwerp dat hen aanspreekt. De teksten van de online methode 'Nieuwsbegrip' kunnen hierbij helpen omdat zij teksten schrijven over de actualiteit. Het is belangrijk dat een leerkracht de zes factoren die volgens Ebbens en Ettekoven (2009) van invloed zijn op de motivatie van leerlingen inzet. Deze zes factoren zijn voortgekomen uit hun eigen onderzoek naar factoren die invloed hebben op de motivatie van leerlingen:

1. Succes ervaren
2. Individuele aanspreekbaarheid
3. Kennis van de resultaten
4. Betekenis geven
5. Interesse in de leerling en veiligheid
6. Positieve benadering

Uit de theorie van Vansteenkiste et al. (2007) komt naar voren dat de interpersoonlijke vaardigheid van een leerkracht in de omgang met zijn leerlingen van belang is voor de motivatie van zijn leerlingen. Als een leerkracht gestructureerd en autonomieondersteunend optreedt, dan kan dat motivatie bij leerlingen oproepen (Reeve et al., 2004). De sleutel tot motivatie en interesse is volgens Förre et al. (2004) coöperatief leren. Coöperatief leren is pas coöperatief als ze aan de kenmerken voldoen van Johnson et al. (1994):

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid
2. Individuele verantwoordelijkheid
3. Directe interactie
4. Samenwerkingsvaardigheden
5. Evaluatie van het groepsproces

Het is belangrijk dat er niet meer dan één uur per week besteed wordt aan studerend en begrijpend lezen (Stoeldraijer en Förre, 2008). Uit het PPON rapport (2007) blijkt namelijk dat de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan begrijpend lezen geen invloed heeft op de resultaten van de leerlingen.

3. Vooronderzoek

In dit vooronderzoek wordt er in de praktijk gezocht naar antwoorden op de deelvragen. Eerst wordt beschreven welke methode van dataverzameling is ingezet en wat de randvoorwaarden zijn. Vervolgens worden de resultaten van het vooronderzoek beschreven. Ten slotte worden in de conclusie de belangrijkste bevindingen van het vooronderzoek weergegeven.

3.1 Methode vooronderzoek

De volgende deelvragen worden in de praktijk onderzocht:

- Wat is de aanpak van de methode 'Lezen in Beeld'?
- Wat is de huidige situatie van de leerlingen bij begrijpend lezen?
- * Wat is de attitude van de leerlingen ten aanzien van begrijpend lezen?
- * Wat is de kennis die de leerlingen hebben op het gebied van begrijpend lezen?

Wat is de aanpak van de methode 'Lezen in Beeld'?

'Lezen in Beeld' is de methode die groep 6 van de Heilig Hartschool gebruikt. Voor de beantwoording van deze deelvraag is gekeken naar wat de literatuur belangrijk vindt bij het geven van een begrijpend leesles en daarbij is onderzocht of de methode 'Lezen in Beeld' hier ook aan voldoet. Er is gekozen voor de methode 'bestuderen' omdat er dan onderzoek gedaan kan worden naar aspecten die eventueel aangepast, verbeterd of aangevuld kunnen worden in de methode 'Lezen in Beeld'.

- Wat is de huidige situatie van de leerlingen bij begrijpend lezen?

*** Wat is de attitude van de leerlingen ten aanzien van begrijpend lezen?**

Om in kaart te brengen wat de attitude van de leerlingen is tegenover algemeen lezen en begrijpend lezen is de methode 'bevragen' gebruikt. Het instrument dat gebruikt is, is de vragenlijst 'Lees en interesselijst' van Förster en van den Mortel (2011). Daarnaast is een zelfgemaakte vragenlijst op het gebied van begrijpend lezen afgenomen. Deze vragenlijst is gebaseerd op de bovenstaande literatuurstudie. Er is gekozen voor vragenlijsten omdat de interesse van de leerlingen zo duidelijk in beeld komt. Tevens kan door de nameting onderzocht worden of de attitude van de leerlingen is veranderd. Bij de 'Lees en interesselijst' wordt de leerlingen gevraagd op een stelling te reageren die gaat over: hun nieuwsgierigheid, voorkeur voor genre, interesse, voorkeur voor uitdaging, leesniveau, lezen in de sociale context en taakmotivatie. De leerlingen hebben met de cijfers 1 tot en met 4 kunnen aangeven of de stelling bij ze paste of niet.

Bij de op de literatuur gebaseerde vragenlijst wordt duidelijk wat de huidige motivatie van de leerlingen ten opzichte van begrijpend lezen is. Zij geven aan waarom zij meedoen met begrijpend lezen en wat ze van begrijpend lezen vinden. Er is gekozen voor deze vragenlijst omdat de vragenlijst na het uitvoeren van het ontwerp weer afgenomen zal worden en zo onderzocht kan worden of de motivatie en attitude tegenover begrijpend lezen veranderd is.

*** Wat is de kennis die de leerlingen hebben op het gebied van begrijpend lezen?**

Om informatie te krijgen over de kennis van de leerlingen is er onder andere gebruik gemaakt van de methode 'bevragen' en er is gebruik gemaakt van het instrument 'interview'. Er heeft een interview plaatsgevonden met de intern begeleider om zo te achterhalen of er specifieke kenmerken zijn, horend bij deze klas, op het gebied van begrijpend lezen. Ook is er gekeken naar de resultaten van leerlingen bij toetsen. Zo kan er een beeld geschetst worden van het huidige niveau van de leerlingen en welke kennis ze dus hebben op het gebied van begrijpend lezen.

3.2 Resultaten vooronderzoek

- Wat is de aanpak van de methode ‘Lezen in Beeld’?

‘Lezen in Beeld’ is een complete methode aangezien het programma alle leerstof aanbiedt die een school op basis van kerndoelen moet aanbieden. Uit de handleiding van de methode komt naar voren dat het een methode is voor strategisch onderwerp. De leerlingen leren bij het lezen strategieën toe te passen om moeilijke teksten aan te pakken. Er worden zes sleutelstrategieën aangeboden. Deze sleutelstrategieën worden concentrisch aangeboden, ieder jaar wordt er met dezelfde strategieën gewerkt. De sleutelstrategieën zijn:

1. Verken de tekst.
2. Lees de tekst. Denk vooruit bij het lezen.
3. Controleer of je begrijpt wat er staat.
4. Bepaal de bedoeling van de schrijver.
5. Verwerk de informatie uit de tekst.
6. Kijk terug. Trek conclusies.

In de methode wordt ook aandacht besteed aan plustaken voor de leerlingen die meer uitdaging kunnen gebruiken. Ook wordt in de handleiding uitgelegd hoe een leerkracht om kan gaan met zwakke lezers. De lessen in hebben een vaste opbouw. De lesfasen zijn: introductie, instructie, verwerking en evaluatie/reflectie.

‘Lezen in Beeld’ maakt verschillende organisatievormen gelijktijdig mogelijk. De methode is zo opgezet dat de leerkracht kan bepalen welke leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen gaan en welke leerlingen onder begeleiding aan de opdrachten moeten werken. Alle leerlingen doorlopen dezelfde opdrachten en gebruiken dezelfde materialen, ongeacht de organisatievorm. De ideale situatie volgens de methode is één maal per week een begrijpend leesles met de tijdsduur van 35 tot 45 minuten. In deze tijd moeten de leerlingen het af kunnen krijgen, ongeacht het niveau van de leerling en de organisatievorm.

- Wat is de huidige situatie van de leerlingen bij begrijpend lezen?

* Wat is de attitude van de leerlingen ten aanzien van begrijpend lezen?

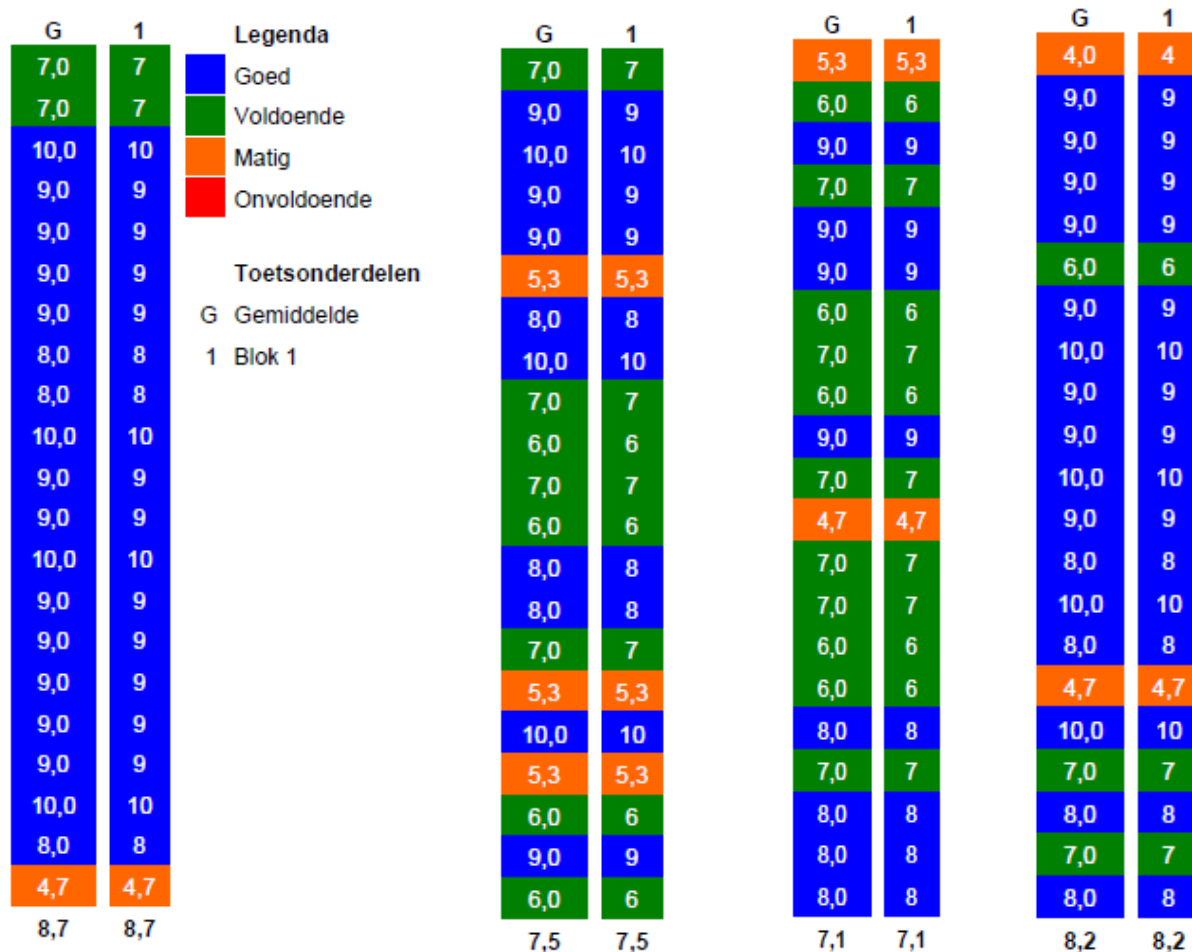
Zoals er in het praktijkprobleem al is beschreven hebben de leerlingen geen positieve houding tegenover het vak begrijpend lezen. Er zijn daarom twee vragenlijsten afgenomen: één op het gebied van leesinteresse en één over begrijpend lezen. Uit de leesinteresselijst is vooral naar voren gekomen dat de leerlingen het leuk vinden om een tekst te lezen over een onderwerp dat ze interesseert of waar ze meer over willen weten. Opvallend is dat de interesses van de leerlingen qua onderwerpen van de leesteksten erg uiteen ligt. Wat ook naar voren is gekomen, is dat de leerlingen het interessant vinden om actuele teksten te lezen die betekenisvol voor ze zijn. Ze lezen vooral boeken op school en een enkeling vindt het leuk om zelf thuis een boek te lezen. In bijlage H zijn grafieken met de uitkomsten van de vragenlijst weergegeven.

Het resultaat van de begrijpend lezen vragenlijst laat zien dat de meeste leerlingen begrijpend lezen omdat het moet van de leerkracht. Een aantal geeft aan dat ze het doen om goede cijfers te halen. De leerlingen zien het nut van begrijpend lezen niet in en begrijpen niet dat het belangrijk is voor de toekomst. In bijlage zijn de resultaten van deze vragenlijst weergegeven.

* Wat is de kennis die de leerlingen hebben op het gebied van begrijpend lezen?

In het gesprek met de intern begeleider is naar voren gekomen dat de school zich in een taalzwak gebied begeeft. Er is in dit gebied geconstateerd dat ouders niet veel met hun jonge kinderen communiceren. Daarnaast is de communicatie die plaatsvindt heel kinderlijk. In het gesprek is duidelijk geworden dat begrijpend lezen een ontwikkelpunt is op school en dat ze

graag de resultaten omhoog zien gaan. Specifiek kijkend naar groep 6, is groep 6 een sterke klas op het gebied van begrijpend lezen, al stuitte de intern begeleider ook op de motivatie. Er is samen gekeken naar de methodetoetsen. De resultaten van de methodetoetsen geven weer dat begrijpend lezen over het algemeen geen struikelblok in groep 6 is, op een aantal individuele leerlingen na. Hieronder volgen de resultaten van de vier toetsen die zijn geweest in dit schooljaar:



3.3 Conclusie vooronderzoek

Op basis van de gelezen literatuur kan er geconcludeerd worden dat er in de methode ‘Lezen in Beeld’ genoeg aandacht besteed wordt aan de leesstrategieën die leerlingen helpen om een tekst te begrijpen en te verwerken. Volgens Förrer en van den Mortel (2011) is dit ook één van de meest belangrijke aspecten van begrijpend lezen. Zo kunnen de leerlingen uiteindelijk hun eigen leerproces sturen. Wel wordt er weinig aandacht besteed aan het creëren van uitdagende en inspirerende lessen en daarbij het motiveren van leerlingen, wat volgens Berends (2011) en Schuit et al. (2011) juist zo belangrijk is. Volgens hen moeten teksten namelijk functioneel, actueel, betekenisvol en authentiek zijn. Vooral moet er ook door de leerkracht gekeken worden naar de interesses van de leerlingen. Iedere les heeft dezelfde opbouw, het enige waar de leerkracht in kan variëren is de organisatievorm (zelfstandig werken of samen). De coöperatieve werkvormen die aangeprezen worden door Förrer et al. (2004) en Kagan (2010) missen in deze handleiding.

