

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

Caroline Ketelaars

Studentnummer 2550474

Master SEN Fontys OSO

Begeleider: Carlos de Kleijn

Juni 2016



Figuur 1: Lezend meisje (TaalUnie, 2015)

Succesvol begrijpend lezen in groep 4

Samenvatting

Op de onderzoeksschool wordt in de groepen 1, 2 (en 3) aandacht besteed aan begrijpend luisteren. Vanaf groep 5 is die aandacht geheel verschoven naar begrijpend lezen. Groep 4 is een overgangsjaar. Een leerkracht van groep 4 heeft de taak de kinderen kennis te laten maken met begrijpend lezen. Dit is een lastige taak gezien het technisch leesniveau van de leerlingen relatief laag is.

De gebruikte methode voor begrijpend lezen start al in groep 4, terwijl in de theorieën wordt afgeraden in groep 4 te starten met begrijpend lezen (BOVO-Werkgroep, 2009; Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Gelderen, 2013; Vernooy, 2015). Het niveau van hun technische leesvaardigheid is gewoonweg niet hoog genoeg, waardoor het werkgeheugen te zwaar belast wordt (Brand-Gruwel, 1995; Mommers, 2003). In januari en juni neemt de onderzoeksschool echter wel de Cito Begrijpend Lezen af. De huidige aanpak en de theorieën stroken niet met elkaar.

Dit praktijkgericht onderzoek (PGO) is gericht op het onderwijs in 'lezen met begrip' in groep 4. Het betreft hier een ontwerponderzoek. Documenten- en literatuuronderzoek, interviews met taal- en leesdeskundigen, good practice-voorbeelden en een vragenlijst aan het schoolteam hebben geleid tot een opzet voor kwalitatief goed, en theoretisch verantwoord, begrijpend leesonderwijs in groep 4.

Ik wil graag alle betrokkenen bedanken voor hun inzet en medewerking.

Caroline Ketelaars

Inhoud

Samenvatting	2
Aanleiding.....	5
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse en onderzoeksvraag.....	7
1.1 Probleemanalyse	7
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	9
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	11
2.1 Begrijpend lezen	11
2.2 Begrijpend luisteren in relatie tot begrijpend lezen.....	13
2.3 Technisch lezen in relatie tot begrijpend lezen	14
2.4 Kennis en taalvaardigheid in relatie tot begrijpend lezen.....	15
2.5 Metacognitie en leesstrategieën in relatie tot begrijpend lezen	17
2.6 Instructie van de leerkracht in relatie tot begrijpend lezen	18
2.7 Doorgaande lijn in relatie tot begrijpend lezen.....	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	22
3.1 Onderzoeksparadigma.....	22
3.2 Onderzoeksmethoden en triangulatie	22
3.2.1 Documentenonderzoek.....	22
3.2.2 Literatuuronderzoek	22
3.2.3 Interviews.....	23
3.2.4 Good practice.....	23
3.2.5 Vragenlijst.....	23
3.3 Ethiek	24
Hoofdstuk 4 Contextanalyse	25
Hoofdstuk 5 Deskundigen	27
5.1 Yvet van Noordt: Nieuwsbegrip.....	27
5.2 Caroline Noorlander: Taal- en leesspecialist	27

5.3 Anneke Smits: LIST en DENK!	27
5.4 Paul Filipiak: Onderwijs maak je samen	28
Hoofdstuk 6 Good practice	29
6.1 School X	29
6.2 School Y.....	29
6.3 School Z.....	30
Hoofdstuk 7 Behoeftanalyse	31
Hoofdstuk 8 Ontwerpcriteria	34
8.1 Criteria gebaseerd op de literatuur	34
8.2 Criteria gebaseerd op de context	34
8.3 Criteria gebaseerd op deskundigen.....	35
8.4 Criteria gebaseerd op good practice	35
8.5 Criteria gebaseerd op de behoefte.....	35
Hoofdstuk 9 Conclusie.....	37
9.1 Ontwerp.....	37
9.2 Aanbevelingen	39
9.1 Discussie	39
Literatuur.....	41
Bijlage 1 Interviews	45
Bijlage 2 Good practices.....	59
Bijlage 3 Uitwerking vragenlijst behoefteanalyse.....	67
Bijlage 4 Bloominglessen.....	76

Aanleiding

Mijn naam is Caroline Ketelaars. Sinds 15 jaar ben ik werkzaam als leerkracht op een reguliere basisschool in Eindhoven, tevens de onderzoeksschool. Deze school is in continue ontwikkeling en volgt met de groepen 4 tot en met 8 sinds twee jaar een verbetertraject van het begrijpend leesonderwijs. In het eerste jaar heeft de school kennisgemaakt met de werkwijze volgens de methodiek van 'DENK!' (Houtveen & Smits, 2014). Het DENK! -project is ontwikkeld voor basisschoolgroepen vanaf groep 5. In groep 4 werd op de onderzoeksschool voorheen, net als in de bovenbouwgroepen, gewerkt met de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip Basis'. Om te voorkomen dat er geen aanbod van begrijpend leesonderwijs meer was voor groep 4, heeft deze groep op de onderzoeksschool ook meegedaan met de pilot van 'DENK!'. De groep liep al vlug tegen beperkingen aan. Teksten die voldoende diepgang hadden om mee te werken (zoals lengte van zinnen en verwijzingen binnen de tekst), bleken wel aan te sluiten op de interesse van de kinderen, maar te complex om zelf te lezen. In continue samenspraak met de taalcoördinator van de onderzoeksschool en de schoolbegeleider van het project heeft groep 4 het DENK!-traject gevolgd op een meer 'begrijpend luisteren'-manier. Zo kon gebruik gemaakt worden van interessante teksten met voldoende diepgang, gezien deze voorgelezen werden aan de leerlingen. Deze aanpak bleek geen gedegen voorbereiding op de Cito Begrijpend Lezen M4; 65% van de leerlingen behaalde een D/E-score, wat overeenkomt met een onvoldoende.

In de periode direct na de afname van de Citotoets Begrijpend Lezen (januari 2015) heb ik mij heel onzeker gevoeld. Vele vragen kwamen in mij op. Hoe was het mogelijk dat het uitvalpercentage zo hoog lag in groep 4? Hadden wij als leerkrachten gefaald? Deugde ons onderwijs niet of waren onze leerlingen heel zwak? Als we de leerlingen les had gegeven in begrijpend luisteren, waarom toetsten we dan het begrijpend leesniveau? Vervolgens kwam het gevoel van onrecht; we hadden de leerlingen beoordeeld op iets wat wij hen niet aangeboden hadden. Later, toen ik mij in de literatuur had verdiept, werd dit gevoel aangevuld met verbijstering. Ik las namelijk dat leerlingen begin groep 4 helemaal niet toe zijn aan begrijpend lezen. Deze vaardigheid moet stapsgewijs aangeleerd worden, zodra de kinderen het juiste technisch leesniveau hebben behaald (Förrer & Mortel, 2014; Ahlers & Mortel, 2009; BOVO-Werkgroep, 2009).

Op dat moment ontstond bij mij de motivatie om mijn Praktijk Gericht Onderzoek (PGO) te richten op dit onderwerp. Vragen die ik graag beantwoord wilde hebben waren: Hoe zouden we het begrijpend leesonderwijs beter kunnen laten aansluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotski, 1896-1934) van leerlingen in groep 4? Wat heb ik daar als groepsleerkracht voor nodig? Is het van belang

om het voortraject in de onderbouw te betrekken? Hoe kan een doorgaande lijn binnen de gewaarborgd worden?

Om antwoord te vinden op al mijn vragen, ga ik mij verdiepen in literatuur en bestaande onderzoeken. Ook zal ik in gesprek gaan met professionals en scholen bezoeken om ideeën op te doen voor een betere aanpak van het begrijpend leesonderwijs in groep 4. Dit onderzoek zal leiden tot een ontwerp als uitkomst, dat in schooljaar 2016-2017 onderdeel zal zijn van het verbetertraject op de onderzoeksschool.

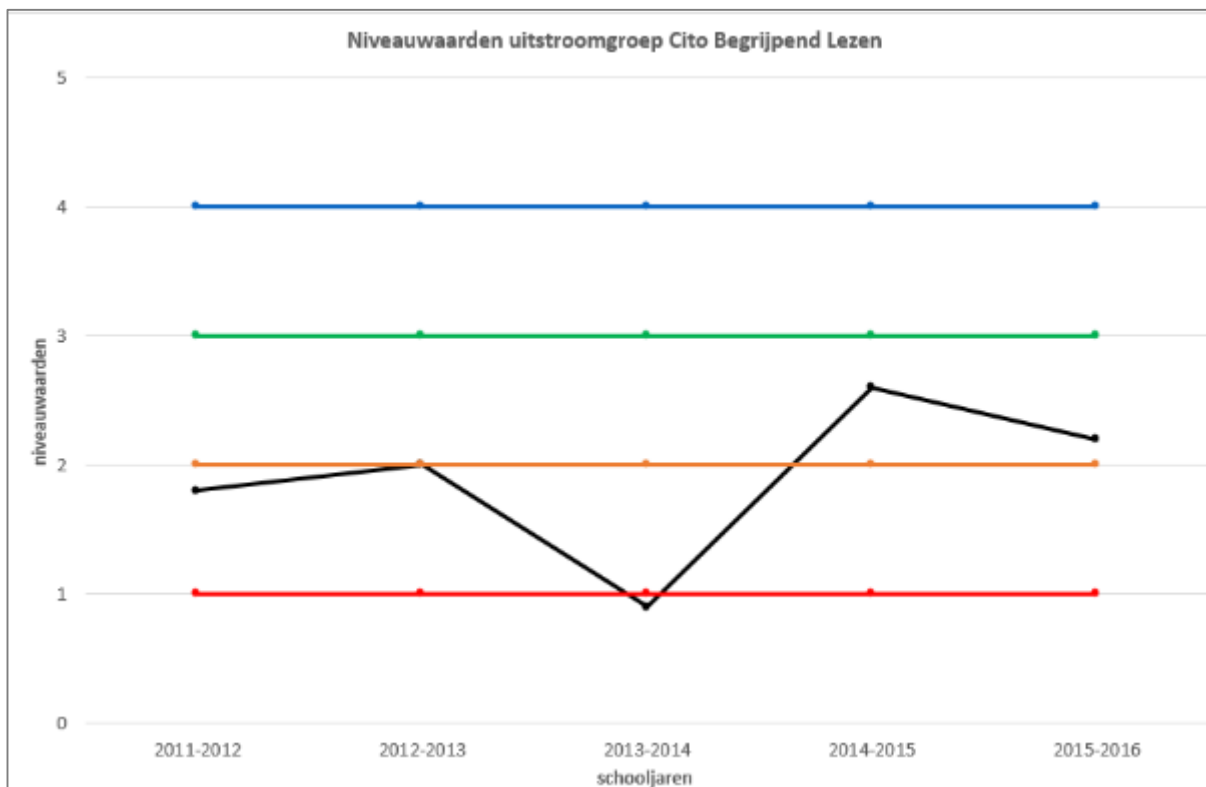
Gezien de omvang van de theorieën met betrekking tot het onderwerp 'begrijpend lezen', heb ik gekozen de onderzoeksvraag na de probleemanalyse te formuleren, maar voorafgaand aan het theoretisch kader. Dit helpt mij mijn theoretisch kader te beperken tot relevante theorieën met betrekking tot het onderzoeksonderwerp.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse en onderzoeksvraag

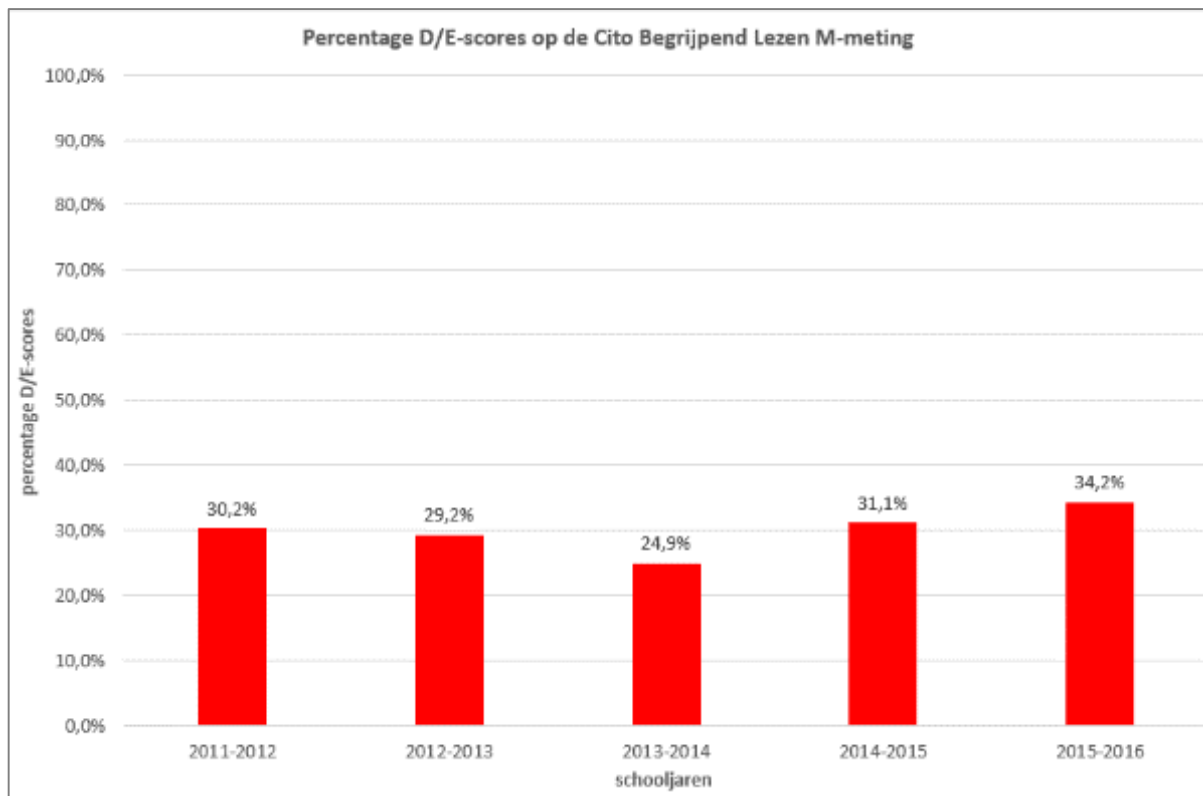
In dit eerste hoofdstuk wordt de probleemsituatie, met bestaande knelpunten, uiteengezet. Vanuit deze analyse volgt de onderzoeksvraag met bijhorende deelvragen.