In de methode staat dat een begrijpend leesles 35 tot 45 minuten hoort te duren en in de praktijk staat een begrijpend leesles 1 uur ingepland. Deze tijd zal ingekort moeten worden. Na inkorting van de tijd zal bekeken worden of dit resultaat boekt wat betreft de concentratie en motivatie van de leerlingen. Dat het belangrijk is om de begrijpend leesles in te korten wordt ondersteund door Stoeldraijer en Förrer (2008). Zij raden aan om maximaal 1 à 1,5 uur per week in te plannen voor begrijpend en studerend lezen. De huidige situatie is nu dat er één uur ingepland staat voor studerend lezen en één uur voor begrijpend lezen, dit is dus een half uur à één uur te veel.

Uit de vragenlijst ‘Lees en interesselijst’ is naar voren gekomen dat de leerlingen het liefst lezen over onderwerpen waar ze interesse in hebben of waar ze graag nog meer over willen leren. Dit ondersteunt Berends (2011) door aan te geven dat teksten actueel, functioneel, betekenisvol en authentiek zijn en dat er rekening gehouden moet worden met de interesses van leerlingen. Hier moet een leerkracht tijdens de begrijpend leesles rekening mee houden door goede teksten te selecteren (Schuit et al., 2011).

Uit de andere vragenlijst omtrent begrijpend lezen is naar voren gekomen dat de leerlingen slecht intrinsiek gemotiveerd zijn, wat volgens Woolfolk (2008) wel heel belangrijk is. Ze doen voornamelijk mee met de les omdat het van de leerkracht moet. Slechts een enkeling geeft aan het zelf te willen oefenen of het leuk te vinden. De cijfers die gegeven worden voor begrijpend lezen en hoe begrijpend lezen gegeven moeten worden zijn onvoldoende, namelijk een 5,0 en een 5,4. De leerlingen geven aan dat ze graag meer samen willen werken, meer spelletjes willen doen en dat ze zelf graag teksten willen kiezen. Dit sluit aan bij de theorie van Berends (2011) en Schuit et al. (2011) over betekenisvolle teksten en bij de theorie van Förrer et al. (2004) en Kagan (2010) over coöperatieve werkvormen.

De kennis die de leerlingen hebben op het gebied van begrijpend lezen is voldoende, dit is te concluderen na het zien van de resultaten. Er zijn een aantal leerlingen die de aandacht van de leerkracht extra nodig hebben, maar het niveau van de klas is geen heikel punt in het geven van een begrijpend leesles.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk is het onderzoek naar het ontwerp weergegeven. In paragraaf 4.1 is er een beknopte beschrijving van het ontwerp te vinden. Dit ontwerp zal zes weken uitgevoerd worden in groep 6 van basisschool de Heilig Hartschool. In paragraaf 4.2 worden de resultaten van het ontwerp weergegeven en paragraaf 4.3 bestaat uit een conclusie met betrekking tot het ontwerp. Een uitgebreidere versie van het ontwerp is te vinden in bijlage G.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

Op basis van de literatuurstudie, het vooronderzoek en de conclusies daarvan, zijn ontwerpcriteria vastgesteld. De ontwerpcriteria zijn onder te verdelen in vier categorieën, namelijk: kenmerken van de doelgroep, kenmerken van de leerkracht, organisatorische kenmerken en pedagogische/didactische/vakdidactische/vakinhoudelijke kenmerken. De categorieën ‘kernmerken van de leerkracht’ en ‘pedagogische/didactische/vakdidactische/vakinhoudelijke kenmerken’ zijn samengevoegd omdat ze veel overeenkomsten hebben. Deze categorieën moeten namelijk door de leerkracht uitgevoerd worden. De ontwerpcriteria zijn:

Kenmerken van de doelgroep:

- Het ontwerp moet er voor zorgen dat de motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen verhoogt.

Kenmerken van de leerkracht & pedagogische/didactische/vakdidactische/vakinhoudelijke kenmerken:

- De leerkracht moet zorgen voor betekenisvolle, authentieke, actuele en functionele teksten (Berends, 2011).
- De leerkracht moet gebruik maken van modellen (Bouwman, 2010).
- Tijdens de les moet de leerkracht gebruik maken van het GRIMM-model (Pearson & Gallagher, 1983).
- De leerkracht laat de leerlingen meer gebruik maken van de schoolbibliotheek, deelt daarbij zijn kennis en gaat in gesprek over boeken met leerlingen (Nielen & Bus, 2015).
- De leerkracht maakt gebruik van de zes factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen (Ebbens & Ettekoven, 2009).
- De leerkracht laat de leerlingen coöperatief leren (Förre et al., 2004) en moet bewust zijn van het feit dat de kenmerken van Johnson et al. (1994) ingezet worden.
- De leerkracht verdiept zich in de leef- en interessewereld van de leerlingen en past de opdrachten, onderwerpen en methodieken hierop aan (Schuit et al., 2011).

Organisatorische kenmerken:

- Er wordt maximaal één uur per week besteed aan begrijpend en studerend lezen (Stoeldrayer & Förre, 2008).
- Tijdens het stillezen mogen er iedere dag vijf leerlingen in de bibliotheek lezen.
- Het ontwerp wordt zes weken uitgevoerd.

Het ontwerp zal zes weken uitgevoerd worden in groep 6 van de Heilig Hartschool. Door de praktijkervaringen en de onderzoeksresultaten zullen er gedurende het proces aanpassingen gemaakt worden. Na iedere uitvoering wordt het ontwerp geanalyseerd en wordt er naar verbeterpunten gekeken.

4.1.2 Beknopte omschrijving van het ontwerp

Het overkoepelende doel van het ontwerp is de motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen te verhogen. Echter zijn er nog meer doelen, zoals doelen voor de leerkracht die nagestreefd moeten worden:

- De motivatie van leerlingen wordt verhoogd door coöperatief leren.
- De motivatie van leerlingen wordt verhoogd door het inzetten van betekenisvolle, authentieke, actuele en functionele teksten.
- De leerkracht moet bewust worden van zijn eigen gedrag; het gedrag van de leerkracht heeft invloed op de motivatie van leerlingen, Door deze bewustwording kan hij zijn gedrag aanpassen naar de behoefte van de leerlingen.
- De leerkracht moet gebruik maken van het GRIMM-model en van modellen. Hierdoor zullen de leerlingen hun eigen leer- en leesproces geleidelijk aan meer zelfstandig gaan sturen.

Om deze doelen te behalen worden er verschillende activiteiten, handelingen en materialen ingezet gedurende de uitvoering van het ontwerp. Onderstaand staan deze beknopt beschreven. Voor een uitgebreidere beschrijving, zie bijlage G.

Betekenisvolle, authentieke, actuele en functionele teksten

Uit de literatuurstudie is naar voren gekomen dat het van belang is dat teksten betekenisvol, authentiek, actueel en functioneel zijn. In het vooronderzoek is hier rekening mee gehouden. Door de leerlingen een vragenlijst in te laten vullen over hun interesses qua onderwerpen en boeken, is inzichtelijk gemaakt wat de leerlingen betekenisvol vinden. De vragenlijsten zijn geanalyseerd. Hieruit zijn verschillende onderwerpen van teksten naar voren gekomen. Deze onderwerpen zijn:

- Sport
- Dieren
- Wetenschap
- De ruimte
- Pesten

Nieuwsbegrip (2015) is een online methode die deze teksten aanbiedt. Volgens Volders (2009) is Nieuwsbegrip ontwikkeld om leerlingen enthousiaster te maken voor begrijpend lezen. De onderzoekster heeft er daarom voor gekozen om gebruik te maken van de teksten van Nieuwsbegrip. De teksten zijn geselecteerd aan de hand van de door de leerlingen gekozen onderwerpen. Iedere les mogen de leerlingen zelf weten met welk onderwerp ze die les aan de slag gaan.

GRIMM-model , modellen en factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen

Tijdens de uitvoering van het ontwerp is het leerkrachtgedrag ook ontzettend belangrijk. Uit de literatuur is gebleken dat het leerkrachtgedrag een grote invloed heeft op de motivatie en het leergedrag van leerlingen. Daarom is er tijdens het creëren van het ontwerp ook aandacht besteed aan een verandering en/of bewustwording van het gedrag van de leerkrachten.

De leerkracht moet tijdens de instructie gebruik maken van het GRIMM-model en modellen met als doel de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk te laten verschuiven van leerkracht naar leerling. Uit onderzoek is gebleken dat sommige leerlingen te veel leunen op de leerkracht waardoor ze niet zelf op onderzoek uitgaan. Hierdoor verlaagt onder andere de motivatie. Door het GRIMM-model en modellen toe te passen hoopt de onderzoekster dit te voorkomen.

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp zal de leerkracht de zes factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen (Ebbens & Ettehoven, 2009) toepassen. Dit met het doel de leerkrachten bewust te maken van het feit hoe ze leerlingen kunnen motiveren. En als

uiteindelijk doel meer motivatie bij begrijpend leeslessen in het algemeen. Onderstaand zijn de factoren en gedragingen die van toepassing zijn voor een leerkracht in de praktijk beschreven:

1. Succes ervaren

- De leerkracht geeft de leerlingen positieve feedback.
- De leerkracht brengt de leerlingen op de hoogte van hun voorkennis.

2. Individuele aanspreekbaarheid

- De leerkracht zorgt ervoor dat iedere leerling dezelfde kans heeft om een vraag te beantwoorden. Tijdens de uitvoering van het ontwerp zal er gebruik worden gemaakt van een bekertje met ijslollystokjes met daarop de namen van de leerlingen. De leerkracht pakt er iedere keer een stokje uit waardoor de leerlingen niet weten wie er aan de beurt is. Dit zorgt ervoor dat iedere leerling op moet letten. Dit stimuleert tot deelname aan de les en tot motivatie.

3. Kennis van de resultaten

- De leerkracht brengt de leerlingen op de hoogte van hun niveau en resultaten. Dit uit zich tijdens de uitvoering van het ontwerp in individuele gesprekken met de leerlingen. De leerkracht geeft in het (korte) gesprek aan wat het huidige niveau van de leerlingen is. De resultaten van zowel methodetoetsen als CITO-toetsen worden besproken, maar ook de houding van de leerling.

4. Betekenis geven

- De leerkracht gaat klassikaal met de leerlingen in gesprek en laat weten waarom het zo belangrijk is dat de leerlingen oefenen met begrijpend lezen.

5. Interesse in de leerling en veiligheid

- De leerkracht zorgt voor een veilige sfeer in de klas waar de leerlingen zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen en durven deel te nemen aan het leerproces.

6. Positieve benadering

- De leerkracht stelt hoge en optimistische verwachtingspatronen. Deze verwachtingen spreekt de leerkracht uit tijdens de individuele gesprekken met de leerlingen. Ook worden de verwachtingen klassikaal naar de klas uitgesproken.

Minder begrijpend en studerend lezen

Tijdens de literatuurstudie is naar voren gekomen dat het niet nuttig is om meer dan 1-1,5 uur per week bezig te zijn met studerend en begrijpend lezen. In overleg met de andere leerkracht van groep 6 is afgesproken dat er in plaats van 2 uur per week, tijdens de uitvoering van het ontwerp, 1,5 uur besteed wordt aan studerend en begrijpend lezen.

Schoolbibliotheek

Een schoolbibliotheek kan ervoor zorgen dat de motivatie om te lezen toeneemt (Nielen & Bus, 2015). Op de Heilig Hartschool is aan het einde van schooljaar 2014-2015 een schoolbibliotheek geopend. Beschikken over een schoolbibliotheek is niet voldoende, de leerkrachten moeten hier intensief aan werken. Tijdens de uitvoering van het ontwerp zijn er veranderingen omtrent de schoolbibliotheek toegepast:

- De leerlingen komen in aanraking met verschillende boeken waar ze interesse in hebben, ze mogen zelf een keuze maken.
- Iedere dag mogen er tijdens het stillezenmoment vijf leerlingen lezen in de bibliotheek.
- De leerkracht moet ervoor zorgen dat hij kennis heeft van de boeken zodat hij over de boeken kan vertellen en boeken kan aanraden.

- Aan het einde van de dag vindt een kort klassikaal evaluatiemoment plaats over een boek/een aantal boeken waar de leerlingen in gelezen hebben.

Coöperatief leren

Om de motivatie van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen te verhogen worden er coöperatieve werkvormen ingezet. De onderzoekster heeft tijdens het ontwerp passende coöperatieve werkvormen aan iedere les gekoppeld. Uit de vragenlijsten van het vooronderzoek is gebleken dat de leerlingen graag spelvormen willen doen en graag samen willen werken. Door het inzetten van coöperatieve werkvormen zijn de leerlingen spelenderwijs aan het samenwerken. Om duidelijkheid over de coöperatieve werkvormen te scheppen, worden er samen met de leerlingen pictogrammen (WEB, 2012) gekozen die zij passend vinden bij de werkvorm. In bijlage J zijn deze pictogrammen weergegeven. Om het belang van coöperatieve werkvormen en de werkbaarheid hier van aan te geven, is er een kwaliteitskaart gemaakt. Deze kwaliteitskaart is te vinden in bijlage K.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

Gedurende de uitvoering van het ontwerp worden vorderingen, opvallendheden en andere zaken bijgehouden in een logboek. Een voorbeeld van het logboek is te vinden in bijlage L. Bij ieder criterium van het ontwerp worden aantekeningen gemaakt. Het logboek wordt tevens door de stagebegeleider van de onderzoekster ingevuld zodat er met een objectieve blik naar de uitvoering wordt gekeken.

Naast het bijhouden van het logboek wordt ook twee keer een observatie uitgevoerd door de stagebegeleider. Middels de observatielijst ‘verhoging leerling-motivatie door leraren’ van de KPC groep (2013) wordt het leerkrachtgedrag geobserveerd. De observatie wordt aan het begin en aan het einde van het ontwerp uitgevoerd zodat er onderzocht kan worden of er een verandering plaats heeft gevonden in het leerkrachtgedrag. In bijlage M is de observatielijst weergegeven.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Om te kunnen bepalen of het ontwerp voldoet in de praktijk, wordt er gebruik gemaakt van een begin- en eindmeting. De vragenlijst van Förer en van den Mortel (2011) wordt gebruikt om de interesse van de leerlingen te meten op het gebied van lezen, deze is te vinden in bijlage E. De vragenlijst is ingevuld door alle 21 leerlingen van groep 6 van de Heilig Hartschool. Naast de deze vragenlijst is er door de onderzoekster ook nog zelf een vragenlijst samengesteld die is gebaseerd op de literatuurstudie. Deze vragenlijst gaat over de motivatie van leerlingen ten aanzien van begrijpend lezen en is door alle 21 leerlingen ingevuld.

In het begin en aan het eind van de uitvoering van het ontwerp zijn deze vragenlijsten door de leerlingen ingevuld. Hierdoor kan het effect van het ontwerp in kaart gebracht worden.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

Gedurende de uitvoering van het ontwerp is er consequent een logboek bijgehouden. Uit de resultaten van het logboek komt naar voren dat de leerlingen erg enthousiast waren tijdens de lessen van begrijpend lezen. Dit was te merken aan hun reactie wanneer de leerkracht zei dat het tijd was voor begrijpend lezen, maar ook door de vragen van de leerlingen wanneer ze weer zo’n leuke begrijpend leesles gingen doen. De opmerkingen van de leerlingen zijn opgeschreven, dit geeft duidelijk de positieve uitkomst van dit ontwerp weer. Tijdens de lessen waren de leerlingen geconcentreerd met de opdrachten bezig middels coöperatief leren. Dit was te constateren doordat iedereen op zijn plek bleef zitten, rustig met elkaar werd overlegd, de opdrachten altijd af waren en de positieve evaluatie aan het einde van iedere les.

De bevindingen die de onderzoekster in het logboek heeft beschreven komen overeen met de bevindingen van de stagebegeleider.

Naast het bijhouden van een logboek, hebben er ook twee observaties plaatsgevonden. Deze observaties waren gericht op het leerkrachtgedrag. De observatielijst bestaat uit 26 observatiepunten die allemaal met 'niet herkenbaar', 'deels herkenbaar' of 'wel herkenbaar' ingevuld konden worden. 'Niet herkenbaar' komt overeen met één punt, 'deels herkenbaar' met twee punten en 'wel herkenbaar' met drie punten. Zie onderstaand figuur 2 met de uitkomsten van de observaties:

Figuur 2:

Uitkomsten observaties leerkrachtgedrag													
Observatiepunten:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Observatie 1:	3	3	3	1	1	2	1	3	2	2	1	1	1
Observatie 2:	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2

Observatiepunten:	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Observatie 1:	3	3	3	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2
Observatie 2:	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2

Figuur 2: uitkomsten 'observaties leerkrachtgedrag'

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Lees- en interesselijst van Förrer en van den Mortel (2011)

In bijlage H zijn de uitgebreide resultaten van de begin- en eindmeting van deze vragenlijst te vinden. Per vraag is er een gemiddelde berekend. Aangezien deze gegevens in een grafiek zijn verwerkt, zijn de resultaten goed te vergelijken. Om de beginsituatie wat betreft de leesinteresses van leerlingen vast te stellen, heeft de onderzoekster tijdens het vooronderzoek besloten om een vragenlijst af te nemen. Het is zeer zinvol geweest aangezien de onderzoekster op deze manier de teksten voor de uitvoering van het ontwerp heeft kunnen selecteren. Het lijkt mogelijk niet noodzakelijk om deze vragenlijst achteraf nog eens af te nemen, immers het niet een directe link heeft met motivatie voor begrijpend lezen. Toch is er besloten om dit wel te doen aangezien de onderzoekster geïnteresseerd is in het feit of dit gehele traject ook invloed heeft gehad op de interesse in lezen in het algemeen. Uit de resultaten blijkt dat nagenoeg alle scores gestegen zijn.

Vragenlijst 'Begrijpend lezen'

In bijlage I zijn de uitgebreide resultaten van de begin- en eindmeting van de vragenlijst te vinden. Iedere vraag is schematisch weergegeven zodat er voor de onderzoekster en lezers duidelijk te zien is of er een verandering heeft plaatsgevonden. Het gemiddelde cijfer dat de leerlingen begrijpend lezen gaven is van een 5,0 naar een 7,7 gegaan en ook de manier waarop begrijpend lezen gegeven wordt heeft een stijging namelijk van een 5,4 naar een 8,5. Op de vraag waarom leerlingen meedoen met begrijpend lezen is bij de beginmeting vooral 'omdat het van juf moet' geantwoord en bij de eindmeting voert het antwoord 'omdat ik het wil oefenen' de boventoon. Dit betekent dat het merendeel van de leerlingen meer gemotiveerd is geraakt om met begrijpend lezen mee te doen. Op de vraag of de leerlingen de huidige situatie of de oude situatie prettiger vinden, geven 20 leerlingen aan dat ze de nieuwe wijze van begrijpend lezen fijner vinden en geeft één leerling aan de oude situatie fijner te vinden. Op de vraag welke verandering ze het fijnste vinden, noemen de leerlingen dat ze het prettig vinden dat ze mogen samenwerken, dat ze zelf teksten mogen kiezen en dat de les

minder lang duurt. Daarnaast heeft één leerling aangegeven het fijn te vinden dat er vaker gebruik gemaakt wordt van de schoolbibliotheek.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

4.3.1 Presentatie ontwerp-kennis

De laatste deelvraag die nog beantwoord moet worden is: 'In hoeverre voldoet het ontwerp 'stimuleren van de motivatie voor begrijpend lezen' in de praktijk?

Tijdens de uitvoering van het ontwerp hebben de leerlingen veel inbreng gehad. Vooraf hebben ze aangegeven graag andere teksten te willen lezen, dat ze meer spelletjes willen doen en dat ze graag willen samenwerken. Met uitzondering van één leerling, hebben de leerlingen aangegeven dit ontzettend prettig te vinden. Niet alleen de verandering tijdens de les zelf maar ook het inkorten van de lestijd en het gebruikmaken van de schoolbibliotheek wordt als een positieve verandering ervaren. Tijdens het evaluatief gesprek na de laatste les van begrijpend lezen en tijdens de uitvoering van het ontwerp, kwam naar voren dat de leerlingen de persoonlijke gesprekjes ook als zeer positief hebben ervaren. Ze gaven aan dat hun zelfvertrouwen is gegroeid aangezien ze nu wisten waar ze aan toe waren. Ze kregen inzicht in wat ze goed konden, maar ook waar nog mee geoefend moest worden. Uit de vragenlijsten en observaties is naar voren gekomen dat de leerlingen meer gemotiveerd staan tegenover begrijpend lezen. Het gemiddelde cijfer dat ze geven voor begrijpend lezen is bij de eindmeting aanzienlijk hoger dan bij de beginmeting. Ook de reden waarom ze meedoen met begrijpend lezen is verschoven van 'omdat het van juf moet' naar voornamelijk 'omdat ze zelf willen oefenen en dat ze het leuk vinden'. Er kan dus geconcludeerd worden dat het ontwerp zeker heeft voldaan in de praktijk en dat de motivatie van de leerlingen daadwerkelijk is verhoogd.

4.3.2 Beantwoording hoofdvraag

Het doel van de uitvoering van het ontwerp is het bieden van handvatten aan de leerkracht; hoe hij ervoor kan zorgen dat de motivatie van leerlingen voor begrijpend lezen omhoog zal gaan. Dit is vormgegeven aan de hand van een hoofdvraag waarop dit onderzoek gebaseerd is: 'Hoe kan een leerkracht de motivatie van leerlingen uit groep 6 tijdens begrijpend lezen stimuleren?'. Gedurende de uitvoering en verslaglegging van het onderzoek is duidelijk geworden dat de leerkracht een belangrijke rol heeft wat betreft de motivatie van leerlingen. Dit blijkt zowel uit de theorie als de praktijk. Door middel van literatuurstudie heeft de onderzoekster de verkregen kennis ingezet in de praktijk. Er kan geconcludeerd worden dat een leerkracht de motivatie van leerlingen voor begrijpend lezen kan verhogen door:

- Betekenisvolle, authentieke, actuele en functionele teksten aan te bieden (Berends, 2011).
- Tijdens de instructie gebruik te maken van het GRIMM-model (Pearson & Gallagher, 1983) en modellen (Bouwman, 2010).
- Samen met de leerlingen intensief gebruik te maken van de schoolbibliotheek en daarbij in gesprek gaat met de leerlingen over boeken (Nielen & Bus, 2015).
- Gebruik te maken van de 6 factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen (Ebbens en Ettekoven, 2009).
- De leerlingen coöperatief te laten leren (Förre et al., 2004).
- Maximaal 1-1,5 uur per week te besteden aan begrijpend en studerend lezen (Stoeldrayer & Förre, 2008).

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt er kritisch gekeken naar het ontwerp en het gehele onderzoek. Allereerst worden er mogelijke beperkingen, vragen, en discussiepunten beschreven. Daarna worden er suggesties gedaan voor eventueel vervolgonderzoek en dit hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor de praktijk.

5.1 Mogelijke beperkingen, vragen en discussiepunten

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de motivatie voor begrijpend lezen bij de leerlingen uit groep 6 is verhoogd, echter kleven hier ook beperkingen aan. Het ontwerp heeft enkel zes weken geduurd. Wanneer dit langer zou worden uitgevoerd, is het mogelijk dat er ook andere resultaten naar voren komen. In deze zes weken is de nieuwe werkwijze nog spannend en verrassend voor de leerlingen waardoor de motivatie omhoog gaat. De vraag is of dit zo zou blijven als het ontwerp langer uitgevoerd zou worden. De vraag die hieruit voortvloeit is:

- *'Is de zes wekend durende uitvoering van het ontwerp niet te kort?'*

Een mogelijke andere beperking is of het onderzoek wel betrouwbaar genoeg is. Dit onderzoek is gebaseerd op één groep 6 die bestaat uit 21 leerlingen. De groep is te klein om een algemene definitieve uitspraak te doen. Om dit onderzoek meer betrouwbaar te maken zal het ontwerp op meerdere basisscholen in groep 6 uitgevoerd moeten worden. Ook kan het meer betrouwbaar worden door de eindmeting ook uit te voeren in een groep 6 waar het ontwerp niet uitgevoerd is. Zo kan er gecontroleerd worden of het resultaat daadwerkelijk te koppelen is aan de uitvoering van het ontwerp of dat andere factoren als leeftijd, leerkracht, tijd of omgeving ook een rol spelen. De vraag die hieruit voortvloeit is:

- *'Is het onderzoek wel betrouwbaar genoeg?'*

Het onderzoek is nu actueel omdat het onlangs uitgevoerd is. De leerkracht van groep 6 gaat verder met de bevindingen van het onderzoek en hoopt de verhoogde motivatie vast te houden of zelfs nog meer te verhogen. Echter is het nu van belang dat de aanpak doorgevoerd wordt. Als leerkracht heb je al heel veel taken en wordt de werkdruk door sommige leerkrachten als hoog ervaren. Dit zou er voor kunnen zorgen dat de motivatie voor een meer uitgebreide begrijpend leesles uiteindelijk naar de achtergrond schuift. Voornamelijk wanneer er een nieuwe leerkracht voor groep 6 komt te staan, is de kans groot dat hij zijn eigen weg in slaat. De vraag die hieruit voortvloeit is:

- *'Blijft het ontwerp wel actueel genoeg?'*

Tijdens het onderzoek heeft de focus vooral gelegen op de motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen en minder op de vaardigheden, bijbehorende scores en resultaten. Hierdoor is er ook geen aandacht besteed aan eventuele niveauverschillen tussen de leerlingen. De leerlingen hebben allemaal dezelfde teksten en vragen gemaakt, ongeacht hun niveau. De vraag die hieruit voortvloeit is:

- *'Is er in het onderzoek genoeg aandacht besteed aan differentiatie?'*

5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Uit de vorige paragraaf is gebleken dat er geen aandacht is besteed aan de niveauverschillen tussen de leerlingen. Een suggestie voor vervolgonderzoek is deze niveauverschillen te betrekken in het onderzoek. Heeft differentiatie invloed op de motivatie van leerlingen? Bij de tussendoelen van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2016) staat beschreven dat het van groot belang is dat leerlingen teksten aangeboden krijgen die passend zijn bij hun leesvaardigheid en leesniveau. Om dit verder te onderzoeken zouden de onderzoeksrapportages van Meulman (2013) en Scholten (2014) gebruikt kunnen worden. Zij hebben al eerder onderzoek gedaan naar differentiëren bij begrijpend lezen.