1.1 Probleemanalyse

Volgens onderzoek (Heesters, Berkel, Schoot & Hemker, 2007) kan 66% van de kinderen voldoende begrijpend lezen wanneer ze de basisschool verlaten. Schattingen lopen uiteen van 10% kinderen met ernstige problemen tot 40% kinderen met op zijn minst onvoldoende tekstbegrip (CED-groep, 2015). De resultaten op mijn onderzoeksschool, met betrekking tot de Cito Begrijpend Lezen, zijn de laatste jaren vergelijkbaar met de landelijke tendens. Figuur 2 geeft een overzicht van de niveauwaarden horend bij de uitstroomgroepen in de schooljaren 2011-2016. Op het schooloverzicht (figuur 3) is te zien dat in diezelfde periode van vijf schooljaren, het percentage D/E-scores in de groepen 4 tot en met 8 op de midden-meting gemiddeld circa 30% is. De verbetering van de scores op de Cito Begrijpend Lezen, maar nog meer de verbetering van het begrijpend leesonderwijs, staan hoog op de prioriteitenlijst van mijn onderzoeksschool.



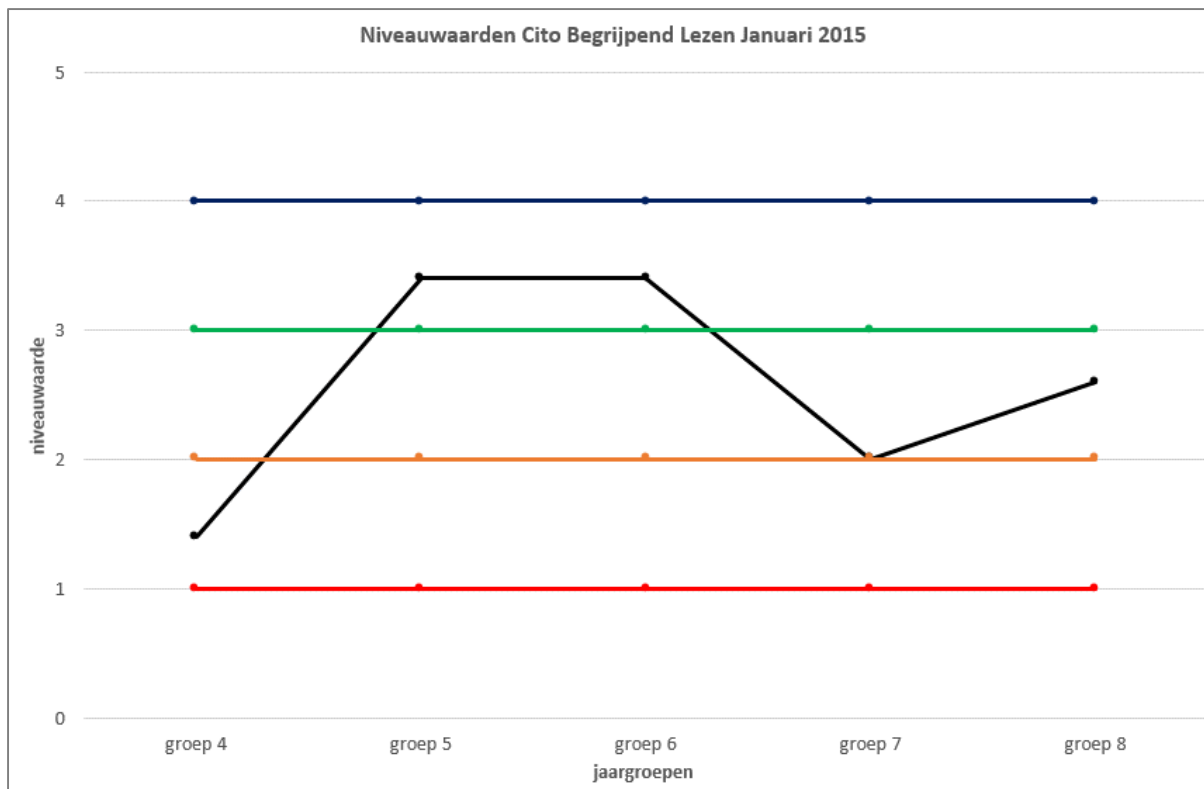
Figuur 2: Schoolanalyse (gegevens Parnassys)



Figuur 3: Schooloverzicht (gegevens Parnassys)

In de schooljaren 2013-2015 heeft de onderzoeksschool, als start van een verbetertraject van de begrijpend leesresultaten, een jaar met de methode 'DENK!' (Houtveen & Smits, 2014) gewerkt. In mei 2015 heeft de school er, om verschillende redenen, voor gekozen hier (voorlopig) niet mee verder te gaan, ondanks de ogenschijnlijke verbetering van de begrijpend leesresultaten. Vervolgens is gekozen voor een gedegen implementatie van de methode Nieuwsbegrip [XL]. Deze uitgebreide versie van Nieuwsbegrip voldoet, in vergelijking tot de basisversie, aan alle kerndoelen voor Begrijpend Lezen. Begin schooljaar 2015-2016 is de onderzoeksschool gestart met het implementatietraject onder leiding van de taalcoördinator.

In het jaar dat gewerkt is met 'DENK!', is gebleken dat de kinderen in groep 4 niet voldoende toegerust waren om de Cito-toetsen van begrijpend lezen M4 en E4 te maken. De resultaten waren erg teleurstellend, terwijl deze in de groepen 5 tot en met 8 beter waren, zie figuur 4.



Figuur 4: Schoolanalyse (gegevens Parnassys)

Mijn interesse ging uit naar het onderzoeken van het probleem van vraag en aanbod in groep 4, met als doel dit aan te passen. Een toets mag natuurlijk niet de reden zijn om een aanpak te wijzigen, maar het heeft er wel toe geleid dat ik mij zaken ben gaan afvragen. Wat moet het aanbod en werkwijze exact zijn in groep 4 om van begrijpend luisteraars, begrijpend lezers te worden? Welke vaardigheden hebben de kinderen hiervoor nodig en welke vaardigheden hebben de leerkrachten nodig? De onderzoeksschool is op zoek naar een manier om op een goede wijze die overstap te maken.

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Het doel van mijn onderzoek is te achterhalen wat begrijpend lezen exact is en welke vaardigheden hierbij beheerst moeten worden. Vervolgens ontwikkel ik een aanpak die met leerlingen gebruikt wordt. Dit om hen beter voor te bereiden op het lezen met begrip van verschillende teksten, alsmede ook de zaakvakken in de bovenbouwgroepen.

Onderzoeksvraag:

Hoe moeten de kinderen in groep 4 begeleid worden in het proces van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen?

Deelvragen:

1. Theoretisch:

- a. Aan welke voorwaarden moet het onderwijs voldoen en welke vaardigheden moeten leerlingen beheersen om tot begrijpend lezen te komen?
- b. Welke interventies uit de theorie passen bij de visie van de school?

2. Empirisch:

Wat zijn de knelpunten in de huidige situatie?

3. Analytisch:

Welke aanbevelingen kunnen gegeven worden voor een goede doorgaande lijn in het begrijpend lees- en luisteronderwijs in mijn praktijk?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Nederland is binnen Europa een van de weinige landen die begrijpend lezen als apart vak op het rooster heeft staan. Andere Europese landen koppelen het leren en oefenen van begrijpend lezen aan de zaakvakken. Hoe is dat zo gekomen? Nederland is vrij star in zijn principes. Zo is het onderwijs verdeeld in vakken, domeinen en zelfs in subdomeinen, waarvoor methoden op de markt zijn (Berends, 2011). Zo worden de verschillende taaldomeinen als losstaande vakgebieden gezien. Dit maakt 'begrijpend lezen' een complex onderwerp.

Om een duidelijk beeld te krijgen van wat begrijpend lezen in Nederland exact inhoudt, is het van belang verschillende aspecten te onderzoeken. Zo heeft de instructie van de leerkracht een grote invloed op de ontwikkeling van leesbegrip, evenals woordenschat, kennis van de wereld, begrijpend luisteren, technisch lezen en het toepassen van leesstrategieën (Vernooy, 2009; 2015; Mommers, 2003; SLO, z.d.; Berends 2011). De ontwikkeling van leesbegrip, kortom 'goed kunnen lezen' is een voorwaarde voor een succesvolle toekomst (Vernooy, 2009).

Dit hoofdstuk behandelt als eerste wat begrijpend lezen en het ontstaan van leesbegrip is. Aansluitend zal begrijpend lezen in relatie met begrijpend luisteren, technisch lezen, kennis en taalvaardigheid, metacognitie en leesstrategieën en de instructie van de leerkracht beschreven worden.

2.1 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is 'denken terwijl je leest' (Berends, 2011). De eerste vorm van leesbegrip vindt echter al plaats bij het luisteren naar voorgelezen teksten (Mommers, 2003). Hierover meer in paragraaf 2.3.

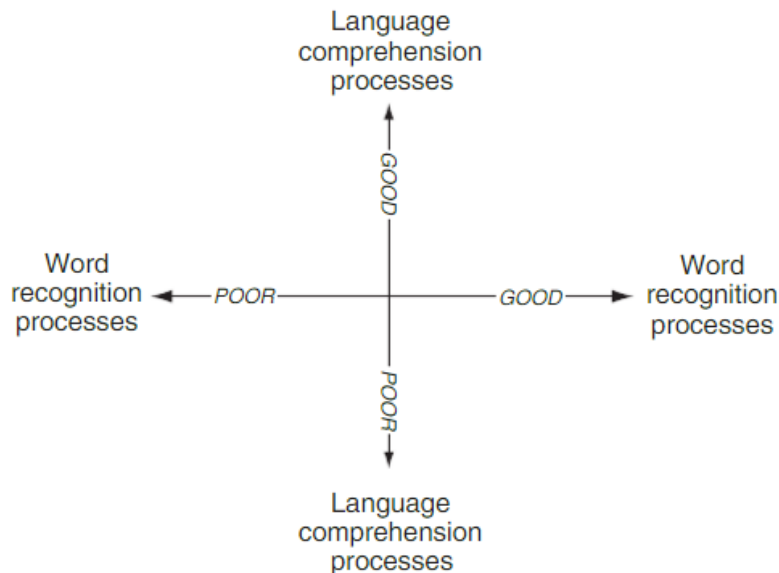
De Amerikaanse leesspecialist Philip Gough heeft onderstaande formule opgesteld voor begrijpend lezen, waarin later 'begrijpend luisteren' vervangen is door 'begrip' (Smits & Koeven, 2015):

$$\text{begrijpend lezen} = \text{decodeervaardigheid} \times \text{begrijpend luisteren}$$

Figuur 5: formule van Gough voor begrijpend lezen (Mommers, 2003, p.12)

Vernooy (2010) onderschrijft deze formule van Gough. Hij geeft aan dat begrijpend luisteren een voorspeller is voor het succes in begrijpend lezen, en is van mening dat hier dan ook goed op ingezet dient te worden in de kleutergroepen. Echter in deze visie zijn de groepen 3 en 4 buiten beschouwing gelaten. Daarnaast geeft Vernooy aan dat goed en vlot technisch lezen een belangrijke pijler is. Hij

verwijst naar een schema, waarin Stuart, Stainthorp & Snowling (2008) het onderlinge verband tussen begrijpend luisteren en goed en vlot technisch lezen uiteen gezet hebben (figuur 6).



Figuur 6: The simple view of reading (Stuart, Stainthorp & Snowling, 2008, p.62)

Kinderen die begrijpen wat hen voorgelezen wordt én in staat zijn zelf vlot technisch te lezen, zullen succesvolle begrijpend lezers worden. Wanneer één van de twee aspecten, of zelfs beide aspecten, problemen opleveren, is goed begrijpend lezen niet mogelijk (Vernooy, 2010).

Smits & Koeven (2016) werden door de vraag naar de essentie van (begrijpend) leesonderwijs uitgedaagd tot het herschrijven van de formule van Gough. “We hebben niet genoeg houvast als we het begrijpend leesonderwijs zouden moeten beperken tot decoderen en luistertraining” (p. 2). Er is gekeken naar de volledige complexiteit en samenhang van de onderliggende concepten van leesbegrip. Didactische en statische overwegingen, zoals het verbreden van factoren die leiden tot een beter resultaat, hebben geleid tot het uitbreiden van de oorspronkelijke formule van Gough:

$$\mathbf{LB = DV \times ETB \times LMH \times TK \times AD}$$

Figuur 7: formule voor de essentie van lezen, waarbij LB= leesbegrip, DV= decoderen en vloeiendheid, ETB = ervarings- en taalbasis, LMH = leesmotivatie en hoeveelheid, TK = tekstkwaliteit, AD = actief denken (Smits & Koeven, 2016).

Doordat Nederland begrijpend lezen als apart vak op het rooster heeft staan, lopen we het gevaar dat dit als technische vaardigheid gezien gaat worden (Smits & Koeven, 2015), waarbij het oefenen van leesstrategieën het doel is. In de formule van figuur 8 is het eerdere component 'begrip' verder uitgewerkt in de volgende onderdelen (Smits & Koeven, 2016):

- Ervarings- en taalbasis: Hoe meer ervaringen en daarmee verbonden kennis en taal in het brein zijn opgeslagen, hoe gemakkelijker leerlingen nieuwe informatie zullen begrijpen;
- Leesmotivatie en hoeveelheid tekst: Een goed boekenaanbod en leesmotivatie vormen de basis van begrijpend lezen;
- Tekstkwaliteit: Voor goed onderwijs in begrijpend lezen is het van belang om met rijke, niet in taalgebruik beperkte, teksten te werken;
- Actief denken: Goed onderwijs in begrijpend lezen betekent dat in alle lessen aangestuurd wordt op actief hogere orde denken.

Uit Pirls (Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop, Verhoeven, 2012) is gebleken dat Nederlandse leerlingen moeite hebben met complexe teksten. Dit komt doordat voor schoolboeken onvoldoende goede teksten geschreven zijn, met degelijke opbouw en complexiteit (Silfhout & Vernooy, 2014). Dit komt overeen met de visie van DENK! (Houtveen & Smits, 2014); teksten met een goede samenhang en hoge moeilijkheidsgraad zijn beter te begrijpen dan versimpelde, ingekorte teksten uit lesmethoden. Dit valt onder 'tekstkwaliteit' (TK) in de formule van figuur 7.

In de volgende paragrafen worden verschillende aspecten, die van invloed zijn op begrijpend lezen, beschreven.

2.2 Begrijpend luisteren in relatie tot begrijpend lezen

Begrijpend luisteren is een vaardigheid die al ontwikkeld wordt voordat een kind kan praten. Luistervaardigheid is namelijk de eerste taalvaardigheid die kinderen zich eigen maken. Van daaruit komt de ontwikkeling van andere taalvaardigheden, zoals spreken, lezen en schrijven, op gang. Goed kunnen horen en goed kunnen luisteren zijn twee verschillende dingen. De ontwikkeling van 'horen' is een lichamelijk ontwikkelproces, terwijl dat van luisteren een aangeleerde vaardigheid is. Bij luisteren is namelijk begrip ook belangrijk en dit kan geoefend worden (Vernooy, 1997). Bouwhuis (2004) beaamt deze vroege ontwikkeling, want het is zo veel meer dan luisteren alleen. Begrijpend luisteren is interactie, praten over, nadenken, hardop denken, uitwisselen en voorspellen, allemaal manieren om tot beter begrip te komen. Een bijkomend, maar belangrijk doel van luisteractiviteiten is dat kinderen bij het (leren) lezen, de luisterstrategieën (Bouwhuis, 2004) als een soort van routine ook zelf leren uitvoeren. Als een leerkracht samen met de kinderen de transfer kan maken van

luisterstrategieën naar leesstrategieën, zullen de leerlingen deze werkwijze later waarschijnlijk vanzelfsprekend gaan toepassen bij het begrijpend lezen. Alle aspecten van begrijpend luisteren zoals verhaalbegrip en woordenschat moeten dan wel systematisch aan de orde komen, zodat leerlingen er in groep 3 bij het aanvankelijk lezen direct gebruik van kunnen maken (Loman & Wouters, 2007).

Door het luisteren naar teksten leren leerlingen deze te doorgronden. Zo leren zij bijvoorbeeld hoofd- en bijzaken van elkaar te scheiden bij een informatieve tekst. Het is afhankelijk van zaken als motivatie, bekwaamheden, kennis en ervaring in hoeverre de luisteraar de informatie of het verhaal begrijpt. Aansluiten bij de interesse en leefwereld van de leerling verhoogt zijn concentratie en motivatie (Expertisecentrum Nederlands, 2010). Ook Cito (2013) is van mening dat luisteren naast een actief ook een interactief proces is; de luisteraar verleent betekenis aan een tekst in interactie. Derhalve heeft het de focus gelegd op het begrijpen en interpreteren van, en het reflecteren op, gesproken teksten. In de middenbouw groepen begrijpen leerlingen steeds beter de verschillende doelen van luisteren naar teksten, bijvoorbeeld om vermaakt te worden of om iets te weten te komen. Het luistergedrag van midden- en bovenbouwleerlingen is te sturen door vooraf vragen te stellen, die hun luisterhouding verbeteren (Expertisecentrum Nederlands, 2010). Naast een uitbreiding van kennis en woordenschat ontwikkelen leerlingen een kritische luisterhouding en kunnen zij hun eigen luistergedrag beoordelen en zo nodig bijstellen.

2.3 Technisch lezen in relatie tot begrijpend lezen

Goed technisch kunnen lezen is de basis van alle andere vaardigheden en kennis die een kind opdoet op school. De leesteknik, het omzetten van letters en lettercombinaties in klanken, woorden en zinnen, is niet het uiteindelijke doel. Het is echter wel voorwaardelijk voor het leren begrijpen van teksten. Tekstbegrip is het doel van het onderwijs in begrijpend lezen (Struiksma, 2003; Feenstra, Kamphuis, Kleintjes & Krom, 2010).

De Inspectie van het Onderwijs vermeldt in de brochure 'Iedereen kan leren lezen' (2006) een aantal aandachtspunten voor het onderwijs in technisch lezen uiteen. Iedereen kan leren lezen, maar de manier waarop het leesonderwijs wordt gegeven speelt hier een cruciale rol in. In de kleutergroepen moet, naast de aandacht aan klanken en letters, veel aandacht besteed worden aan mondelinge taalvaardigheid en woordenschat. Leren lezen is geen natuurlijk proces, kinderen hebben hier gerichte hulp, onderwijs, bij nodig. Auditieve analyse en synthese dragen het meest bij aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2006). De doelen en werkwijze van het LIST-project (Houtveen & Smits, 2008) waar op de onderzoeksschool mee gewerkt wordt, sluiten hier goed op aan. LIST komt in schooljaar 2016-2017 met 'Kleuters nieuwe stijl'. Dit is een programma voor kleuters,

gebaseerd op bestaande LIST-principes, in een nieuw jasje gegoten. Naast de balans tussen instructie en ontwikkelingsgericht werken staat integratie centraal staat; integratie van Letters en Leeshandeling en Schrijven in alle activiteiten (LIST, 2016).

In eerder genoemde brochure benoemt de Inspectie van het Onderwijs (2006) het belang van tijdig signaleren en ingrijpen in groep 3. Zwakke lezers moeten direct meer instructie- en oefentijd gegeven worden, net als later in de groepen 4 tot en met 8. Daar is ook van belang dat er nog steeds onderwijs in technisch lezen gegeven wordt. Vervolgens moet de leestechiek gecombineerd worden met leesbegrip en leesplezier. Tot slot geeft de onderwijsinspectie nog aan dat de leesontwikkeling op schoolniveau gevolgd dient te worden en hierbij doelen voor de verschillende groepen vastgesteld moeten worden.

Naast het technische aspect van lezen, dat uitsluitend gericht is op het correct en vlot verklanken van tekst, is er ook het aspect 'begrip' en de relatie tussen beide. De vraag is wanneer leerlingen in staat zijn om tot begrip te komen tijdens het lezen. In het rapport van de BOVO-werkgroep (2009) wordt aanbevolen in groep 4 niet te vroeg te starten met begrijpend lezen. Leerlingen moeten minimaal AVI 3 (oud) of M4-E4 (nieuw) beheersen om zelfstandig aan begrijpend lezen te beginnen. Indien vrijwel de gehele aandacht capaciteit van de leerling gebruikt wordt voor het decoderen van een tekst, blijft er onvoldoende mentale belastbaarheid over om de inhoud van een complexe tekst te verwerken. Het technisch lezen moet van een aanzienlijk niveau zijn, hoger dan eerdergenoemd minimale niveaus, wil de lezer de inhoud volledig kunnen begrijpen. Veel leerlingen bereiken dat niveau pas in groep 5 of 6 (Mommers, 2003). Opvallend is dat na groep 6 het technisch leesniveau vaak stagneert of omlaag gaat. Vernooy (2010) heeft in zijn onderzoek aangetoond dat technisch lezen niet iets statisch is, het moet onderhouden worden. Naarmate een kind ouder wordt, kan het nog steeds een betere lezer worden, mits daar aandacht aan besteed wordt. Hij maakt onderscheid tussen vlot technisch lezen en vloeiend lezen. Vloeiend lezen is betekenisvol lezen, met de juiste intonatie. Dit is veel nauwer verbonden met begrijpend lezen dan met technisch lezen.

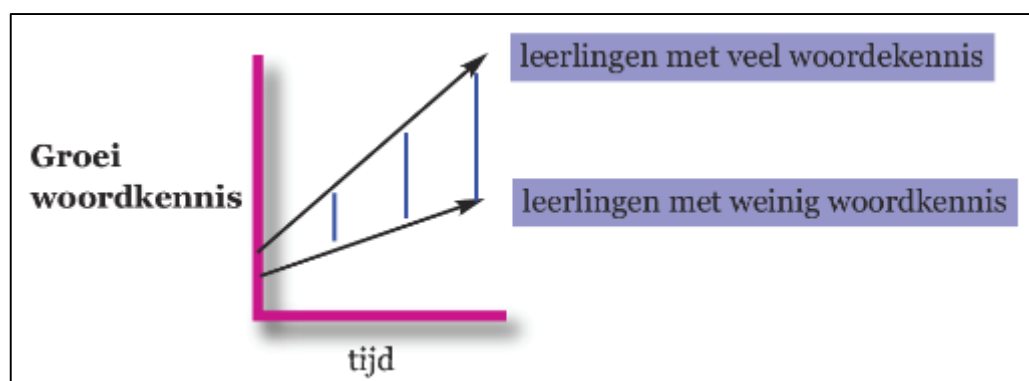
2.4 Kennis en taalvaardigheid in relatie tot begrijpend lezen

In deze paragraaf komen verschillende vormen van kennis en vaardigheden, die van invloed zijn op de ontwikkeling van begrijpend lezen, aan bod. Een algemene definitie voor tekstbegrip, het doel van begrijpend lezen, is 'de interpretatie van de informatie uit een tekst' (Kendeou, Broek, White & Lynch, 2007). Vernooy (2009) verdiept deze definitie door te zeggen dat lezen een complex, doelgericht, sociaal en cognitief proces is, waarbij drie vormen van kennis ingezet dienen te worden:

- kennis van gesproken en geschreven taal

- kennis over het onderwerp
- culturele kennis, ook wel kennis van de wereld genoemd

Förrer & van de Mortel (2011; 2014) delen de mening van Vernooy en voegen daar een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle begrijpend leesontwikkeling aan toe. Kennis en woordenschat zijn veel meer dan leesstrategieën. Een goede begrijpend lezer heeft kennis van taal, verschillende vormen van taalgebruik en kennis van de wereld. Woordenschat is nauw verbonden met de laatste genoemde vorm van kennis. Woordenschatontwikkeling en het opbouwen van kennisstructuren zijn belangrijk en nauw verbonden met de ontwikkeling van het begrijpend lezen (Nulft & Verhallen, 2009). Een ruime woordenschat is cruciaal bij het begrijpen van teksten (Wentink & Oorschot, 2010). Volgens Wentink en van Oorschot (2010) moet ongeveer 85% van de woorden in een tekst bekend zijn om deze redelijk goed te kunnen begrijpen. Vernooy (2015) noemt een percentage van 95%. Dit 'kennen' kan hier misleidend zijn. Er is namelijk een verschil tussen woorden kennen en woorden begrijpen. Woorden die een leerling kent, kan het ook zelf gebruiken en behoren tot zijn actieve woordenschat. Woorden begrijpen, passieve woordenschat, is in het geval van begrijpend luisteren en lezen voldoende. De omvang van deze passieve woordenschat is hierbij belangrijk, gezien de grote samenhang met begrijpend lezen. Zoals Verhallen (2009) stelt: "Kinderen die over onvoldoende woordkennis beschikken leren incidenteel veel minder woorden bij: ze begrijpen de gesproken en/of geschreven teksten niet voldoende om nieuwe woorden op te pikken" (p.17). Dit leidt tot het Mattheüs-effect (figuur 8); het verschijnsel dat (taal)rijken ergens meer van profiteren dan (taal)armen (Sijs, 2010). De achterstand in woordkennis zal alleen maar vergroten.