Tijdens de uitvoering van het ontwerp is geen rekening gehouden met eventuele invloeden van ouders. Een suggestie voor vervolgonderzoek is om ouders te betrekken. Uit onderzoek van Siongers (2007) blijkt namelijk dat ouders een grote invloed hebben op het doen en laten van hun kinderen. Hij schrijft dat wanneer ouders ergens enthousiast over zijn, hun kinderen dat meestal ook zijn. Overmaat, Roeleveld en Ledoux (n.d.) hebben onderzoek gedaan naar de invloed van het milieu waar de leerlingen opgroeien en effect daarvan op begrijpend lezen. Deze bevindingen en bruikbare literatuur zouden gebruikt kunnen worden bij een eventueel vervolgonderzoek.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat de volgende aspecten waardevol zijn op het gebied van motivatie bij begrijpend lezen:

- Laat leerlingen zelf hun teksten kiezen of selecteer als leerkracht teksten die aansluiten bij de interesses van de leerlingen.
- Maak als leerkracht gebruik van modellen tijdens de instructie.
- Laat de verantwoordelijkheid geleidelijk van leerkracht naar leerling verschuiven door tijdens de instructie gebruik te maken van het GRIMM-model (Pearson & Gallagher, 1983).
- Laat de leerlingen samenwerkend leren door middel van coöperatieve werkvormen.
- Bied studerend en begrijpend lezen niet meer dan 1 a 1,5 uur per week aan.
- Gebruik, indien er beschikking is over, veelvoudig en veelzijdig de schoolbibliotheek.
- Ga en blijf met leerlingen in gesprek. Dit gesprek kan verschillende onderwerpen bevatten, bijvoorbeeld: boeken, leesmotivatie, niveau van leerling, nut van begrijpend lezen etc.

Als laatste aanbeveling moet benadrukt worden dat de leerkracht zich vooral heel bewust moet zijn van zijn leerkrachtgedrag. Het gedrag van een leerkracht heeft veel invloed op de motivatie van leerlingen. Wanneer een leerkracht enthousiast is over boeken, er veelvoudig over praat, geïnteresseerd is en moeite doet voor een uitdagende begrijpend leesles, heeft dit een positieve invloed op de motivatie van leerlingen.

Literatuurlijst

- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift taal*, 3(2), 22-29.
- Boersema, J. (2009) De wereld komt dichterbij. Leesmotivatie. *JSW*, 93(5), 6-11.
- Bouwman, A. (2010). Plezier in begrijpend lezen. *Didaktief*, 8(6), 1-16.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2009). *Effectief leren*. Groningen: Noordhoff.
- Fisher, F., Frey, N., & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modelling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Förrer, M. (2010). Plezier in begrijpend lezen. *Didaktief*, 8(6), 1-16.
- Förrer, M., Jansen, L., & Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen!* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M., & van den Mortel, K. (2011). *Lezen, denken, begrijpen*. Utrecht: EDG.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Internationale Pisa- en Pirls onderzoeken (2011). Verkregen via <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/downloads/pirls-timss-2011/>
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Holubed, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve leerstrategieën. Research, principes en de praktische uitwerking*. Vlissingen: Bazalt.
- KPC-groep (2013). *Verhoging leerling-motivatie door leraren*. Verkregen via www.kpcgroep.nl/.../verhogen%20van%20leerlingmotivatie%20internet
- Meulman, M. (2013). *Effectief differentiëren bij begrijpend lezen*. (Bachelor thesis, Katholieke Pabo Zwolle). Verkregen via <http://kpz.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:45815/DS1>
- Mommers, Fr. C. (2003). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *JSW*, 87(5), 11-14.
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2015). *Begrijpend lezen*. Verkregen via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>
- Nielen, T., & Bus, A. (2015). Leesmotivatie stimuleren. *JSW*, 56(8), 6-10.
- Overmaat, M., Roeleveld, J., & Ledoux, G. (n.d.). *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs*. Verkregen via www.kohnstaminstituut.BegrijpendLezen.
- Pearson, P., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.

- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). *Self-determination theory : A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Robbe, R. (2002). *Begrijpend lezen*. Groningen: Noordhoff.
- Scholten, E. (2014). *Differentiatie bij het toepassen van leesstrategieën bij begrijpend lezen* (Bachelor thesis, Katholieke Pabo Zwolle). Verkregen via <http://kpz.surfsharekit.nl:8080/>
- Schoolgids De Heilig Hartschool (2015-2016). Verkregen via <http://www.h-hartschool.nl/cms/images/stories/schoolgids.pdf>
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren* (Rapport nr. 27). Verkregen via Open Universiteit <https://www.ou.nl/documents/14300/fee4dbdd-7213-4daf-8b77-2ebd346ca1cd>
- Siongers, J. (2007). *Invloed van ouders op kinderen wetenschappelijk bewezen*. Verkregen via <http://aivpc41.vub.ac.be/standpunten/uploads/PBSiongers.pdf>
- Stoeldraijer, J., & Förre, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Verkregen via <http://www.taal100.nl/uploads/Taal100/Artikelen/EffectieverenEfficiente>
- Van der Moore-van der Meel, J. (2011). *Hoe kan de docent door zijn gedrag de leerling motiveren?* Verkregen via dspace.library.uu.nl/.../PGO%20Jenny%20van%20der%20Moor
- Van der Veer, M. (2005). Storyline approach: brug tussen begrijpend lezen en wereldoriëntatie. *JSW*, 90(3), 29-32.
- Van Elsäcker, W. (2002). *Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs* (Onderzoek, Stichting Lezen) Verkregen via <http://www.lezen.nl/sites/default/files/Begrijpend%20lezen.pdf>
- Van Elsäcker, W., Druenen, van M., & Droop, M. (2014). Aandacht voor begrijpend lezen. *JSW*, 18(5), 18-21.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 35(16), 1-22.
- Volders, S. (2009). *Nieuwsbegrip. Onderzoek naar een methode voor begrijpend lezen*. Verkregen via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/33536>
- WEB (2012). *Coöperatief leren*. Verkregen via http://www.google.nl/url?co_peratief_leren.pdf&usg=AFQjCNHtAxWJNxbko8w1
- Wilhelm, J. D. (2008). *Hardop Denkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Woolfolk, A. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Bijlagen

Bijlage A – Evaluatie

Op het moment dat ik als voltijd 4 student de onderzoeksoopdracht te horen kreeg, wist ik snel dat ik motivatie bij begrijpend lezen wilde onderzoeken. Ik zag dat dit een groot probleem was in mijn klas. Ik was meteen gemotiveerd om er mee aan de slag te gaan. De eerste stap die ik gezet heb is het vinden van passende literatuur. Gelukkig was er veel te vinden over dit onderwerp. Door het lezen van de literatuur is uiteindelijk mijn hoofdvraag ontstaan, vervolgens de deelvragen en vanuit daar ben ik specifiek en met een gerichte blik de literatuur in gedoken. Ik vond het soms lastig om een selectie te maken binnen de grote hoeveelheid aan informatie. Wat is er echt belangrijk voor mijn onderzoek?

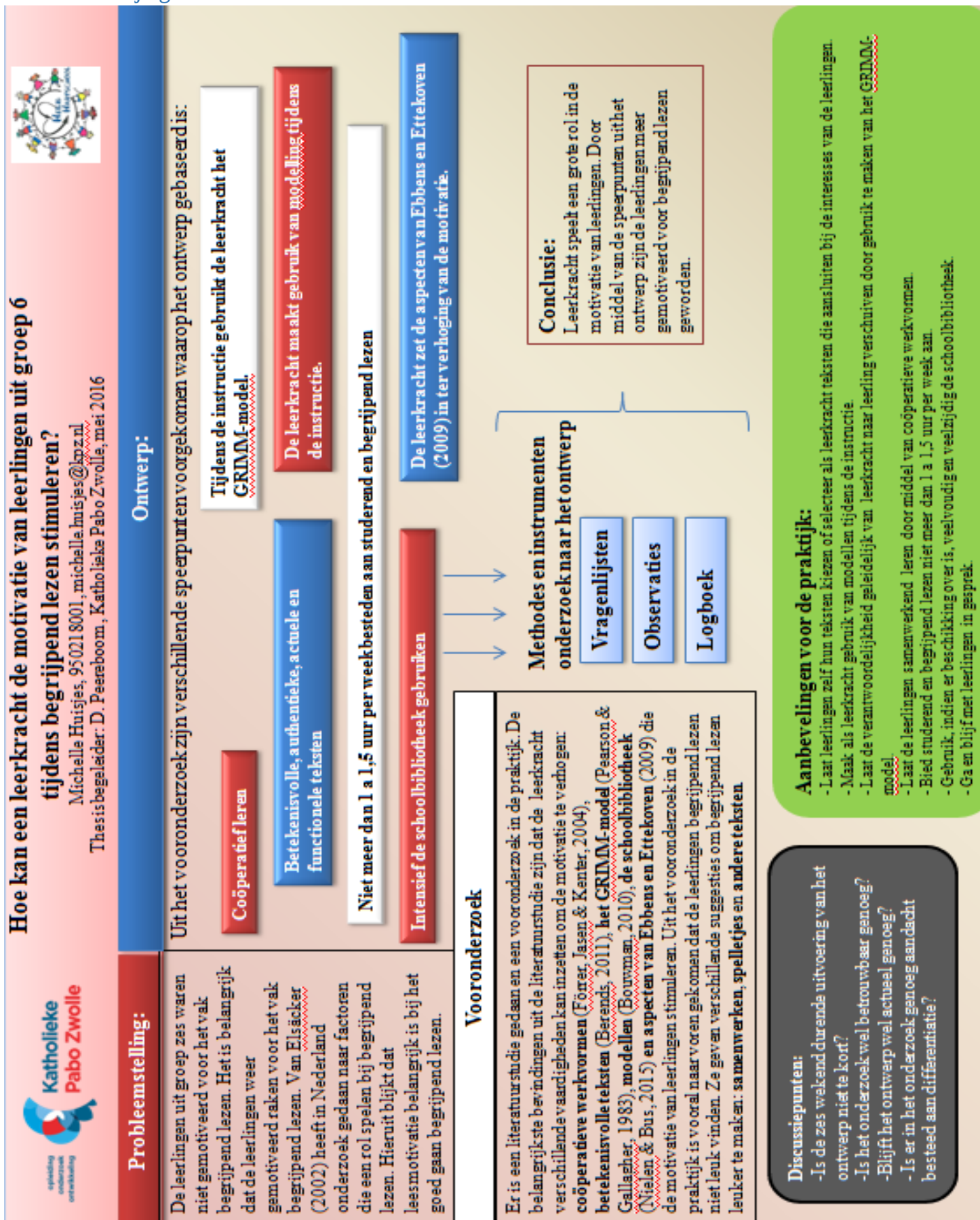
Na de literatuurstudie heb ik een vooronderzoek in de praktijk uitgevoerd. Ik vond dit erg interessant aangezien je nu echt met herkenbare en tastbare gegevens aan het werken bent. Het was vervolgens nog wel een klus om deze gegevens duidelijk in beeld te brengen; je weet zelf heel goed wat je bedoelt en voor ogen hebt maar nu moest ik het nog duidelijk maken voor de lezer.

Uiteindelijk was het tijd om mijn ontwerp uit te voeren. Dit was voor mij het leukste gedeelte van het onderzoek, het was heel bijzonder om de reactie van de leerlingen te zien. Het was mooi te ervaren dat het ontwerp in de praktijk werkt. Je kunt het natuurlijk bedenken en onderbouwen via de literatuur, maar je weet nooit hoe het zich zal uiten in de praktijk.

Na de uitvoering van het ontwerp was het tijd om alle resultaten te analyseren, een conclusie te trekken en het onderzoek af te ronden. Dit heeft veel werk en tijd gekost maar doordat het onderzoek zo mijn eigen ‘ding’ is geworden, wist ik goed waar ik het over had.

Door de literatuurstudie, het vooronderzoek en de uitvoering in de praktijk is mijn kennis over begrijpend lezen en motivatie enorm uitgebreid. Ik weet nu wat leerlingen nodig hebben bij begrijpend lezen, wat een leerkracht moet doen maar ook wat belangrijk is om leerlingen te motiveren. Voor het uitvoeren van het ontwerp hield ik mij aan de standaard methodelessen zonder vernieuwing. Ik heb gemerkt dat ik door soms zeer simpele en kleine aanpassingen mijn onderwijs enorm kan verrijken.

Gedurende het uitvoeren van mijn onderzoek maar ook daarvoor en daarna heb ik veel gesprekken met mijn stagebegeleider gevoerd. Zij heeft mij geholpen met prangende vragen en stond altijd open voor hulp. Ze heeft haar hulp geboden door regelmatig een kijkje te nemen bij mij in de klas, het invullen van het logboek en het uitvoeren van observaties. Ik heb mijn collega's op de hoogte gehouden van dit onderzoek. Ik heb ze laten weten waar ik op een bepaald moment mee bezig was. Na het uitvoeren van het ontwerp heb ik een presentatie voor het team gehouden met daarin de informatie die ik tot nu toe verkregen had, en om ze te vertellen over het onderzoeksproces dat ik doorlopen heb. Ze waren zeer geïnteresseerd in het onderwerp en kijken uit naar de kwaliteitskaart die ik heb ontwikkeld.



Bijlage E – Meetinstrumenten

Leesmotivatie en leesinteresselijst - Förrer en van den Mortel (2011)

- 1: dit past helemaal niet bij mij
- 2: dit past niet zo erg bij mij
- 3: dit past wel een beetje bij mij
- 4: dit past helemaal bij mij

Nieuwsgierigheid en interesse:	Cijfer:
1. Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is.	
2. Als mijn juf over een interessant onderwerp praat, wil ik er meer over gaan lezen.	
3. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.	
4. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die me interesseren.	
5. Ik lees graag over mijn hobby's.	
6. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen te lezen.	
7. Ik lees graag boeken over mensen in andere landen.	

Voorkeur voor genre:	Cijfer:
1. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.	
2. Ik lees fantasieverhalen en sprookjes.	
3. Ik houd van verhalen met een geheim erin.	
4. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.	
5. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.	
6. Ik lees graag avonturenverhalen.	
7. Ik houd van een dik boek met één lang verzonnen verhaal erin.	
8. Ik lees graag gedichten.	

Voorkeur voor uitdaging:	Cijfer:
1. Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.	
2. Als ik het onderwerp leuk vind, kan ik ook wel moeilijke boeken lezen.	
3. Ik vind het leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken.	
4. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.	