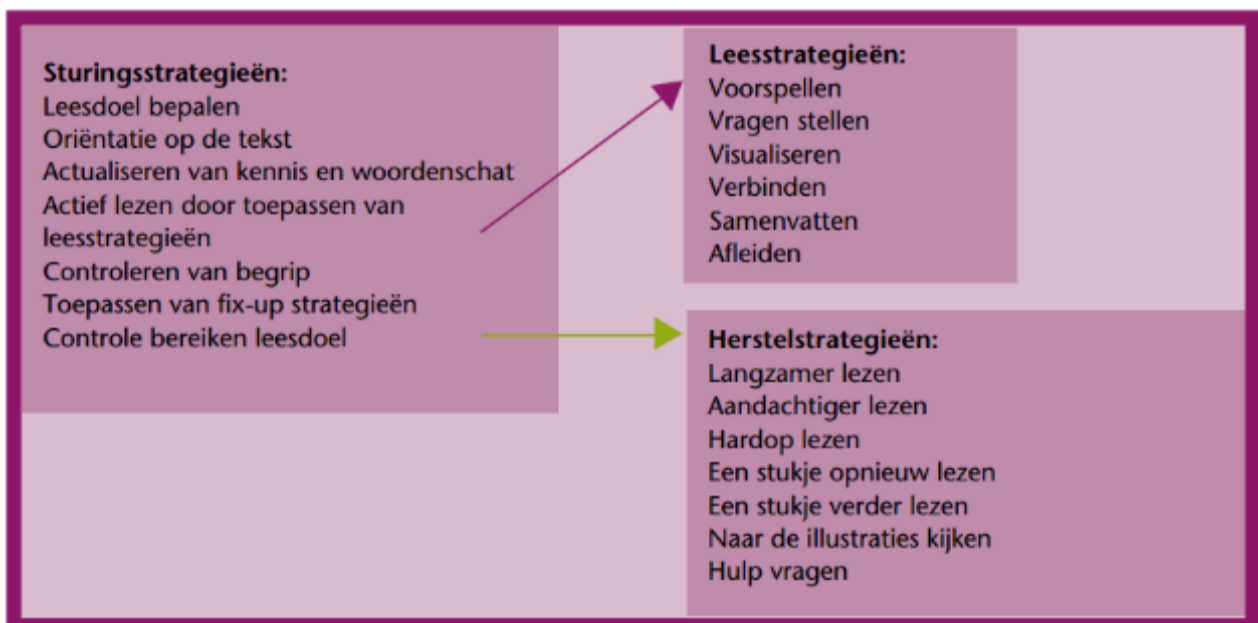
Figuur 8: Het Mattheüs-effect van taalachterstand (Verhallen, 2009)

Het maken van leeskilometers is een uitermate geschikt middel om de (passieve) woordenschat uit te breiden. Er is echter leesmotivatie nodig om deze leeskilometers te maken en hier heeft het hebben van (voor-)kennis een positieve uitwerking op.

2.5 Metacognitie en leesstrategieën in relatie tot begrijpend lezen

Metacognitie is de kennis en vaardigheden die een leerling nodig heeft om zijn eigen leergedrag te controleren en aan te sturen (Veenman, 2013). Mortel en Ballering (2014) noemen dit ook wel 'verdiepend lezen'. Metacognitieve zelfinstructies moeten aangeleerd worden, leerlingen doen dit niet uit zichzelf (Duke & Pearson, 2008). Dit kan door het geven van het goede voorbeeld, modeling, of expliciete training. Volgens Veenman (2013) bepaalt metacognitie in hoge mate het leerresultaat (ca. 40%), meer dan intelligentie, motivatie, of andere factoren. Leerlingen groeien tegenwoordig op in een kennis en netwerksamenleving, waarin technologie een steeds grotere rol gaat spelen. In deze tijd, waarin grote hoeveelheden informatie voor handen is, is het van belang dat lezers leren hier kritisch mee om te gaan. Een lezer moet zelf kunnen beoordelen wat de waarde is van de informatie (Mortel & Ballering, 2014).

Förrer en van de Mortel (2014) bevestigen het belang van metacognitie. Goede lezers zetten, onbewust, strategieën in bij het lezen van teksten, waardoor ze tot begrip komen. Genoemde auteurs spreken over drie soorten strategieën, namelijk sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën (figuur 9). In dit figuur is af te lezen dat leesstrategieën en herstelstrategieën onderdeel zijn van sturingsstrategieën. Förrer en van de Mortel (2014) zijn van mening dat strategieën gezien moeten worden als hulpmiddel, niet als doel van het onderwijs in begrijpend lezen. Strategieën sturen het denken tijdens het lezen en helpen de lezer betekenis te geven aan de tekst. Het is dus van belang dat leerlingen leren hoe ze de strategieën in moeten zetten, waarbij flexibele inzet het uiteindelijk doel is.



Figuur 9: Drie soorten strategieën volgens Förrer (2010, p.4).

Een leerling heeft alleen iets aan strategieën als hij voldoende vlot kan lezen, voldoende woorden in de tekst kent en over achtergrondkennis beschikt (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Het lezen met begrip steunt volgens hen dus op twee pijlers; kennis en woordenschat enerzijds en sturing van het leesproces anderzijds. Goede begrijpend lezers sturen hun eigen leesproces door middel van het toepassen van leesstrategieën.

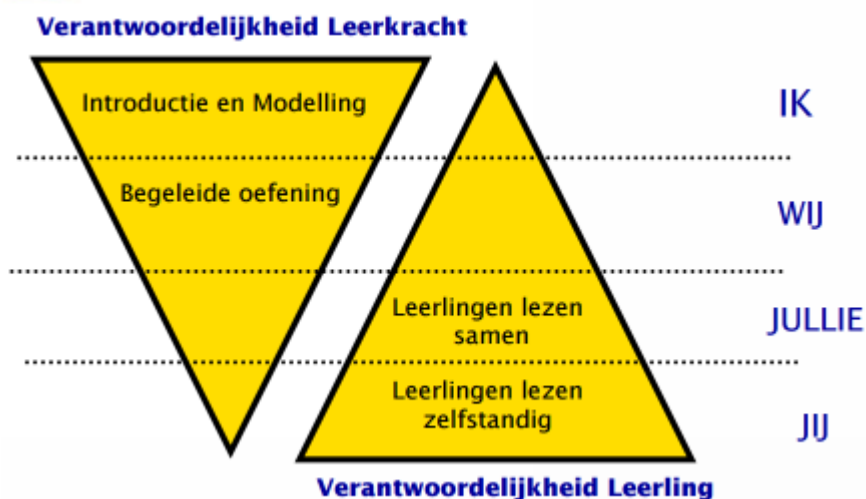
Vernooy (2010) geeft aan dat in de afgelopen 20 jaar veel ontwikkeling is geweest omtrent het onderwijs in begrijpend lezen. Er zijn legio nieuwe methodes uitgebracht, die inzetten op het aanleren van leesstrategieën. Nu is, naar mening van Vernooy, gebleken dat dit strategieënonderwijs niet werkt bij het verbeteren van het begrijpend leesniveau. Eveneens zegt hij dat Nederlandse kinderen, internationaal gezien, de meest gedemotiveerde lezers zijn. Dit is zorgelijk volgens Vernooy. Internationaal zien we dat begrijpend lezen plaats vindt bij de kennisgebieden, omdat leerlingen de meeste moeite hebben met informatieve teksten te begrijpen. In Nederland en Vlaanderen wordt niet op deze wijze gewerkt. Smits en van Koeven (2015) schrijven in hun blog over leesstrategieën: “Expliciet aanleren van leesstrategieën leidt tot kennis over leesstrategieën, maar niet tot beter leesbegrip” (p. 3). Indien leesstrategieën expliciet aangeleerd worden, vormen zij een belasting voor het werkgeheugen. Dit werkgeheugen wordt tevens belast met andere taken die nodig zijn om tot begrip te komen. Een aanpak waarbij leesstrategieën op een natuurlijke en motiverende wijze worden gebruikt in gesprekken waarin de inhoud van de tekst centraal staat, is wel effectief. “Leerlingen moeten gestimuleerd worden actief te denken over teksten door erover in gesprek te gaan, te schrijven of door betekenisvolle ontwerp opdrachten uit te voeren. Met leesstrategieën wordt dan impliciet en geïntegreerd gewerkt” (Smits & Koeven, 2015, p. 3). Vele onderzoeken geven aan dat het denkend en strategisch lezen met enkele leesstrategieën bijdraagt aan motiverend leesbegrip (Filipiak, 2013). In de leesliteratuur bestaat echter geen consensus over deze leesstrategieën. Wel zijn de theorieën het eens over de inzet van metacognitie, waar eerdergenoemde sturingsstrategieën op aansluiten (figuur 10).

2.6 Instructie van de leerkracht in relatie tot begrijpend lezen

Volgens Hattie (Hattie, 2003; Mijland, 2013) doet de leerkracht er meer toe, dan de school die bezocht wordt. Het hebben van hoge verwachtingen en het stellen van uitdagende doelen heeft positieve impact op de ontwikkeling van een kind. Door leerlingen continu uit te dagen, hen te volgen en feedback te geven, help je ze eigenaar te worden van hun eigen leerproces. Het zal vanzelfsprekend zijn dat deze attitude niet alleen van toepassing is op het onderwerp begrijpend lezen.

Begrijpend lezen (en luisteren) is een interactie tussen de tekst, de lezer en de instructie (McNamara & Kendeou, 2011). De leerkracht vervult een stimulerende en reflecterende rol. De basis wordt gelegd door hardop denkend voor te lezen, eerdergenoemd als modeling. De leerkracht modelt tijdens het voorlezen hoe zij betekenis verleent aan een tekst en welke strategie zij daarvoor gebruikt. Dit in tegenstelling tot interactief voorlezen waarbij de leerkracht en de leerlingen samen betekenis geven aan een tekst. Beide varianten van voorlezen zijn erg belangrijk voor de begripsontwikkeling van kinderen, echter: “Wat je niet eerst aanbrengt, kun je er ook niet uithalen” (Bouwman, Mortel, Maas & Wit, 2015, p. 17). Wanneer kinderen teksten voor de eerste maal horen, zullen zij nog niet actief kunnen reageren op toetsende vragen, zij kennen tenslotte de inhoud van de tekst nog niet. Hardop denkend voorlezen is dus een goede aanpak voor een eerste introductie van een tekst. In het herhaalde aanbod, dat interactief van karakter is, heeft het kind genoeg voorkennis om over te gaan tot interactie en de bestaande kennis uit te breiden.

Vanaf groep 4 leren de leerlingen om zelf leesstrategieën toe te passen, die hen helpen een tekst te begrijpen. Deze strategieën zijn middel, geen doel (Mortel, 2014). Dit ‘aanleren’ gebeurt allereerst op eenzelfde hardop denkende manier. De opbouw van de instructie, of beter gezegd: de afbouw van de verantwoordelijkheid van de leerkracht voor het proces en opbouw van de verantwoordelijkheid van de leerling kan schematisch weergegeven worden in onderstaand model.