Leesniveaue:	Cijfer:
1. Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.	
2. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.	
3. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.	
4. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.	

Lezen in de sociale context:	Cijfer:
1. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.	
2. Ik lees graag mijn broertje of zusje voor.	
3. Ik vind het leuk om met mijn vrienden boeken te ruilen.	
4. Ik lees mijn ouders wel eens voor.	
5. Ik vind het leuk om mijn vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.	
6. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.	

Taakmotivatie	Cijfer:
1. Ik lees omdat ik de leestoetsen graag goed wil doen.	
2. Ik lees omdat ik wil lezen.	
3. Ik lees alleen als het moet voor school.	
4 Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	

Vragenlijst begrijpend lezen

1 a) Als je begrijpend lezen een cijfer moest geven van 1 tot 10, welk cijfer krijgt het dan?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

b) Kun je uitleggen waarom je dit cijfer hebt gegeven?

2 Ik doe mee met de les begrijpend lezen:

- a) omdat van de juf moet.
- b) omdat ik het wil oefenen.
- c) omdat ik het leuk vind.
- d) anders, omdat:

3) Wat vind je van de begrijpend leesles hoe die nu gegeven wordt? Geef een cijfer van 1 tot 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Heb je een tip hoe begrijpend lezen leuker kan worden?

4) Als je zelf mocht kiezen over welk thema de begrijpend leesles zou gaan, welk thema zou dat dan zijn?

Vragenlijst begrijpend lezen

1 a) Als je begrijpend lezen een cijfer moest geven van 1 tot 10, welk cijfer krijgt het dan?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2 Ik doe mee met de les begrijpend lezen:

- a) omdat van de juf moet.
- b) omdat ik het wil oefenen.
- c) omdat ik het leuk vind.
- d) anders, omdat:

3) Wat vind je van de begrijpend leesles hoe die nu gegeven wordt? Geef een cijfer van 1 tot 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) Hoe vind je het dat de lessen begrijpend lezen zijn veranderd?

- a) ik vind het fijner hoe het eerder was: alleen werken uit de methode.
- b) ik vind de nieuwe manier van begrijpend lezen fijner.

5) Welke verandering vind je het leukste?

- a) Ik mag nu zelf kiezen welke teksten ik ga lezen.
- b) We doen leuke werkvormen.
- c) Anders, namelijk:

Bijlage G – Beschrijving ontwerp

Week:	Week 1:	Week 2:	Week 3:	Week 4:	Week 5:	Week 6:
Opbouw van de les:	- Introductie lessenreeks. Wat gaan we deze aankomende zes weken doen? - Introductie verschillende soorten teksten - Uitleg - Zelfstandige verwerking - Evaluatie	- Herhaling vorige week. - Uitleg - Zelfstandige verwerking - Evaluatie	- Herhaling vorige week - Uitleg - Zelfstandige verwerking - Evaluatie	- Herhaling vorige week - Uitleg - Zelfstandige verwerking - Evaluatie	- Herhaling vorige week - Uitleg - Zelfstandige verwerking - Evaluatie	- Herhaling vorige week - Uitleg - Zelfstandige verwerking - Evaluatie les - Evaluatie ontwerp: gesprek met leerlingen. - Leerlingen vullen vragenlijsten in.
Passend bij ontwerpcriteria:	- Coöperatieve werkvorm: tweetal coach. - GRIMM-Model: * Zelf uitleggen wat waarom-vragen zijn en waarom het belangrijk is om deze te stellen en beantwoorden. Tijdens de uitleg gebruik maken van modellen. * Samen kijken naar de voorbeeldvragen op het bord. * Tijdens zelfstandige verwerking is de stap dat ze het samen doen. - Kenmerk van	- Coöperatieve werkvorm: denken-delen-uitwisselen. - GRIMM-Model: *Modelend beginnen met een informatieve tekst op het DigiBord. Ik laat doorschemeren dat alle informatie in een stukje bij elkaar past. * Samen kijken naar een nieuwe informatieve tekst op het bord: welke informatie past bij elkaar? * Nieuwe tekst op	- Coöperatieve werkvorm: laat zien. - GRIMM-Model: * In overleg met de leerlingen tot een antwoord komen wat een conclusie is. * Al modelend trek ik bij een tekst op het digibord een conclusie. * Samen een conclusie trekken bij een tekst op het bord. * Door middel van de coöperatieve	- Coöperatieve werkvorm: expertvorm. - GRIMM-Model: *Vandaag proberen of er ook een paar stappen van het GRIMM model overgeslagen kan worden. * Samen kijken wat we van een tekst geleerd hebben. * Zelfstandig schrijven de leerlingen voor zichzelf op wat ze hebben geleerd van	- Coöperatieve werkvorm: mix en koppel. - GRIMM-Model: * Vorige keer was het niet goed bevallen om stappen van het GRIMM-model over te slaan dus alle stappen worden deze week doorlopen. *Ik leg uit wat verwijswoorden zijn aan de hand van voorbeeldzinnen. - Door middel van	- Coöperatieve werkvorm: genummerde hoofden. - GRIMM-Model: * Ik controleer of ik de tekst op het bord begrepen heb door middel van modeling. * Samen met de leerlingen controleer ik of zij en ik de tekst begrepen hebben. * De leerlingen controleren in tweetallen of ze de tekst begrepen hebben. * De leerlingen controleren zelfstandig of ze de tekst

	motivatie Ebbens en Ettekoven (2009): ‘leerlingen positief benaderen en op de hoogte brengen van resultaten’. Tijdens het zelfstandig werken ga ik met 7 leerlingen in gesprek. - Tijdens evaluatie ijslollystokjes met namen van leerlingen erop gebruiken.	het bord en de leerlingen overleggen wat er bij elkaar hoor. * Tijdens zelfstandige verwerking doen de leerlingen dit zelfstandig door de coöperatieve werkvorm. - Kenmerk van motivatie Ebbens en Ettekoven (2009): ‘leerlingen positief benaderen en op de hoogte brengen van resultaten’. Tijdens het zelfstandig werken ga ik met 7 leerlingen in gesprek. - Tijdens evaluatie ijslollystokjes met namen van leerlingen erop gebruiken.	werkvorm ‘laat zien’ trekken de leerlingen eerst in tweetallen en daarna zelfstandig een conclusie. - Kenmerk van motivatie Ebbens en Ettekoven (2009): ‘leerlingen positief benaderen en op de hoogte brengen van resultaten’. Tijdens het zelfstandig werken ga ik met 7 leerlingen in gesprek. - Tijdens evaluatie ijslollystokjes met namen van leerlingen erop gebruiken.	de tekst op het bord en wat ze nog willen weten. - Kenmerk Ebbens en Ettekoven (2009): ‘betekenis geven’. Klassikaal gesprek met de leerlingen: waarom is begrijpend lezen belangrijk? - Tijdens evaluatie ijslollystokjes met namen van leerlingen erop gebruiken.	modellen laat ik de leerlingen weten welk proces er in mijn hoofd afspeelt. * Samen met de leerlingen oefenen we met verwijswoorden. * Leerlingen oefenen in tweetallen met voorbeeldzinnen. * Door middel van de coöperatieve werkvorm ‘mix en koppel’ moeten de leerlingen zelfstandig een antwoord bedenken en overleggen met een klasgenoot. - Tijdens evaluatie ijslollystokjes met namen van leerlingen erop gebruiken.	begrepen hebben en moeten daarna elkaar overtuigen van hun manier door middel van de coöperatieve werkvorm ‘genummerde hoofden’. - Tijdens evaluatie ijslollystokjes met namen van leerlingen erop gebruiken.
Doel:	De leerlingen leren tijdens het lezen waarom-vragen te stellen en te beantwoorden.	De leerlingen leren dat de informatie in één alinea van een informatieve tekst bij elkaar past.	De leerlingen leren conclusies te trekken na het lezen van een tekst.	De leerlingen leren te bedenken wat ze over een tekstonderwerp hebben geleerd en wat ze hier nog meer over zouden willen weten.	De leerlingen weten wat verwijswoorden zijn en hoe ze worden gebruikt in een tekst.	De leerlingen leren hoe ze kunnen controleren of ze een tekst begrepen hebben.

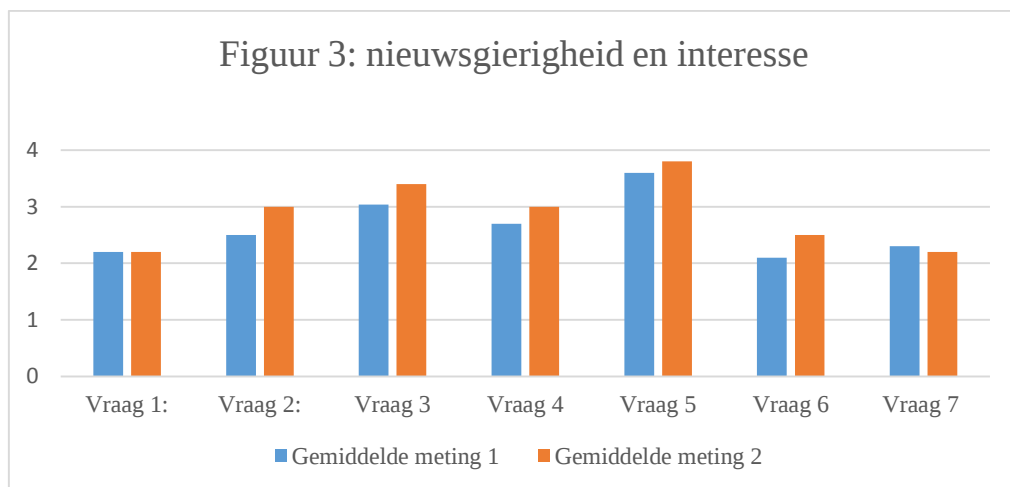
Bijzonderheden:	- Stagebegeleider (BOA) is in de klas om observatie 'leerlingmotivatie door leerkrachten' in te vullen. - Stagebegeleider (BOA) vult het logboek in.			- Stagebegeleider (BOA) is in de klas en vult achteraf het logboek in.	Een leerling was heel enthousiast geworden over een boek door een klassikaal gesprek. Ze wil graag een vertelbeurt houden over het boek. Donderdagochtend vindt deze plaats.	- Stagebegeleider (BOA) is in de klas om observatie 'leerlingmotivatie door leerkrachten' in te vullen.
Buiten de les om:	- Met de leerlingen naar de schoolbibliotheek. Iedereen kiest een eigen boek. - Iedere dag 5 leerlingen lezen in de schoolbibliotheek tijdens vrij lezen.	- Met de leerlingen in gesprek over de boeken van de schoolbibliotheek + ze mogen een nieuw boek kiezen. - Iedere dag 5 leerlingen lezen in de schoolbibliotheek tijdens vrij lezen.	- Leerlingen mogen een nieuw boek kiezen uit de schoolbibliotheek. - Iedere dag 5 leerlingen lezen in de schoolbibliotheek tijdens vrij lezen.	- Iedere dag 5 leerlingen lezen in de schoolbibliotheek tijdens vrij lezen. - Aan het einde van elke dag mogen een aantal leerlingen vertellen over hun boek. - Leerlingen mogen een nieuw boek kiezen uit de schoolbibliotheek.	- Iedere dag 5 leerlingen lezen in de schoolbibliotheek tijdens vrij lezen. - Aan het einde van elke dag mogen een aantal leerlingen vertellen over hun boek. - Leerlingen mogen een nieuw boek kiezen uit de schoolbibliotheek.	- Iedere dag 5 leerlingen lezen in de schoolbibliotheek tijdens vrij lezen. - Leerlingen mogen een nieuw boek kiezen uit de schoolbibliotheek. - Evaluatief gesprek over boeken: wat maakt een boek leuk? Wanneer is een boek interessant? Kan iemand er anders over denken dan jij? Etc.

Bijlage H – uitkomsten vragenlijst ‘Lees en interesselijst’

In deze bijlage zijn de resultaten van de vragenlijst ‘lees en interesselijst’ van Förrer en van den Mortel (2011) zichtbaar. De leerlingen hebben iedere vraag een cijfer gegeven van 1 tot 4:

- 1: dit past helemaal niet bij mij.
- 2: dit past niet zo erg bij mij.
- 3: dit past wel een beetje bij mij.
- 4: dit past helemaal bij mij.

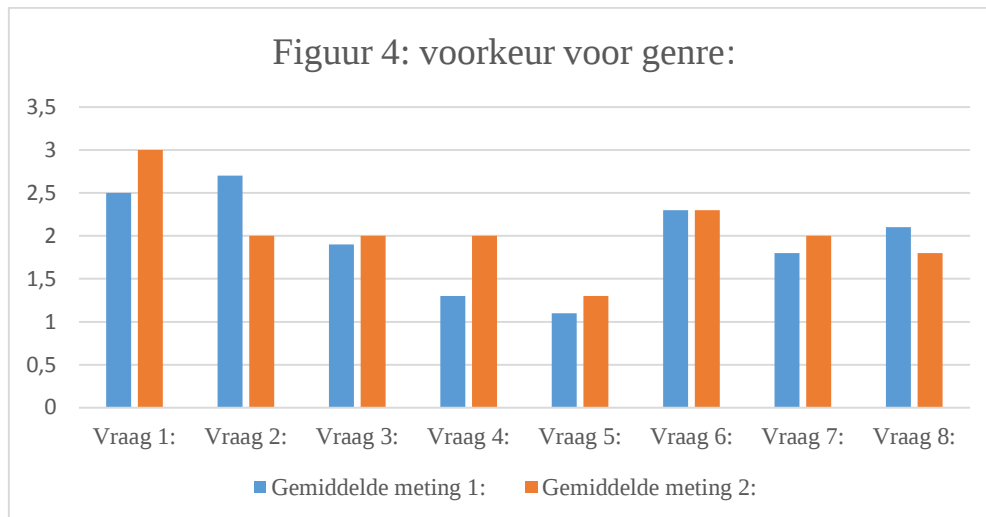
Er is van elke vraag een gemiddelde berekend en deze zijn genoteerd. De vragenlijst is onderverdeeld in verschillende onderwerpen, deze onderwerpen zijn apart in een grafiek weergegeven. Onder de grafiek zijn de vragen te lezen die weergegeven zijn in de grafiek.