Figuur 10: Gradually Released Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Förre & Mortel, 2011, p. 37)

De instructies zijn sinds 2005 explicieter geworden, waarin de leerkracht voordoet/ modelt. Bij goede instructie vangt de leerkracht eerst de interesse van de leerlingen, waarna zij een deel voordoet. Door de ‘hardop denken’-techniek toe te passen worden “strategische besluitvorming- en interpretatieprocessen die plaatsvinden bij het lezen van een tekst” zichtbaar voor leerlingen (Wilhelm, 2008, p.

21). De verantwoordelijkheid ligt dan nog geheel bij de leerkracht, 'ik' in figuur 10. Vervolgens gaan zij zelf oefenen ('wij'), waarbij de leerkracht rondloopt en helpt. In een volgend stadium gaan de leerlingen het in groepjes zelf doen ('jullie'), met als doel het uiteindelijk alleen te kunnen ('jij') (Vernooy, 2010; Mortel & Ballering, 2014). De kunst is om na het expliciet benoemen en modeling van de strategie, de leerlingen betekenisvol te laten oefenen. Werkvormen waarbij spelenderwijs, onderzoekend en ontdekkend geleerd wordt zijn gewenst. Hierna vindt een expliciete terugkoppeling plaats van het geleerde (Filipiak & Walta, 2006; Smoors, 2010; Leraar 24, 2011).

2.7 Doorgaande lijn in relatie tot begrijpend lezen

Leerlijnen geven een opbouw van de aan te bieden leerstof in de verschillende jaargroepen weer. Bij rekenen is hier een heel duidelijke opbouw in te vinden, bijvoorbeeld in de leerlijn van rekenen tot 10, naar rekenen tot 20 en 100. Berends (2011) beschrijft begrijpend lezen als een concentrisch te benaderen subdomein, "waarbinnen leerlingen vanaf de start van het aanvankelijk leesproces alle te onderscheiden aspecten van het begrijpend lezen gelijktijdig en geïntegreerd nodig kunnen hebben" (p. 27). Een opbouw in moeilijkheidsgraad is hierin niet. De opbouw is volgens hem wel terug te vinden in kenmerken als de lengte van de tekst, het gebruik van illustraties, de vereiste technische leesvaardigheid en de mate waarin het onderwerp van de tekst over alledaagse of juist niet-alledaagse onderwerpen gaat. Overigens zijn het aanleren van deelvaardigheden, zoals tekstaanpak en de toepassing hiervan in andere situaties twee verschillende zaken. Het spreekt voor zich dat het laatste van groter belang is dan het eerste.

Begrijpend lezen wordt op veel scholen toegeschreven aan de groepen 5 tot en met 8. Vaak wordt wel gestart met lessen begrijpend lezen in groep 4. Eerdere theorieën leren ons dat begrijpend lezen wordt voorbereid door begrijpend luisteren in de onderbouw (Bouwhuis, 2004; Förrer & Mortel, 2014; Vernooy, 1997; Mortel & Ballering, 2014). Wanneer er gesproken wordt over een doorgaande lijn binnen de school, zal hier rekening mee gehouden moeten worden. In de onderbouw moet gestart worden met begrijpend luisteren door hardop denkend voor te lezen, te modelen. In deze lessen, maar ook de lessen begrijpend lezen, moet aandacht zijn voor zowel het strategiegebruik, als woordenschat en kennisverbreding. Ook moet de werkwijze niet beperkt blijven tot de begrijpend leeslessen, maar ook toegepast worden in andere vakgebieden zoals de zaakvakken (Förrer & Mortel, 2014).

Nieuwsbegrip, de methode voor begrijpend lezen waar de onderzoeksschool mee werkt, onderschrijft het belang van de doorgaande lijn in de leesstrategieën (CED-groep, 2015). "De leerlingen vergroten hun begrijpend leesvaardigheid door de toepassing van de strategieën op steeds nieuwe teksten. (...) Elke tekst biedt dus weer nieuwe oefengelegenheden voor de toepassing van de strategieën" (p.20). Een

artikel van de CED-groep (Hoogendijk & Groot, 2016) laat zien dat de leesstrategieën, zoals Nieuwsbegrip deze aanleert, ook toe te passen zijn in het onderwijs bij begrijpend luisteren. Hierin wordt een heel duidelijke doorgaande lijn getoond.

De theorieën hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan de criteria waar mijn ontwerp aan moet voldoen. Meer hierover in hoofdstuk 8.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksparadigma

Dit ontwerponderzoek heeft als doel een aanbod en werkwijze voor het onderwijs in begrijpend lezen in groep 4 te ontdekken en dit zodanig te beschrijven dat het bruikbaar is in de praktijk. Dit onderzoek is uitgevoerd vanuit het interpretatieve onderzoeksparadigma (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011), waarin het vinden van verklaringen en verbeteringen een beduidende rol speelt. Een interpretatief onderzoek begint bij de ervaringen van deelnemers, in dit geval de leerlingen en leerkrachten van groep 4. Het is intentioneel en gericht op verbetering van specifieke resultaten, namelijk het begrijpend leesniveau van de leerlingen.

3.2 Onderzoeksmethoden en triangulatie

De letterlijke betekenis van triangulatie is 'driehoeksmeting'. Bij onderzoek is het van belang de onderzoekssituatie vanuit verschillende invalshoeken te bestuderen. Dit vergroot de betrouwbaarheid ervan (Lange et al., 2011). Voor dit ontwerponderzoek zijn een vijftal methoden gebruikt, namelijk documentenonderzoek, literatuuronderzoek, interviews, good practice en een vragenlijst. Zowel de kritische houding van de onderzoeker als de feedback van collega's, onderzoeksbegeleider en critical friends waarborgen de kwaliteit van het onderzoek.

3.2.1 Documentenonderzoek

Voorafgaand aan literatuurstudie is van belang in beeld te hebben wat het bestaande begrijpend leesaanbod op de onderzoeksschool is, bij aanvang van groep 4. Voor deze verkenning van de praktijksituatie worden relevante documenten bestudeerd en geanalyseerd (Lange et al., 2011). De analyse wordt verwerkt in het theoretisch kader van het onderzoeksverslag.

3.2.2 Literatuuronderzoek

In de startfase van het onderzoek oriënteer ik mij op de veelheid aan literatuur. Het doel hiervan is exact op de hoogte te zijn van alle kennis omtrent het begrijpend leesonderwijs in groep 4. Dit om een stevig fundament te hebben voor het uiteindelijke ontwerp. De Lange et al. (2011) geven aan dat een onderzoeker bij literatuuronderzoek zich bewust moet zijn van *wat* hij zoekt. Deze bevinding leidt tot de keuze mijn onderzoeksvraag aan de probleemanalyse te koppelen, die beschreven is in het hoofdstuk voorafgaand aan het theoretisch kader.

3.2.3 Interviews

De doorgenomen theorie en documentenonderzoek hebben vragen opgeroepen bij mij. Allereerst vragen over de aanpak van Nieuwsbegrip, met betrekking tot de leerlingen van groep 4. Onderzoeken tonen aan dat deze leerlingen nog niet toe zijn aan het werken met een methode voor begrijpend lezen. In de zoektocht naar theorieën die het tegendeel beweren, ben ik in gesprek gegaan met Nieuwsbegrip, gezien zij starten met lessen in groep 4. Hierop volgend heb ik taal- en leesspecialisten bevraagd over hun visie op het onderwerp. Doordat in het tijdsbestek van drie maanden, waarin de interviews plaats hebben gevonden, steeds meer opgehelderd is over het onderwerp, zijn de doelstellingen van de verschillende interviews ook veranderd. Daar waar in eerste instantie voornamelijk de focus lag op 'wat vooral niet' is deze verschoven naar 'wat vooral wel'. Interviews zijn voor dit doel uitermate geschikt, gezien hiermee de diepgang gezocht kan worden (Lange et al., 2011).

Voorafgaand aan de interviews is telkens relevante informatie, het gespreksonderwerp en doel van het interview, naar de geïnterviewden gestuurd, zodat zij zich konden voorbereiden. Ik kies bewust niet voor een gestructureerd interview en uitwerking in transcriptie, gezien mijn doel is meer te weten te komen over visie en handelwijze. De gesprekken zullen dan ook open, maar formeel verlopen.

3.2.4 Good practice

Door literatuuronderzoek en interviews met taal- en leesspecialisten is voor mij een helder beeld ontstaan over het 'wat' met betrekking tot begrijpend leesonderwijs in groep 4. Een volgende vraag is het 'hoe'. Hiervoor ben ik op zoek gegaan naar praktijksituaties, waar ik iets van kan leren. Deze zoektocht was niet eenvoudig, er kwam weinig respons op mijn dubbele oproep op het IB-netwerk van het scholenverbond. Via andere kanalen heb ik twee goede praktijksituaties kunnen bekijken, die hebben bijgedragen tot ontwerpidéeën.

3.2.5 Vragenlijst

Eenmaal een beeld gevormd van ontwerpcriteria vanuit theorie, professionals en praktijk, moet dit beeld getoetst worden aan de mogelijkheden op de onderzoeksschool. Wil een ontwerp kans van slagen hebben, moet de basis hiervan breed gedragen worden. Om dit te toetsen heb ik een lijst met 15 stellingen over het onderwijs in begrijpend lezen opgesteld, waarop gereageerd dient te worden volgens een Likert-schaal (Lange et al., 2011) met 4 alternatieven. Hiermee worden respondenten gedwongen een kant te kiezen. In de analyse is het van belang te zien hoe sterk de mening van een

respondent is, echter zal de verdeling eens/oneens van grotere invloed zijn op het ontwerp, dan de nuance daarin. De stellingen komen voort uit mijn ontwikkelde visie op goed begrijpend leesonderwijs in zowel groep 4 als schoolbreed. Meningen waar consensus over bestaat, kunnen probleemloos overgenomen worden in het ontwerp. Overige moeten bediscussieerd en toegelicht worden. Dit laatste is een nadeel van een vragenlijst, dieperliggende gevoelens worden hiermee niet naar boven gehaald. Vandaar de keuze dit op een later moment te bediscussiëren.

Ik kies voor een weergave van alle meningen op alle stellingen in een staafdiagram. Hierbij worden de meningen opeengestapeld tot steeds het totaal aantal respondenten. De mening per stelling maak ik zichtbaar in een cirkeldiagram, waarin de verschillende parten de 4 alternatieven weergeven.

3.3 Ethiek

Bij het uitvoeren van een onderzoek dient de onderzoeker zich aan ethische regels te houden. Er is immers altijd sprake van betrokkenen, waarvoor een klimaat van veiligheid voorop staat. Hiervoor heeft de onderzoeker de gedragscodes praktijkgericht onderzoek van het HBO geraadpleegd (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010).

Tijdens dit ontwerponderzoek is anonimiteit gewaarborgd. Er worden geen volledige namen van leerlingen en collega's genoemd, tevens wordt de naam van de school niet vermeld. Gespreksverslagen met betrekking tot afgenomen interviews en good practice-bezoeken zijn bekrachtigd door de betrokkenen. In de verkenning van de literatuur is rekening gehouden met bestaande kennis en wetenschappelijke onderzoeken en verschillende zienswijzen. De data, verzameld uit de vragenlijst, wordt alleen gebruikt voor het onderzoek en na afloop vernietigd. Dit geldt eveneens voor de beeldopnames van good practice school Z.

Bevindingen uit de vragenlijst en het gehele onderzoek worden gepresenteerd aan het schoolteam. De onderzoeksresultaten worden goed vertaald naar het onderwijs, keuzes hierin worden beargumenteerd. Tevens is hier ruimte voor discussie. Lopende het onderzoek stelt de onderzoeker zich kwetsbaar op en werkt hiermee aan transparantie en wederkerigheid. De onderzoeker is zich ervan bewust dat zij vanuit een andere, maar vooral meer kritische invalshoek naar de lesmethodes voor begrijpend lezen kijkt dan de meeste leerkrachten. Zij doet hier geen waardeoordeel over.

Het uiteindelijke ontwerp wordt meegenomen in het verbeteringstraject van het begrijpend leesonderwijs op de onderzoeksschool. Dit ontwerp zal niet statisch zijn, toepasbaarheid wordt in overleg gezocht.

Hoofdstuk 4 Contextanalyse

De onderzoeksschool ziet het onderwijs als een maatschappelijke opdracht: 'goed onderwijs voor ieder kind in de wijk in het licht van een brede ontwikkeling'. Dit komt terug in de visie van de onderzoeksschool, welke bestaat uit vier elementen:

1. hoger doel (waarom bestaan we);
2. gewaagd doel (waar gaan we voor);
3. kernwaarden (waar staan we voor);
4. kernkwaliteiten (waarin blinken we uit).

Een visie geeft richting en motiveert. De visie van de onderzoeksschool, zoals deze vermeld staat in het schoolplan 2015-2019:

Op de eerste plaats willen we ervoor zorgen dat onze leerlingen zich thuis voelen op de [REDACTED]. Dat ze zichzelf mogen zijn, dat ze merken dat ze erbij horen en dat we ze waarderen om wie en hoe ze zijn. We kiezen voor een positieve benadering. Pas als die veiligheid er is, kan een kind zich goed ontwikkelen. We staan ervoor kwalitatief goed onderwijs te geven, dat afgestemd is op alle leerlingen die de school bezoeken. Ons streven is 'eruit te halen wat erin zit' op een manier die kinderen aanspreekt. Het liefst willen we kinderen leren 'leren'. Daarmee bedoelen we dat we kinderen niet alleen informatie willen aanreiken, maar dat we hen vooral willen leren hoe ze zelf die informatie kunnen vinden en wat ze daarmee kunnen doen. Leren houdt voor ons meer in dan het opdoen van kennis. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan:

- het vergroten van het zelfvertrouwen en de zelfkennis
- het ontwikkelen van sociale vaardigheden
- leren omgaan met emoties
- gebruik maken van je creatieve mogelijkheden

De kwaliteit van de onderzoeksschool is dat op zowel school-, team- als persoonlijk niveau cyclisch aan ontwikkeling gewerkt wordt. Om de schoolontwikkeling aan bovenstaande, gezamenlijke visie te kunnen toetsen, zijn er door het team kernwaarden vastgesteld: kwaliteit, samen, plezier, verantwoordelijkheid, ontwikkeling en intentionaliteit. Boven deze zes kernwaarden hangt altijd inclusief onderwijs en mediërend leren (Loo & Doorn, 2013) als overkoepelend geheel.

Het ontwerponderzoek past goed binnen de visie met eerdergenoemde kernwaarden. De onderzoeksschool streeft naar goed onderwijs (kwaliteit), vanuit een visie die breed gedragen wordt (samen) en waarbij ontwikkeling van de leerling voorop staat. Deze ontwikkeling zal niet voor iedere leerling gelijk zijn, de leerkracht begeleidt de leerlingen vanuit intentionaliteit. De leerling en de

leerkracht delen de verantwoordelijkheid. Boven alles is plezier misschien nog wel het grootste doel, aangezien dit een grote motiverende factor is.

Taal- en leesontwikkeling wordt op de onderzoeksschool als een van de belangrijkste pijlers gezien om leren en ontwikkelen bij kinderen mogelijk te maken. Daarom zullen ook komend schooljaar woordenschat, begrijpend luisteren en begrijpend lezen onderwerpen van ontwikkeling zijn. Dit, omdat de in gang gezette ontwikkeling van de afgelopen twee jaren, nog voortgang behoeft.

Het implementatietraject heeft een grote kans van slagen in deze fase van ontwikkeling op de onderzoeksschool. Het team wil vooruit, het team wil ontwikkelen. De ontwikkeling van de leerkracht zal gevolgd worden door het faciliteren van groepsbijeenkomsten, collegiale consultatie en individuele coaching. De coach begeleidt de leerkracht vanuit intentionaliteit en deelt de verantwoordelijkheid. Het traject wordt samen doorlopen, waarbij aandacht is voor relatie, competentie en autonomie van de leerkracht. Dit traject zal ik deels begeleiden.

In het traject van implementatie zal ik de rol van informatieverstrekker en coach gaan vervullen, samen met mijn collega taalspecialist. Zij richt zich voornamelijk op de beleidszaken, terwijl ik het traject van begrijpend luisteren in de onderbouw en de overgang naar begrijpend lezen in de bovenbouw ga begeleiden.

Hoofdstuk 5 Deskundigen

Dit hoofdstuk is een uiteenzetting van de interviews die met deskundigen zijn gehouden. Zij zijn akkoord gegaan met naamsvermelding. Doel van deze gesprekken was meningen en visies, met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs in groep 4, te bevragen en deze te vergelijken met elkaar. Verworven informatie dient uiteindelijk als een van de richting gevers aan het ontwerp.

5.1 Yvet van Noordt: Nieuwsbegrip

Het doel van dit interview was te achterhalen hoe Nieuwsbegrip denkt over de inzet van de methodiek in groep 4? Dit gezien de keuze voor het starten van begrijpend lezen in groep 4. Samengevat valt te zeggen dat Nieuwsbegrip geen visie heeft over wanneer er gestart móét worden met begrijpend lezen. 'Kijk naar je leerlingen, begin wanneer zij eraan toe zijn.' De overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen kan in groep 4 zijn, maar ook in 3 of 5. Motivatie is het belangrijkste. Begin met begrijpend luisteren en breng steeds een strategie in.

5.2 Caroline Noorlander: Taal- en leesspecialist

Collega en tevens taal- en leesspecialist Caroline Noorlander heb ik geïnterviewd. Doel van dit interview was informatie te krijgen over haar visie op begrijpend leesonderwijs in groep 4.

Volgens Caroline zou in groep 4 de nadruk hoofdzakelijk moeten liggen op begrijpend luisteren, met voldoende diepgang in denkniveaus en verdieping van het onderwerp. Verder moeten leerlingen aangeleerd krijgen hoe zij een tekst moeten aanpakken en beschouwen. Zij gaan hiervoor veel in interactie met elkaar. Lessen begrijpend lezen dienen altijd afgesloten te worden met een vorm van samenvatten en procesgericht leren: 'Ik heb geleerd dat....'.

5.3 Anneke Smits: LIST en DENK!

Taalspecialist Anneke Smits, ontwikkelaar van LIST en DENK!, heeft een fundamenteel andere zienswijze op onderwijs in begrijpend lezen, in vergelijking met methodemakers. Daar waar methodeontwikkelaars nadruk leggen op strategieënonderwijs, wijst zij dit af. Dit heeft mij doen besluiten haar te vragen om een interview, met als doel duidelijk te krijgen welke keuzes van DENK! wel of niet toe te passen zijn in een werkwijze voor groep 4.

De methode DENK! start in groep 5, gezien de ontwikkelaars van mening zijn dat het technisch leesniveau van leerlingen uit groep 4 nog niet hoog genoeg is om de aandacht te richten op begrip. In groep 4 moet derhalve nog niet zelf gelezen worden. Gebruik van teksten zonder niveaueaanpassing wordt aangeraden, gezien deze taal rijker is. Het doel van DENK! is de leerlingen bewust te leren nadenken over teksten, door het mentaal netwerk te verbreden en verrijken. Langere tijd binnen een thema lezen past hier goed bij. De essentie in groep 4 moet liggen bij (voor)leeskilometers.

5.4 Paul Filipiak: Onderwijs maak je samen

Wegens zijn expertise, onder andere op het gebied van hardop denkend leren lezen, heb ik een interview met Paul Filipiak aangevraagd. Het doel hiervan was meer te weten over zijn visie op de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Gelijktijdig wilde ik meer informatie over de praktische invulling van hardop denkend lezen. Tot slot was ik benieuwd naar Pauls visie op thematisch werken, ten behoeve van uitbreiding van woordenschat en algemene wereldkennis.

Paul ziet begrijpend lezen als iets cultureels en creatiefs. Begrijpend lezen moet een feestje zijn en blijven: leesmotivatie als belangrijk doel voor lessen begrijpend lezen. Starten met een methode voor begrijpend lezen in groep 4 kan de leesmotivatie verpesten. Volgens Paul moeten scholen werken met beleid voor het beginnend lezen in groep 1 tot en met 4, met betrekking tot begrijpend luisteren. Dit beleid is gericht op het gebruik van prentenboeken en voor groep 4 ook op vloeiend en met begrip kunnen lezen op AVI-4 niveau, een niveau dat nodig is om te kunnen denken terwijl je leest. Paul is van mening dat ervaren lezers dagelijks vier samenhangende leesstrategieën gebruiken bij het begrijpend lezen van teksten. Dit zijn de vier V's, namelijk Voorkennis gebruiken, op basis daarvan Voorspellen, het Visualiseren en op basis daarvan wordt het Vragen stellen goed mogelijk. Hardop denkend lezen is een uitermate geschikte manier om strategiegebruik aan te leren.

De interviews, verder uitgewerkt in bijlage 1, hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan de criteria waar mijn ontwerp aan moet voldoen. Meer hierover in hoofdstuk 8.

Hoofdstuk 6 Good practice

Binnen het samenwerkingsverband, waar de onderzoeksschool deel van uitmaakt, heb ik een oproep geplaatst op de IB-netwerksite. In die oproep heb ik aangegeven in contact te willen komen met scholen die doelbewust inzetten op de overgang van begrijpend luisteren in de onderbouw naar begrijpend lezen in de bovenbouw.

6.1 School X

School X gaf aan zelf te worstelen met de overgang van technisch lezen naar begrijpend lezen en tevens te werken met Nieuwsbegrip XL. Daarnaast werken zij ook met het Cito oefenboekje.

Samengevat: Op school X wordt doelbewust ingezet op begrijpend luisteren en begrijpend lezen. In de onderbouwgroepen wordt gewerkt met tekstbegrip-schema's waarin naast het Wie-Wat-Waar ook het Begin-Midden-Eind uitgelicht wordt. In de bovenbouwgroepen wordt gewerkt met Nieuwsbegrip XL. Helaas is er geen duidelijk beeld van de overgang tussen beiden, die plaatsvindt in groep 4. Voor mij was het interessant om te horen hoe een andere basisschool omgaat met het onderwijs in begrijpend lezen, ik heb hier echter geen 'good practice' kunnen halen. Wel heb ik een kopie van het Cito oefenboekje gemaakt, zodat de leerlingen op de onderzoeksschool de vraagstelling van Cito kunnen oefenen, gezien deze toets in de huidige situatie afgenomen wordt eind groep 4.

6.2 School Y

Dankzij mijn directrice ben ik in contact gekomen met de intern begeleider van een SBO-school. Zij heeft zich verdiept in de theorie, didactiek en methodiek van begrijpend lezen en heeft binnen het schoolbestuur presentaties hierover gegeven.

Samengevat: SBO Y besteedt doelbewust aandacht aan de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen in groep 4. Het doel van het onderwijs in begrijpend lezen in dit jaar is het vertrouwd raken met tekstenmerken en leesaanpakken met activerende didactiek en vooral met opdrachten in de tekst, zodat in groep 5 gestart kan worden met lessen begrijpend lezen. Modellen, oftewel hardop denkend (voor)lezen is hier een voorwaarde voor. Leerlingen moeten bewust worden van hun eigen denkprocessen bij het lezen. Hiervoor zullen wij als leerkrachten dit eerst moeten zijn.

6.3 School Z

Een van mijn critical friends van de opleiding tot Master SEN, hanteert bij haar begrijpend leeslessen de werkwijze van het hardop denkend lezen. De school voor Speciaal Basisonderwijs waarop zij werkzaam is, werkt, net als de onderzoeksschool, met de methode Nieuwsbegrip [XL]. Duidelijk was te zien in de les welke opbouw deze heeft en wat de rol van zowel de leerkracht als de leerling is.

Samengevat: De werkwijze horend bij hardop denkend lezen biedt leerlingen veel houvast, doordat zij nadoen wat de leerkracht voordoet. In de les wordt gebruik gemaakt van het instructiemodel van GRIMM, waarbij de leerkracht in het begin leidend is en de leerlingen volgen. Naarmate de les vordert, verschuift die leiding naar de leerlingen. Het hele proces duurt lang, maar heeft wel effect. De leerlingen nemen de gewenste tekstaanpak over.

De bezoeken, verder uitgewerkt in bijlage 2, hebben tevens een bijdrage geleverd aan de criteria waar mijn ontwerp aan moet voldoen. Meer hierover in hoofdstuk 8.