Figuur 3: uitkomsten ‘nieuwsgierigheid en interesse’

Nieuwsgierigheid en interesse

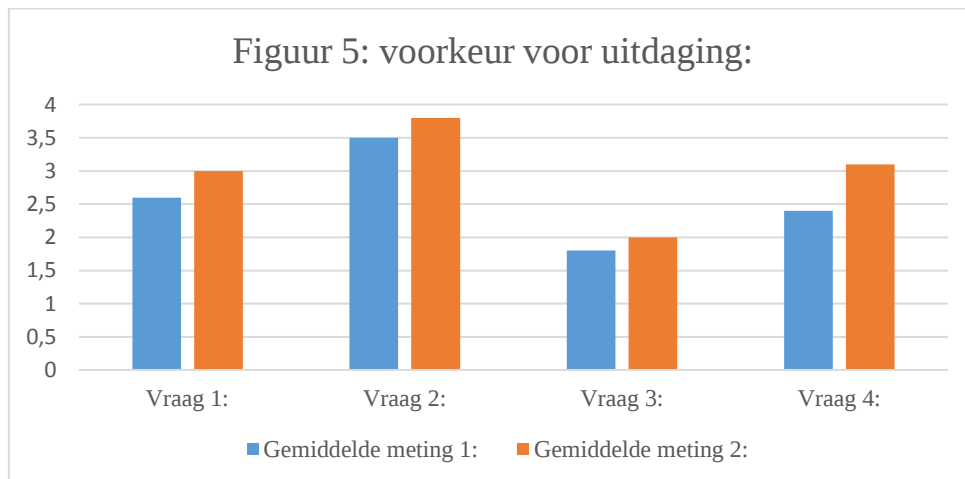
- 1. Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is.
- 2. Als mijn juf over een interessant onderwerp praat, wil ik er meer over gaan lezen.
- 3. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.
- 4. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die me interesseren.
- 5. Ik lees graag over mijn hobby's.
- 6. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen te lezen.
- 7. Ik lees graag boeken over mensen in andere landen.



Figuur 4: uitkomsten 'voorkeur genre'

Voorkeur voor genre:

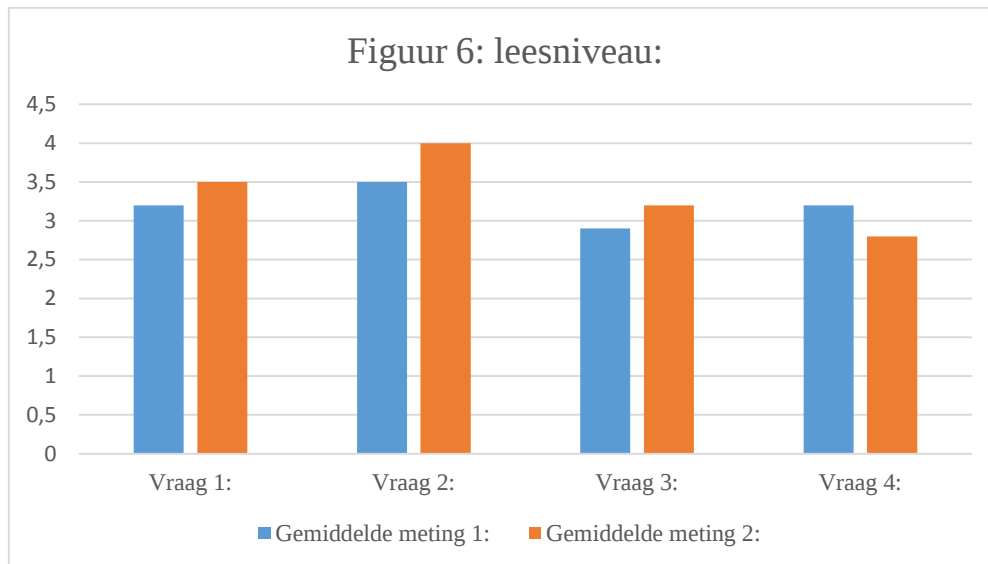
1. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.
2. Ik lees fantasieverhalen en sprookjes.
3. Ik houd van verhalen met een geheim erin.
4. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.
5. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.
6. Ik lees graag avontuurverhalen.
7. Ik houd van een dik boek met één lang verzonden verhaal erin.
8. Ik lees graag gedichten.



Figuur 5: uitkomsten 'voorkeur voor uitdaging'

Voorkeur voor uitdaging:

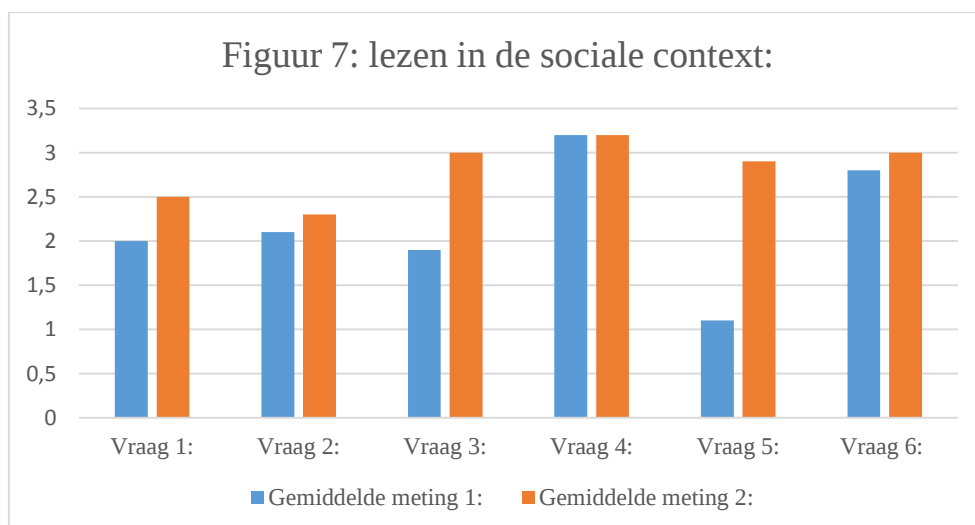
1. Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.
2. Als ik het onderwerp leuk vind, kan ik ook wel moeilijke boeken lezen.
3. Ik vind het leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken.
4. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.



Figuur 6: uitkomsten 'leesniveau'

Leesniveau:

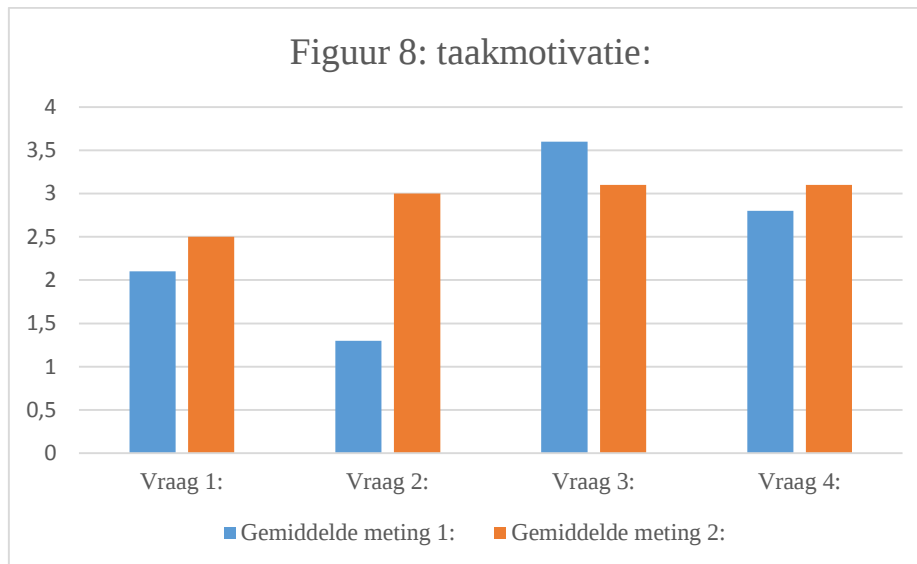
1. Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.
2. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.
3. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.
4. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.



Figuur 7: uitkomsten 'lezen in de sociale context'

Lezen in de sociale context:

1. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.
2. Ik lees graag mijn broertje of zusje voor.
3. Ik vind het leuk om met mijn vrienden boeken te ruilen.
4. Ik lees mijn ouders wel eens voor.
5. Ik vind het leuk om mijn vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.
6. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.



Figuur 8: uitkomsten 'taakmotivatie'

Taakmotivatie:

1. Ik lees omdat ik de leestoetsen graag goed wil doen.
2. Ik lees omdat ik wil lezen.
3. Ik lees alleen als het moet voor school.
4. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.

Bijlage I – uitkomsten vragenlijst ‘begrijpend lezen’

In deze bijlage zijn de uitkomsten van de vragenlijst ‘begrijpend lezen februari’, die gebaseerd is op de literatuurstudie, zichtbaar. Per vraag is het gemiddelde weergegeven of de frequentie van bepaalde antwoorden.

1 a) Als je begrijpend lezen een cijfer moest geven van 1 tot 10, welk cijfer krijgt het dan?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figuur 9

Beoordeling begrijpend lezen

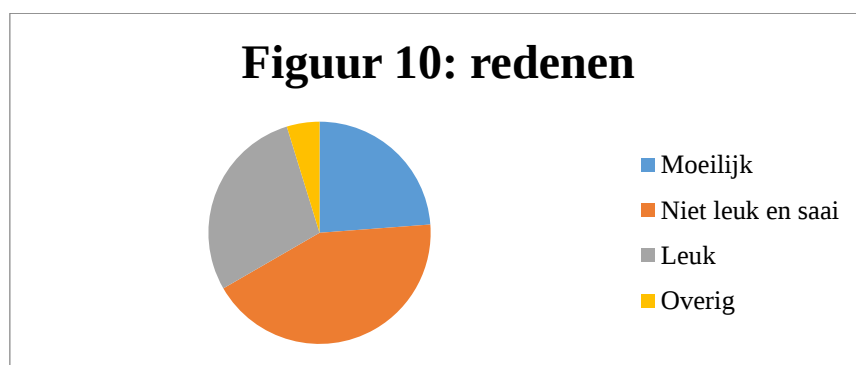
Leerling:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Cijfer februari:	5	5	6	4	2	8	4	7	7	6	1	2	9	1	8	9	3	4	2	5	6
Cijfer april:	6	8	8	8	9	8	5	8	8	8	6	9	9	9	9	9	5	9	4	9	8

Figuur 9: uitkomsten ‘beoordeling begrijpend lezen’

Gemiddelde cijfer februari: 5,0

Gemiddelde cijfer april: 7,7

b) Kun je uitleggen waarom je dit cijfer hebt gegeven? (alleen vragenlijst februari)



Figuur 10: uitkomsten ‘reden voor beoordeling begrijpend lezen’

2 Ik doe mee met de les begrijpend lezen omdat:

- a) omdat van de juf moet.
- b) omdat ik het wil oefenen.
- c) omdat ik het leuk vind.
- d) anders, omdat:



Figuur 11: uitkomsten waarom leerlingen meedoen met begrijpend lezen

3 A) Wat vind je van de begrijpend leesles hoe die nu gegeven wordt? Geef een cijfer van 1 tot 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figuur 12

Beoordeling begrijpend leeslessen

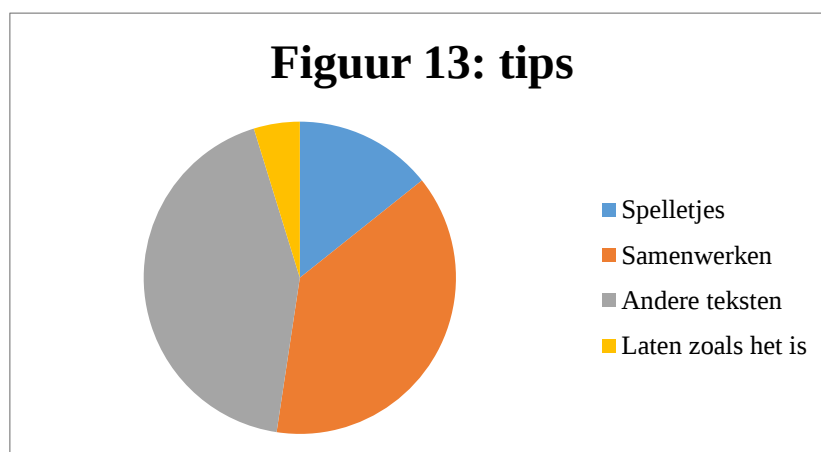
Leerling:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Cijfer februari:	7	5	7	5	4	7	3	7	5	6	1	2	9	2	6	9	5	6	4	6	8
Cijfer april:	8	8	9	8	9	9	6	8	8	9	9	9	9	9	9	5	9	10	8	9	10

Figuur 12: uitkomsten 'beoordeling begrijpend leesles'

Gemiddelde cijfer februari: 5,4

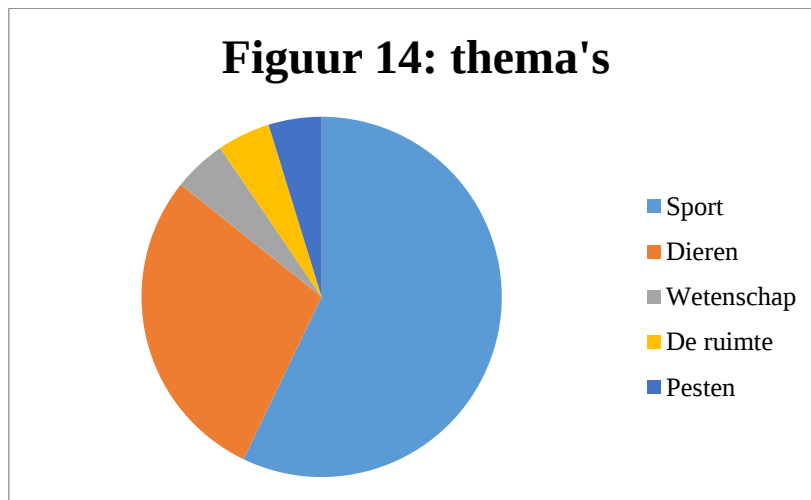
Gemiddelde cijfer april: 8,5

B) Heb je een tip hoe begrijpend lezen leuker kan worden? (alleen vragenlijst februari)



Figuur 13: tips van leerlingen hoe begrijpend lezen leuker kan worden

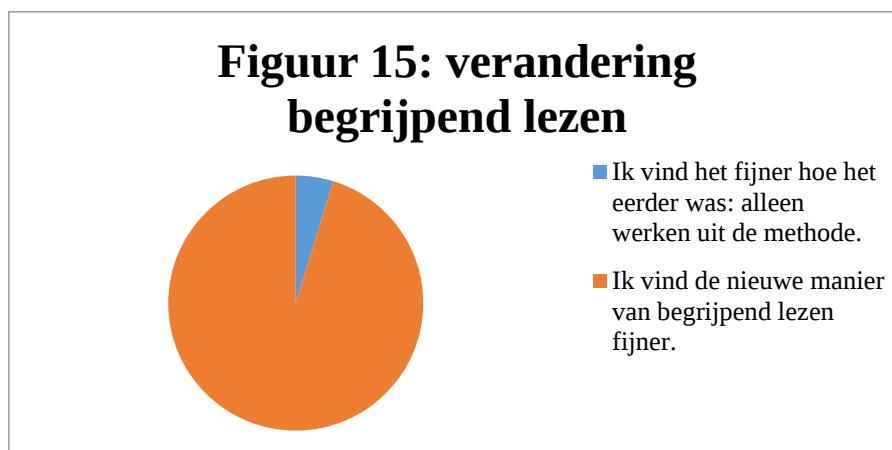
Als je zelf mocht kiezen over welk thema de begrijpend leesles zou gaan, welk thema zou dat dan zijn? (alleen vragenlijst februari)



Figuur 14: themakeuzes van leerlingen voor begrijpend leesteksten

4 Hoe vind je het dat de lessen begrijpend lezen zijn veranderd? (alleen vragenlijst april)

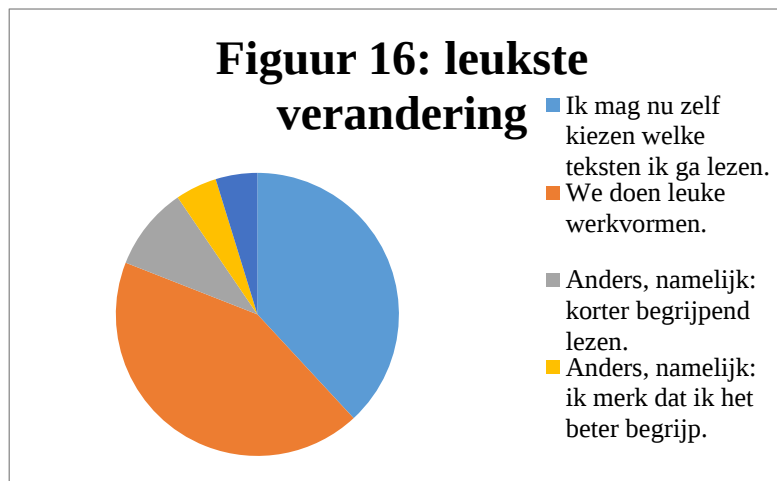
- a) Ik vind het fijner hoe het eerder was: alleen werken uit de methode.
- b) Ik vind de nieuwe manier van begrijpend lezen fijner.



Figuur 15: uitkomst van de vraag hoe de leerlingen de verandering bij begrijpend lezen hebben ervaren

5) Welke verandering vind je het leukste?

- a) Ik mag nu zelf kiezen welke teksten in ga lezen.
- b) We doen leuke werkvormen.
- c) Anders namelijk:



Figuur 16: uitkomsten van de vraag welke verandering de leerlingen het leukst vinden

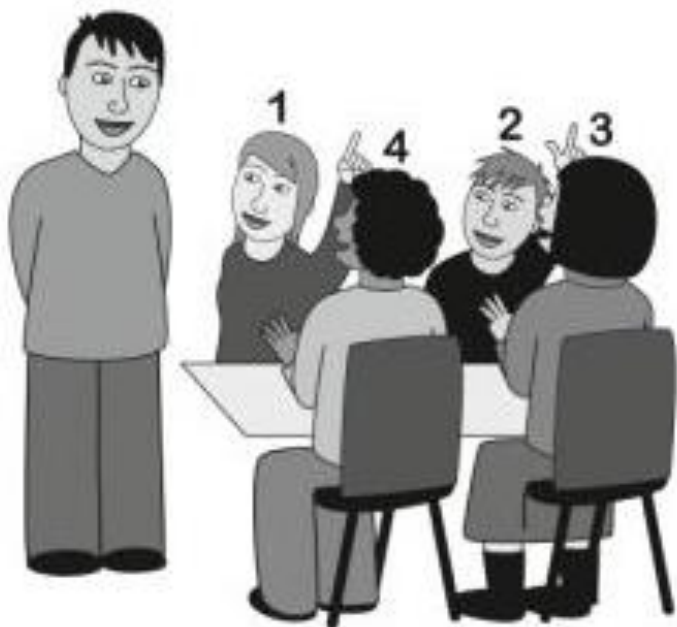
Bijlage J – Pictogrammen van de coöperatieve werkvormen



Mix en koppel



Tweetal coach



Genummerde hoofden



Laat zien



Expertwerkvorm



Denken-delen-uitwisselen

Kwaliteitskaart coöperatief leren tijdens begrijpend lezen



**Michelle Huisjes
Katholieke Pabo Zwolle
2015-2016**

Inleiding

Om goed te kunnen functioneren in de samenleving is samenwerken een belangrijke vaardigheid. Om deze vaardigheden te oefenen is coöperatief leren een goed middel. Naast het oefenen van samenwerken verhoogt door middel van coöperatief leren de motivatie en interesses van de leerlingen. Ook is het een stimulans voor de interactie tussen leerlingen, het daagt ze uit tot actief en constructief leren, het benut kansen om van elkaar te leren en het levert een bijdrage aan een goed pedagogisch klimaat. Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten.

Alleen samenwerken is niet voldoende om het coöperatief leren te noemen. Er kan van coöperatief leren gesproken worden als de situatie voldoet aan de volgende kenmerken:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid
2. Individuele verantwoordelijkheid
3. Directe interactie
4. Samenwerkingsvaardigheden
5. Evaluatie van het groepsproces.

Hoe kun je deze kenmerken verwezenlijken?

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid:

- Formuleren van een groepsdoel.
- De groep belonen.
- Alle leden van de groep hebben een eigen rol.
- Taakverdeling binnen de groep.
- Materiaal verdelen binnen de groep.
- Groepsvorming. Dit kan door middel van kleine opdrachten en spelletjes die het klimaat in het groepje verbeteren.

2. Individuele verantwoordelijkheid:

- Leerlingen krijgen een deeltaak.
- Alle leden van de groep hebben een eigen rol.
- De bijdragen van individuele leerlingen aan het product van de groep blijft herkenbaar.
- Leerlingen worden individueel beoordeeld en geëvalueerd.

3. Directe interactie:

- Er moet gezorgd worden dat er over de leerstof gepraat wordt binnen het groepje.

4. Samenwerkingsvaardigheden:

- Ga er niet zomaar vanuit dat leerlingen kunnen samenwerken, samenwerken moeten ze leren.
- Samenwerkingsvaardigheden oefenen met de leerkracht.

5. Evaluatie van het groepsproces

- Na het coöperatief werken moet er altijd een evaluatie plaatsvinden. Inhoudelijk over wat de leerlingen hebben gemaakt of geleerd maar ook over de manier waarop er samen is gewerkt.
- Kijken naar wat er goed ging en wat de volgende keer beter kan.

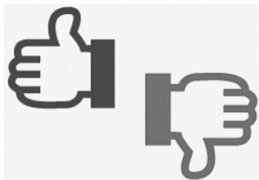
Waarom specifiek coöperatief leren tijdens begrijpend lezen?

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat de meeste leerlingen tegenwoordig niet gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen. Ze vinden het saai en het is niet betekenisvol voor ze: ze zien het nut er niet van in. In de meeste gevallen wordt begrijpend lezen altijd op dezelfde manier gegeven in een vorm waarbij de leerlingen een tekst lezen en daar vervolgens vragen over beantwoorden. Er zit niets uitdagends in de les waardoor de leerlingen snel afhaken.

Coöperatieve werkvormen zorgen ervoor dat de leerlingen weer plezier krijgen, interesse voor het van begrijpend lezen en dat ze meer gemotiveerd zijn.

Op de volgende pagina's staan ter inspiratie werkvormen die tijdens een begrijpend leesles ingezet kunnen worden.

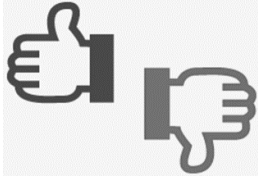
Werkvormen

Tweetal coach	
Wat is de bedoeling? 	Materialen: 
1. De leerlingen werken in tweetallen. De klas verdeelt zich in tweetallen. Een leerling werkt aan een probleem (opdracht) terwijl de ander, de coach, kijkt en helpt als het nodig is. 2. De coach controleert of hij het eens is met het werk van zijn partner. Als de partners het niet eens zijn kunnen zij een ander tweetal om hulp vragen. Als ze het alsnog niet met elkaar eens worden dan steken ze beide hun hand op, de leerkracht weet dan dat ze een vraag hebben. 3. De coach geeft complimenten. Als de partners het met elkaar eens zijn over het antwoord dan geeft de coach positieve feedback. 4. De partners ruilen van rol. De partners ruilen van rol en volgen stap 1 t/m 3. 5. Tweetal check. Het tweetal checkt bij een ander tweetal of ze dezelfde antwoorden hebben. Als ze er niet uitkomen dan steken ze alle vier de hand op zodat de leerkracht weet dat ze een vraag hebben. 6. Teamviering. Als de partners overeenstemming hebben geven ze elkaar de handdruk.	- Eén werkblad/werkboekje. - Eén pen.

Inzetten bij begrijpend lezen:

Deze werkvorm is goed in te zetten tijdens het zelfstandig werken bij begrijpend lezen. In tweetallen werken de leerlingen aan dezelfde tekst en dezelfde vragen. Om de beurt maakt één iemand van het tweetal een vraag en vervolgens controleert de ander van de duo het antwoord. Doordat de leerlingen het met elkaar eens moeten zijn wordt er een situatie uitgelokt waarbij ze elkaar moeten overtuigen. Dit overtuigen doen ze door het uitleggen en inzetten van verschillende strategieën.

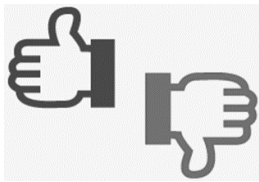
Mix en koppel

Wat is de bedoeling? 	Materialen: 
1. De leerkracht geeft alle leerlingen een vraag- of antwoordkaartje over de leerstof. De leerlingen bedenken zelf welke vraag of welk antwoord eventueel bij hun kaartje zou kunnen passen. 2. De leerlingen zoeken een bijpassend kaartje terwijl ze door de klas lopen. De leerlingen lopen rustig rond in de klas en maken oogcontact met een andere leerling. De leerlingen begroeten elkaar en kijken of ze bij elkaar horen. 3. Achter in de klas staan als de vraag beantwoord is. Als de leerlingen iemand gevonden hebben met een bijpassend kaartje dan gaan ze samen achterin de klas staan en wachten tot iedereen klaar is. 4. Evaluatie Wanneer iedereen een match heeft dan worden de antwoorden gezamenlijk gecheckt.	- Kaartjes met vragen. - Kaartjes met antwoorden.

Inzetten bij begrijpend lezen:

Deze werkvorm is vooral in te zetten bij specifieke deelvaardigheden van begrijpend lezen en niet bij het lezen van teksten. Een onderdeel van begrijpend lezen zijn bijvoorbeeld de verwijswaarden, daar kan deze werkvorm goed bij gebruikt worden. Op de helft van de kaartjes staat een zin met verwijswaarden en op de andere helft van de kaartjes staat het woord waar het verwijswaard naar verwijst. De leerlingen lopen door de klas en zoeken een bijpassend kaartje. Dit is een speelse manier om de vaardigheden passend bij begrijpend lezen onder de knie te krijgen.

Denken-delen-uitwisselen

Wat is de bedoeling? 	Materialen: 
1. De leerkracht verdeelt de klas in tweetallen. De leerlingen zitten in tweetallen. 2. De leerkracht geeft een opdracht of stelt een vraag. De leerlingen krijgen ongeveer één of twee minuten om over het antwoord na te denken. 3. Uitwisselen in tweetallen. In de gekozen tweetallen overleggen de leerlingen over de opdracht of vraag. Waar ze eerst alleen over hadden nagedacht gaan ze nu samen bespreken. 4. Klassikaal de antwoorden uitwisselen. Klassikaal worden nu de gedachtes en antwoorden met elkaar besproken.	- De leerkracht bereidt vragen of opdrachten voor.