Hoofdstuk 7 Behoeftanalyse

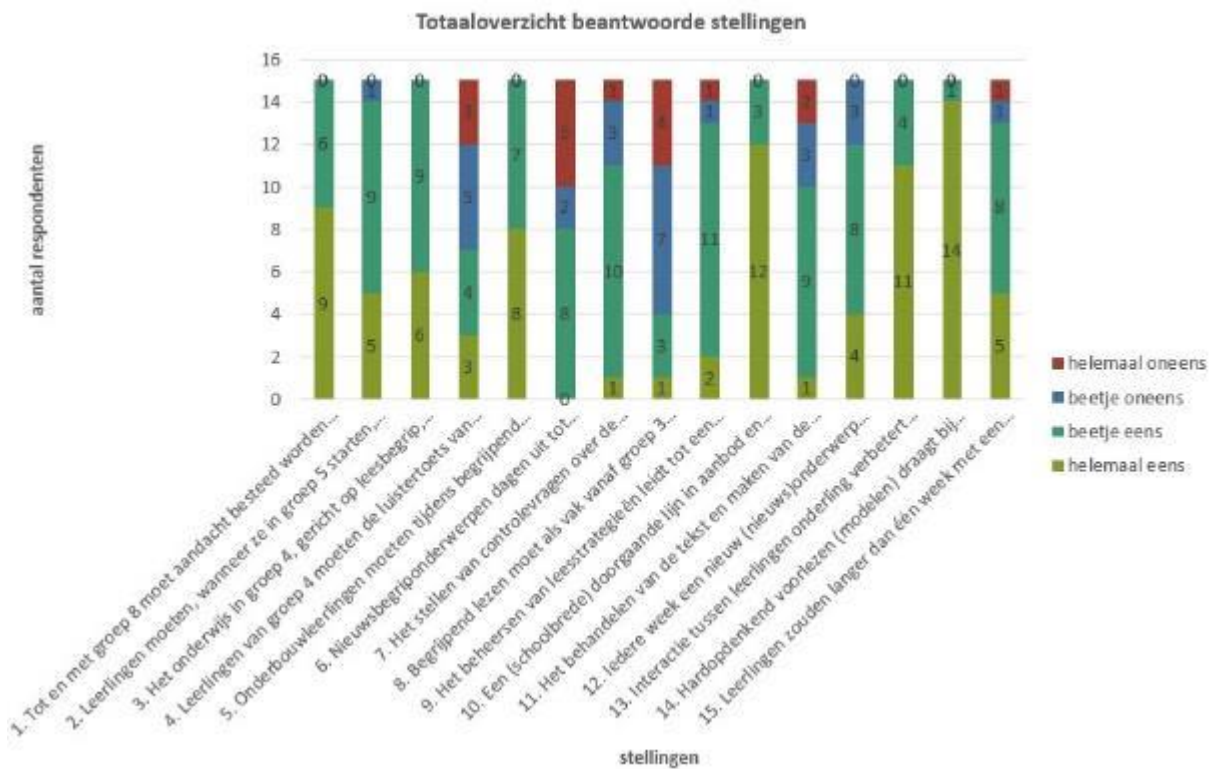
In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat de gewenste situatie is met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs in groep 4. Deze behoefte is getoetst door middel van een vragenlijst met stellingen, die is voorgelegd aan de leden van het managementteam, de leerkrachten van groep 4 en 5 en de leden van de taalwerkgroep.

Dit praktijkgericht onderzoek betreft verschillende belanghebbenden. Allereerst de leerlingen van groep 4, het ontwerp is tenslotte gericht op het onderwijs aan hen. De leerlingen gaan de overstap maken van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen, waarbij plezier hoog in het vaandel staat. Vervolgens zijn de leerkrachten van groep 4 belanghebbend, maar ook die van groep 5. Zij bouwen namelijk verder op de in groep 4 opgedane kennis en vaardigheden van de leerlingen. De leerkrachten van groep 4 hebben de taak deze basis te leggen. De leden van de taalwerkgroep zijn belanghebbend gezien zij samen het taalbeleid in brede zin schrijven en hier vorm aan geven. Tenslotte zijn de intern begeleider en bouwcoördinatoren belanghebbend. Zij bewaken het ontwikkelingsproces van de leerlingen op groeps- en schoolniveau, maken keuzes in toetsing en hebben een coachende functie naar de leerkrachten toe.

Gebaseerd op mijn ervaring in groep 4, de doorlopen pilot van DENK! en de opgedane kennis in het onderzoekstraject, volgt een schets van een ideale situatie met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs in groep 4. Deze schets is gefundeerd op mijn persoonlijke visie, ontwikkeld in het proces van onderzoek doen. Tussen haakjes wordt verwezen naar de stelling in de vragenlijst die betrekking heeft op dat onderdeel.

De onderzoeksschool heeft een beleidsplan geschreven, gericht op het begrijpend leesonderwijs in de groepen 1 tot en met 8, waarin de nieuwste inzichten verwerkt zijn (10). De leerlingen van groep 4 bereiken gedurende het schooljaar het gewenste technisch leesniveau om vlot en vloeiend een tekst te kunnen lezen (3). Zij zijn bekend met het hardop denkend (voor)lezen dat de leerkrachten vanuit de onderbouw modelen bij het aanbod van verschillende soorten teksten, zowel fictie als non-fictie (5, 10 en 14). Deze werkwijze wordt voortgezet gedurende de eerste helft van het schooljaar. De leerlingen zijn gemotiveerd om zelf, in interactie met elkaar, aan de slag te gaan met teksten en krijgen hiervoor als hulpmiddel leesstrategieën aangeboden (2 en 13). Een percentage van minimaal 80% van de leerlingen behaalt op de Cito-toets voor Begrijpend Lezen E4 een A, B of C-score. De afname M4 wordt niet meer gedaan of alleen als analyse-instrument voor de sterke en meer zwakke lezers.

Met deze visie in gedachte, heb ik de behoefte en mening van de betrokken teamleden en het managementteam onderzocht. Op basis van de verzamelde data zijn zowel discussiepunten, als punten waarover consensus bestaat, duidelijk geworden. Uitwerking van deze behoeftepeiling vindt u terug in bijlage 3.



Figuur 11: Totaaloverzicht beantwoorde stellingen (gegevens Parnassys)

Wat zes stellingen betreft (1, 3, 5, 10, 13 en 14) denken de respondenten gelijk. Deze mening komt overeen met mijn persoonlijke visie op kwalitatief goed begrijpend leesonderwijs. Naast deze stellingen waar consensus in is gevonden, denken de respondenten over het merendeel van de stellingen (negen) niet gelijk. Stellingen waar een grote discrepantie tussen voor- en tegenstanders is (4, 6, 7, 8 en 11) kunnen niet zonder discussie verwerkt worden in het ontwerp. De verschillende meningen kunnen een gevolg zijn van interpretatieverschillen of verschil in achtergrondkennis. Ook is mogelijk dat binnen de groep respondenten, die van groot belang zijn in mijn ontwerponderzoek, de meningen werkelijk sterk verschillen. Gezien op schoolniveau begrijpend lezen in het nieuwe schooljaar speerpunt blijft en de implementatie dan zal plaatsvinden, wordt de discussie uitgesteld tot de eerste studiedag van dat schooljaar.

Naast bovengenoemde stellingen, zijn vier stellingen voor 80-93% gelijk beantwoord, namelijk stellingen 2, 9, 12 en 15. De mening van dit percentage respondenten sluit aan bij mijn visie en verwerk ik daarom ook in het ontwerp. Wel wil ik deze keuze beargumenteren in een latere presentatie.

Deze behoeftepeiling door middel van een vragenlijst heeft een essentiële bijdrage geleverd aan de criteria waar mijn ontwerp aan moet voldoen. De visie moet namelijk wel gedeeld worden door de betrokkenen, om verandering in gang te kunnen zetten. Meer hierover in hoofdstuk 8.

Hoofdstuk 8 Ontwerpcriteria

Wil een ontwerp een breed draagvlak krijgen, dan moet het voldoen aan verschillende eisen. Deze eisen of criteria zijn afkomstig vanuit meerdere invalshoeken. In het geval van dit ontwerponderzoek is er sprake van vijf invalshoeken die invloed hebben op het uiteindelijk ontwerp, namelijk: de theorie, de context, de visie van deskundigen, de good practice-voorbeelden en de behoefte van het werkveld. De volgende paragrafen geven de criteria puntsgewijs weer. Vooraf dient vermeld te worden dat enkel criteria opgenomen zijn die aansluiting vinden bij mijn ontwikkelde visie op kwalitatief goed begrijpend leesonderwijs.

8.1 Criteria gebaseerd op de literatuur

- In groep 4 moet de nadruk liggen op het verhogen van het technisch leesniveau en begrijpend luisteren.
- Er moet gewerkt worden met kwalitatief goede, niet verarmde teksten.
- Zowel technisch en begrijpend lezen, als begrijpend luisteren moeten gestimuleerd blijven.
- Om kennis uit te breiden heeft de lezer kennis (wereldkennis en woordenschat) nodig en motivatie om leeskilometers te maken.
- Hardop denkend (voor)lezen en modellen leren leerlingen een juiste tekstaanpak, waarbij sturingsstrategieën een hulpmiddel zijn. Dit alles noemen we metacognitie.
- Een doorgaande lijn in begrijpend luisteren en lezen vanaf de kleutergroepen is van belang.
- Naast het gebruik van sturingsstrategieën dient er vooral aandacht te zijn voor uitbreiding van woordenschat en kennisverbreding.
- De lessen begrijpend lezen en luisteren dienen voornamelijk gericht te zijn op de inhoud van de tekst.

8.2 Criteria gebaseerd op de context

- De school maakt zich sterk voor goed onderwijs, voor ieder kind in de wijk, in het licht van een brede ontwikkeling.
- De school wil leerlingen leren hoe ze zelf informatie kunnen vinden en wat ze daarmee kunnen doen.
- Kernwaarden van de school zijn kwaliteit, samen, plezier, verantwoordelijkheid, ontwikkeling en intentionaliteit. Boven deze zes kernwaarden hangt altijd inclusief onderwijs en mediërend leren als overkoepelend geheel.

- Taal- en leesontwikkeling wordt op de school als een van de belangrijkste pijlers gezien om leren en ontwikkelen bij kinderen mogelijk te maken.
- Begrijpend luisteren en woordenschat, als onderdelen van begrijpend lezen, krijgen in de verdere ontwikkeling schoolbreed een grote rol.

8.3 Criteria gebaseerd op deskundigen

- In groep 4 zou de nadruk niet moeten liggen op het (aanleren van) begrijpend leesvaardigheden.
- Er moet veel met teksten gewerkt worden, op hoog tekstniveau en variërend in genre.
- Leerlingen moeten leren nadenken over teksten, door het mentaal netwerk te verbreden en verrijken.
- Het belangrijkste doel van het begrijpend lezen is de leerlingen gemotiveerde lezers te maken door ze eerst te leren met plezier vlot en vloeiend teksten te lezen met begrip.
- Hardop denkend (voor)lezen leert de leerlingen strategieën in te zetten die bijdragen aan het komen tot tekstbegrip.

8.4 Criteria gebaseerd op good practice

- Er is een doorgaande lijn van begrijpend luisteren in de onderbouw, naar begrijpend lezen in de bovenbouw.
- Hardop denkend (voor)lezen heeft goede effecten.
- De teksten van Nieuwsbegrip worden gebruikt als bron en de leesstrategieën als middel om tot het doel leesbegrip te komen.
- De leerlingen raken vertrouwd met tekstkenmerken, leesaanpakken en activerende didactiek.
- Leerlingen worden bewust gemaakt van hun eigen denkprocessen bij het lezen. Dit is wat hen tot zelfstandige lezers maakt.

8.5 Criteria gebaseerd op de behoefte

- Het onderwijs in begrijpend lezen is schoolbreed beschreven in een beleidsplan.
- Begrijpend luisteren krijgt aandacht in de groepen 1 tot en met 8.
- In groep 4 ligt de aandacht op vlot en vloeiend technisch lezen en begrijpend luisteren.
- Leerkrachten modelen hun denkproces door middel van hardop denkend (voor)lezen.
- De leerlingen raken in de onderbouw vertrouwd met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën.
- Leerlingen leren in interactie met elkaar.

- Leesstrategieën dienen als hulpmiddel, niet als lesdoel.
- Leesmotivatie staat voorop.
- Een percentage van 80% van de leerlingen behaalt op de Cito-toets voor Begrijpend Lezen E4 een A, B of C-score.
- Onderwerpen die zich daarvoor lenen worden verder uitgediept door hier breed over te lezen.

Discussiepunten:

- De luistertoets van Cito moet afgenomen worden (in groep 4).
- De afname Cito begrijpend lezen M4 wordt niet meer gedaan of alleen als analyse voor de sterke en meer zwakke lezers.
- Begrijpend lezen moet als vak vanaf groep 3 gegeven worden.
- Aanpak binnen de lessen van nieuwsbegrip.

Het geheel van criteria hebben geleid tot het uiteindelijke ontwerp, zoals weergegeven in hoofdstuk 9.2.