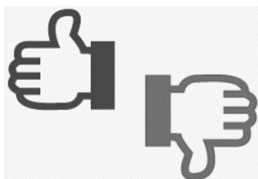
Inzetten bij begrijpend lezen:

Deze werkvorm is goed in te zetten om de voorkennis van de leerlingen te activeren of om de leerlingen te laten oriënteren op een opdracht. Bij begrijpend lezen zijn verschillende stappen die leerlingen moeten doorlopen voordat ze beginnen te lezen. Één van die stappen is bijvoorbeeld om de vraag te stellen: 'wat weet ik al van het onderwerp?'. Het is zeer leerzaam om deze werkvorm in te zetten voor het lezen van een tekst. Wanneer de tekst bijvoorbeeld over ijsberen gaat:

- stap 1: denken. De leerlingen denken individueel na over wat ze allemaal al weten over ijsberen.
- stap 2: delen. in tweetallen overleggen ze wat ze samen weten over ijsberen.
- stap 3: uitwisselen. Klassikaal wordt besproken wat alle leerlingen uit de klas samen weten over ijsberen.

Laat zien

Wat is de bedoeling?



Materialen:



1. De leerlingen zitten in groepjes van vier.

De leerlingen zitten in groepjes van vier en overleggen wie van de vier de groepsleider is.

2. Ieder groepje krijgt een stapel kaartjes.

De groepsleider neemt de stapel kaartjes voor zich. De andere groepsleden mogen niet zien wat er op de kaarten staat.

3. De groepsleider stelt vragen.

De groepsleider stelt de vraag die op het kaartje staat. De groepsleden schrijven het antwoord op hun eigen papier, de groepsleden mogen elkaars antwoorden nog niet zien.

4. 'Laat zien'.

De groepsleider roept 'laat zien' en de groepsleden laten hun antwoorden zien, de groepsleider controleert deze.

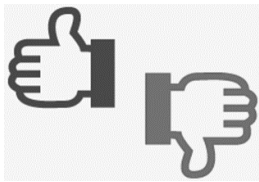
5. Wisseling van groepsleider.

Iemand anders uit het groepje is nu groepsleider en stap 1 t/m 5 wordt herhaald.

- Kaartjes met daarop vragen met een gesloten antwoord.
- Pen en papier voor iedere leerling.

Inzetten bij begrijpend lezen:

Deze werkvorm is goed om in te zetten bij begrijpend lezen omdat de leerlingen eerst zelf over het antwoord na denken en het daarna eens moeten worden met elkaar. Ze hebben allemaal hun eigen redenen om voor een bepaald antwoord te kiezen en moeten elkaar overtuigen om het met hun antwoord eens te worden. Deze werkvorm is in te zetten bij bijvoorbeeld het beantwoorden van vragen bij een tekst. Doordat één iemand om de beurt de leiding heeft verloopt de opdracht gestructureerd. Door middel van het uitleggen van hun tactiek en strategieën oefenen de leerlingen met de strategieën en vaardigheden die ze moeten gebruiken bij begrijpend lezen. Ze leren met en van elkaar.

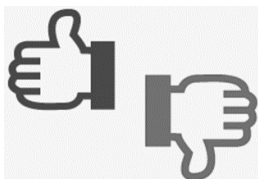
Genummerde hoofden	
Wat is de bedoeling? 	Materialen: 
1. De leerlingen zitten in groepjes van vier. De leerlingen zitten in groepjes van vier en ieder hebben ze een eigen nummer van 1 t/m 4. 2. De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht. De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht waarop maar één antwoord of oplossing mogelijk is. 3. De leerlingen overleggen. De teams overleggen met elkaar en zorgen ervoor dat iedereen het antwoord weet. 4. De leerkracht noemt een nummer. De leerkracht noemt een willekeurig nummer. De leerlingen van dat nummer steken hun hand op om vervolgens het goede antwoord te geven. De leerkracht stelt een aantal vragen. 5. Evaluatie. Er wordt gekeken of iedereen het eens is met het antwoord dat gegeven is en anders wordt er over gediscussieerd. Ook wordt er gereflecteerd op het groepsoverleg: kwam iedereen aan de beurt?	- De leerkracht bereidt verschillende vragen voor. <u>Variatietip:</u> deze werkvorm kan ook met meer of minder deelnemers uitgevoerd worden.

Inzetten bij begrijpend lezen:

De leerlingen moeten het bij deze werkvorm eens worden over het antwoord op een vraag. Ze moeten elkaar overtuigen. Het overtuigen van elkaar doen ze door verschillende strategieën te gebruiken. De leerlingen leggen aan elkaar uit waarom het volgens hen dat antwoord is door hun strategie uit te leggen. Door het uitwisselen met elkaar krijgen de leerlingen meer kennis over de strategieën.

Expertwerkvorm

Wat is de bedoeling?



Materialen:



1. De leerkracht verdeelt de klas in groepjes.

Afhankelijk van het aantal leerlingen in de klas of de opdracht wordt het aantal deelnemers per groepje door de leerkracht bepaald.

2. De alinea's worden per leerling van het groepje verdeeld.

De leerlingen lezen de tekst, vatten hem samen en vertellen het aan de rest van het groepje.

3. De vragen worden verdeeld.

De vragen worden willekeurig over de verschillende leerlingen uit het groepje verdeeld. De leerlingen proberen door wat ze net gelezen en gehoord hebben de vragen te beantwoorden.

4. De antwoorden worden besproken.

De leerlingen overleggen de antwoorden met elkaar en bespreken eventuele vragen waarop iemand nog geen antwoord had gevonden. Ze moeten het eens worden over het antwoord van de vraag. Wanneer ze het niet eens worden steken ze hun hand op en schakelen ze de hulp van de leerkracht in.

- Teksten met bijbehorende vragen.

- Teksten moeten bestaan uit meerdere alinea's.

Inzetten bij begrijpend lezen:

Bij deze werkvorm zijn de leerlingen afhankelijk van elkaars aandeel. De leerlingen leren goed naar elkaar te luisteren en de belangrijkste informatie te filteren en te onthouden.

Vervolgens wordt hun eigen vaardigheid om samen te vatten geoefend. Deze werkvorm is een mooie verwerking bij het zelfstandig werken.

Bijlage L – Logboek

Ingevuld door:
Datum:
Week:

Activiteiten:	Aan welk ontwerpcriterium voldaan? Arceren welke aan bod zijn gekomen:	Opvallendheden:	Uitspraken van leerlingen:
	- Het ontwerp moet er voor zorgen dat de motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen verhoogt. - De leerkracht moet zorgen voor betekenisvolle, authentieke, actuele en functionele teksten. - De leerkracht moet gebruik maken van modellen. - Tijdens de les moet de leerkracht gebruik maken van het GRIMM-model. - De leerkracht laat de leerlingen meer gebruik maken van de school bibliotheek en deelt daarbij zijn kennis over de boeken en gaat met de leerlingen in gesprek over de boeken. - De leerkracht maakt gebruik van de 6 factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen. - De leerkracht laat de leerlingen coöperatief leren en moet hierbij bewust zijn dat de kenmerken van Johnson,		

	Johnson en Holubec (1994) ingezet worden. - De leerkracht verdiept zich in de leef- en interessewereld van de leerlingen en past de opdrachten, onderwerpen en methodieken hierop aan. - Er wordt maximaal één uur per week besteed aan begrijpend en studerend lezen. - Iedere dag tijdens het stillezen mogen er vijf leerlingen in de bibliotheek lezen. - Het ontwerp wordt zes weken uitgevoerd.		
--	---	--	--

Bijlage M – Verhoging leerling-motivatie door leraren

Project: verhogen van leerling-motivatie door leraren

Observatielijst voor het kijken naar leraargedrag m.b.t. de drie psychologische basisbehoeften

Naam observator:	Datum:
Leerkracht:	
School:	Groep:
Inhoud/ vakgebied:	
Beschrijving les:	
Starttijd observatie: _____ Eindtijd observatie: _____	

Hieronder staan observatiepunten.

Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre je het punt in de klassensituatie herkent van de geobserveerde leerkracht. Geef eventueel een nadere toelichting.

Observatiepunt	Definitie	Niet herkenbaar	Deels herkenbaar	Wel herkenbaar
Verwachtingen duidelijk maken				
1. Leerlingen weten wat ze moeten doen.	De leerkracht geeft duidelijk aan wat zijn verwachtingen zijn naar leerlingen toe en aan welk leerdoel er wordt gewerkt.	☐	☐	☐
2. Leerlingen weten waaraan hun werk moet voldoen.	De leerkracht maakt duidelijke afspraken met leerlingen en geeft aan wat er van het werk wordt verwacht.	☐	☐	☐
Toelichting:				
Consequent opvolgen van richtlijnen				
3. Datgene wat is afgesproken met de leerlingen wordt ook uitgevoerd.	De leerkracht treedt consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken.	☐	☐	☐
Toelichting:				

Observatiepunt	Definitie	Niet herkenbaar	Deels herkenbaar	Wel herkenbaar
Aansluiten bij niveau van de leerling				
4. Er worden opdrachten aangeboden/ uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling.	De leerkracht biedt oefeningen aan die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan.	☐	☐	☐
<i>Toelichting:</i>				
Hulp en ondersteuning bieden				
5. De leerlingen krijgen hulp via tips (in plaats van oplossingen) als leerlingen een vraag hebben.	De leerkracht geeft leerlingen die vastlopen, tips zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossing te ontdekken en zich verder te bekwamen	☐	☐	☐
<i>Toelichting:</i>				
Heldere procedures				
6. Er wordt een stappenplan gegeven waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn.	De leerkracht geeft tussenliggende stappen naar het einddoel aan, zodat leerlingen het gevoel hebben dat de taak haalbaar is en zodat ze weten welke tussenstappen ze kunnen doorlopen om het einddoel te bereiken.	☐	☐	☐
7. Voor leerlingen is duidelijk hoeveel tijd ze hebben.	De leerkracht geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/ taak te werken.	☐	☐	☐
8. Voor leerlingen is het duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.	De leerkracht geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.	☐	☐	☐
<i>Toelichting:</i>				
9. Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten / taken.	De leerkracht biedt keuzes aan zodat leerlingen hun eigen interesses kunnen realiseren.	☐	☐	☐
<i>Toelichting:</i>				

10. De leerkracht neemt de leerlingen bij het maken van opdrachten bij elke stap bij de hand.	De leerkracht geeft de leerlingen <i>niet</i> de mogelijkheid zelf te ontdekken. Door bijvoorbeeld direct aan leerlingen te tonen hoe een taak of opdracht moet worden opgelost.	☐	☐	☐
Toelichting:				
Relevantie				
13. De leerkracht geeft een uitleg of rationale over een taak.	De leerkracht geeft een zinvolle en specifieke uitleg over het nut van een bepaalde taak of opdracht.	☐	☐	☐
Toelichting:				
Interesse voor kinderen				
De leraar luistert naar vragen van de kinderen en laat duidelijk belangstelling blijken	De leerkracht is niet ondertussen met andere dingen tegelijk bezig.	☐	☐	☐
De leerkracht luistert naar de inbreng van de leerlingen.	De leerkracht peilt naar de interesses en waarden van leerlingen.	☐	☐	☐
De leraar heeft aandacht voor de leerlingen en laat dit duidelijk blijken	Door mimiek, door even te gaan kijken of een praatje te maken	☐	☐	☐
Toelichting:				
Respect - Relatie				
De leerlingen kunnen veel eigen beslissingen nemen ten aanzien van hun werk.	De leerlingen krijgen de ruimte om zelf problemen op te lossen/ een eigen aanpak te hanteren.	☐	☐	☐
De leerlingen durven de leraar vragen te stellen.		☐	☐	☐
De leraar reageert begripvol op de vragen van de leerlingen en vraagt eerst hoe zij het willen aanpakken voordat hij zelf met een suggestie komt.		☐	☐	☐
De leraar toont in zijn houding naar de kinderen dat ze welkom zijn bij hem	geen vervelende opmerkingen maken, moedigt leerlingen aan, laat blijken dat hij in de leerlingen gelooft	☐	☐	☐

De leraar respecteert de leerlingen	door de manier waarop hij reageert op vragen, door de manier waarop hij feedback geeft	☐	☐	☐
De leerlingen kunnen zichzelf zijn bij deze leraar	de leraar corrigeert ze niet voortdurend, accepteert hen zoals ze zijn, leerlingen voelen zich op hun gemak, zitten niet achter de rug van de leraar van alles te doen wat hij niet mag zien	☐	☐	☐
De leraar vertrouwt de kinderen	b.v. door ze buiten de klas te laten werken, door ze de kans te geven iets op hun eigen manier uit te proberen, door te zeggen dat hij zeker weet dat het hen gaat lukken, door hen de kans te geven iets zelf op te lossen, te plannen	☐	☐	☐
<i>Toelichting:</i>				

Competentie				
De leerlingen hebben zin om aan een opdracht te beginnen	zie je doordat ze het zeggen, mimiek, joepie, leuk of omgekeerd zuchten, andere dingen zitten doen	☐	☐	☐
De leerlingen zitten niet te wachten om te beginnen tot de leraar hen aanspoort, maar beginnen uit zichzelf, zonder aansporing van de leraar.		☐	☐	☐
De leerlingen vinden de opdrachten te moeilijk	blijkt uit opmerkingen 'ik kan dat niet, ik kan niet verder, ik weet niet hoe dit moet, ik snap het niet), veel vragen zoals maar hoe zit dit, maar ik weet niet hoe, zuchten, niet aan de slag gaan etc.	☐	☐	☐
De leerlingen zijn met vertrouwen aan het werk	weten wat ze moeten doen, gaan aan de slag, lossen zelf problemen op, hebben de leraar weinig nodig, zeggen dat ze het goed kunnen	☐	☐	☐
De leerlingen zijn bij de uitvoering van de opdracht afhankelijk van de leraar	checken steeds of het wel goed is, leggen steeds dingen voor, pakken niks op als de leraar hen niet aanspoort, zijn steeds onzeker of het wel goed is, hoe ze het moeten aanpakken	☐	☐	☐
<i>Toelichting:</i>				