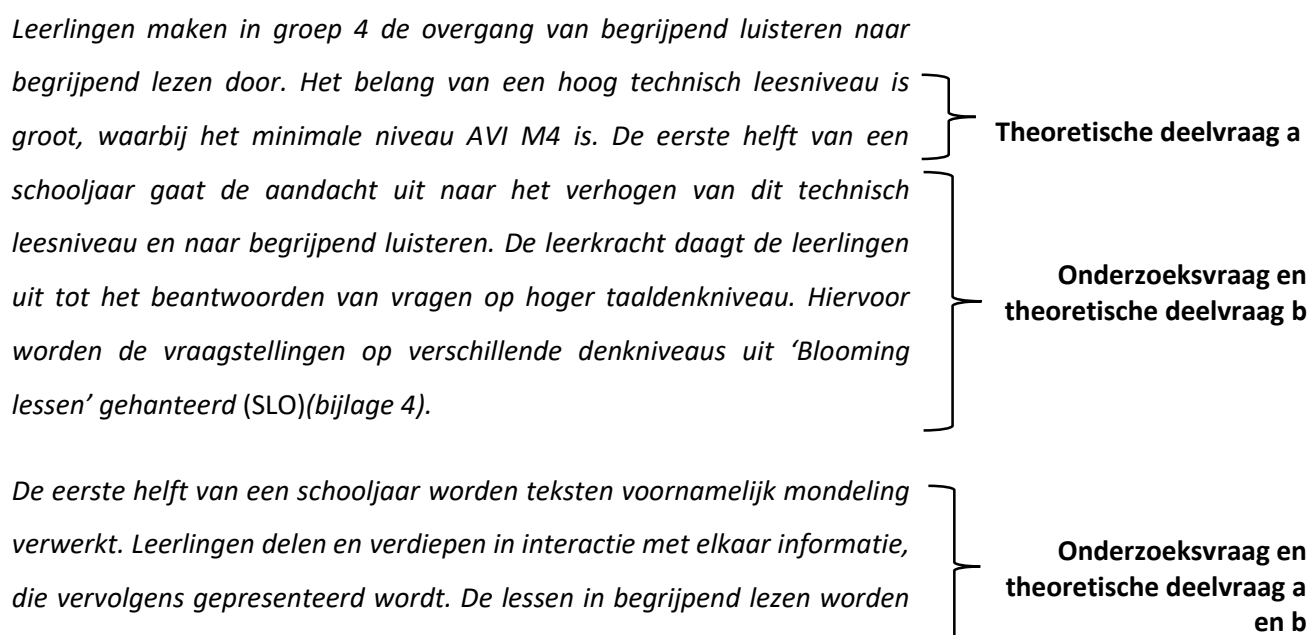
Hoofdstuk 9 Conclusie

De uitkomst van dit praktijkgericht onderzoek is een ontwerp van het onderwijs in begrijpend lezen in groep 4, met aanbevelingen voor een doorgaande lijn. Dit ontwerp met aanbevelingen is gevormd uit de antwoorden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Het zal ingezet worden op kennisniveau en als richtgever in het ontwikkeltraject. Als start van het ontwikkeltraject vindt kennisoverdracht plaats, in de vorm van een hoorcollege. Dit wordt verzorgd door mijn collega taalspecialist en mij, in de week voorafgaand aan de start van schooljaar 2016-2017. De kennisoverdracht is bedoeld voor de leden van het managementteam, taalwerkgroep en genodigde leerkrachten uit onder-, midden- en bovenbouwgroepen. De keuze hiervoor is gebaseerd op het belang van een breed draagvlak, waarbij actuele kennis van het onderwerp cruciaal is. De kennis wordt vervolgens in een presentatie met praktijkoefeningen aangeboden aan het complete schoolteam, tijdens de eerste studiedag van het schooljaar. Deze bijeenkomst zal ik verzorgen.

9.1 Ontwerp

In deze paragraaf volgt een beschrijving van het ontwerp, waar steeds in de zijlijn verwezen wordt naar de betreffende onderzoeks(deel)vraag die daarmee beantwoord wordt. Keuze voor deze creatieve vormgeving komt voort uit de behoefte zowel het ontwerp te beschrijven, als de onderzoeksvragen te beantwoorden, zonder in herhaling te treden.

In het ontwerp wordt uitgegaan van een verandering in de bestaande situatie. Er wordt gewerkt met de aanwezige methode, deze zal echter anders gehanteerd worden.



afgesloten met samenvattingen. Daarnaast moeten leerlingen, ook met een hoog AVI-niveau, leren hoe je een tekst aanpakt.

Gekeken naar de concrete invulling van het begrijpend leesonderwijs in groep 4 zou een ideale situatie er als volgt uitzien:

- *Drie weken rondom één thema werken*
- *Verdieping zoeken in stelopdrachten*
- *Visualiseren*
- *Doorlezen over het thema in leesboeken*

**Onderzoeksvraag en
theoretische deelvraag a
en b**

Er wordt gewerkt met de methode Nieuwsbegrip. In de eerste week wordt de tekst uit de basisles behandeld. In de tweede week wordt het onderwerp verdiept door middel van de tweede tekstsoort uit de XL les. In de derde week is ruimte voor verdere verdieping van het onderwerp, waardoor gewerkt wordt aan wereldkennis en woordenschat. Indien een onderwerp niet aanspreekt, heeft de leerkracht de keuze in archief te zoeken naar een andere les, of het aantal weken in te korten voor dit onderwerp.

**Onderzoeksvraag,
theoretische deelvraag b
en analytische deelvraag**

Leerlingen maken binnen een thema in de verdieping kennis met langere en complexere teksten. Voor de eerste les is daarom niveau AA bruikbaar.

**Onderzoeksvraag en
empirische deelvraag**

Voor de opbouw van het lezen van een tekst, binnen dit schooljaar, wordt de volgende opzet gebruikt. De delen komen, afhankelijk van de groep, overeen met drie rapportperioden.

- 1. Tekst voorlezen met de tekst zichtbaar op het digibord.*
- 2. Tekst voorlezen, leerlingen hebben tevens de tekst en kunnen meelesen.*
- 3. Tekst zelfstandig laten lezen en na afloop bespreken.*

Onderzoeksvraag

De leerkracht geeft les op een hardop denkende wijze, waarbij zij een kaartje met de afbeelding van een denkwolk hanteert. Er wordt instructie gegeven volgens het GRIMM-model (figuur 10). De opbouw komt terug in iedere afzonderlijke les, maar vooral ook in de gehele jaarplanning. De leerlingen nemen gedurende het schooljaar steeds meer de leidende functie van de leerkracht over. De strategieën van Nieuwsbegrip worden aangeboden als hulpmiddel om tot tekstbegrip te komen, niet als doel van de les.

Onderzoeksvraag

Analytische deelvraag

In de laatste maanden van groep 4 worden de opdrachten, behorend bij de Nieuwsbegriplessen, mondeling behandeld. Differentiatie vindt plaats voor de leerlingen die de schriftelijke vaardigheden wel hebben.

Onderzoeksvraag

De afname van de begrijpend leestoets van Cito M4 wordt niet meer gedaan, E4 wel. Wel wordt zowel in januari als in juni de luistertoets van Cito afgenomen.

Analytische deelvraag

9.2 Aanbevelingen

Het onderzoek is gericht op het begrijpend leesonderwijs in groep 4. Gezien het de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen betreft, heeft verdieping plaatsgevonden in beide onderwerpen. Dit heeft geleid tot een aantal aanbevelingen voor zowel de groepen voorafgaand aan, als volgend op groep 4. Deze aanbevelingen dragen bij aan een doorgaande lijn in alle groepen van de basisschool.

- Kennisverbreding van het schoolteam.
- Een beleidsplan voor begrijpend luisteren en begrijpend lezen en de overgang hiertussen.
- Aandacht voor begrijpend luisteren in alle groepen.
- Aandacht voor leeskilometers.
- Doelgerichte keuzes voor voorlezen, interactief voorlezen en hardop denkend voorlezen.
- Schoolbreed gebruik van de strategieën zoals Nieuwsbegrip deze hanteert.
- Betekenisvolle, interactieve verwerking van teksten, met leesbegrip als doel en strategieën als middel.
- Aanschaf Cito Begrijpend Lezen 3.0.
- Afschaffen afname Nieuwsbegrip strategietoets.

9.1 Discussie

Lopende het onderzoek heb ik ontdekt wat goed begrijpend leesonderwijs is. Ik heb een visie ontwikkeld, die ik aldoor getoetst heb aan de praktijksituatie. Een utopie als visie is niet reëel, het best haalbare echter wel.

De aanleiding voor het onderzoek was een onprettige situatie die ik wilde omkeren. De literatuurstudie heeft daar een groot aandeel in gehad, evenals de interviews en good practices. Ik heb geleerd kritisch

te zijn in het gebruik en selectie van informatie. Een voorbeeld daarvan is de verkregen informatie uit het interview met Nieuwsbegrip. Persoonlijk sta ik niet achter hun handelswijze. Door het vereenvoudigen van teksten worden deze verarmd, waardoor ze minder goed bruikbaar zijn om tekstkenmerken van te leren. Daarnaast onderschrijf ik het strategieënonderwijs niet, aangezien op die wijze de strategieën doel zijn van de lessen en niet het begrip van de teksten. Tevens ben ik geschrokken van het feit dat Nieuwsbegrip haar keuzes voornamelijk baseert op de marktvraag en niet op gevalideerde onderzoeken. In mijn ontwerp heb ik Nieuwsbegrip meegenomen als hulpmiddel in het onderwijs; de teksten worden gebruikt. De hantering van de methode wijkt echter af. (Intussen, juni 2016, is bekend dat ook Nieuwsbegrip in een veranderproces zit met deze theorieën als reden.)

Een uitspraak die mij sterk is bij gebleven is dat het belangrijkste doel van het begrijpend lezen is de leerlingen gemotiveerde lezers te maken door ze eerst te leren met plezier vlot en vloeiend teksten te lezen met begrip. Zo logisch, in mijn beleving, en toch hoorde ik het van Paul Filipiak voor het eerst.

Mijn rol binnen het begrijpend leesonderwijs zal de komende jaren groot zijn op de onderzoeksschool. Nog niet eerder heb ik een team begeleid in een verandertraject. Om die reden heb ik de keuze gemaakt komend schooljaar een module te gaan volgen, gericht op begeleiding van teams in veranderprocessen. Zoals al eerder aangegeven in dit verslag is het belang van een breed draagvlak groot. De begeleiding en ondersteuning tijdens het traject heeft daarop veel invloed en neem ik zeer serieus. Er volgens spannende tijden en ik heb er zin in!

Literatuur

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 364-373.
- Ahlers, L., & Mortel, K. v. (2009). *Begrijpend lezen, een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. (C. Onderwijsontwikkeling en advies, Ed.) Amersfoort: Drukkerij Wilco.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek van het HBO*. HBO raad, vereniging van hogescholen.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Bouwhuis, M. (2004). Begrijpend luisteren: de basis voor lezen. *JSW*, 88(5), 20-23.
- Bouwman, A., Mortel, K. v., Maas, J., & Wit, M. d. (2015). *Werkmap Begrijpend Luisteren en woordenschat*. Amersfoort: CPS.
- BOVO-Werkgroep. (2009). *Begrijpend Lezen*. Walcheren: BOVO.
- Brand-Gruwel, F. (1995). *Onderwijs in tekstbegrip*. Ubbergen: Uitgeverij Tandem Felix.
- CED-groep. (2015). *Algemene handleiding Nieuwsbegrip*. Geraadpleegd op 15 november 2015, van nieuwsbegrip.nl: <https://school.nieuwsbegrip.nl/docent/download#handleidingen>
- Cito. (2013). *Balans van het basisonderwijs, PPON: 25 jaar kwaliteit in beeld*. Arnhem: Cito.
- Duke, N., & Pearson, P. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*.
- Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Mondelinge taalvaardigheid: Luisteren*. Geraadpleegd op 4 maart 2016, van Leerlijntaal.nl: <http://www.leerlijntaal.nl/page/252/luisteren.html>
- Feenstra, H., Kamphuis, F., Kleintjes, F., & Krom, R. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording; Begrijpend lezen voor groep 3 tot en met 6*. Arnhem: Cito B.V.
- Filipiak, P. (2013). Begrip voor leesmotivatie. *JSW*, 20-22. Geraadpleegd op 6 april 2016, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/begrip-voor-leesmotivatie-2/>
- Filipiak, P., & Walta, J. (2006). *Juf, ik was Monica*. Geraadpleegd op 6 april 2016, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/juf-ik-was-monica/>
- Förrer, M. (2010, oktober). Actief lezen met leesstrategieën. *Didactief Special Begrijpend Lezen*(8), 3-6.
- Förrer, M., & Mortel, K. v. (2011). *Werkmap Begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Förrer, M., & Mortel, v. K. (2014). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS
Onderwijsontwikkeling en advies.
- Gelderen, A. v. (2013). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference*. University of Auckland.

- Heesters, K., Berkel, K. v., Schoot, F. v., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Hoogendijk, W., & Groot, D. d. (2016). Een kijkje in mijn hoofd als ik voorlees. *Praxisbulletin*, 19-23.
- Houtveen, T., & Smits, A. (2008). LIST-project. Hogeschool Utrecht Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, T., & Smits, A. (2014). *DENK! -project*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Roto Smeets.
- Kendeou, P., Broek, P. v., White, M., & Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. In D. McNamara, *Reading Comprehension Strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 25-45). LLC: Taylor & Francis Group.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Leraar 24. (2011). *Coöperatief leren bij begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 6 april 2016, van Leraar 24: <https://www.leraar24.nl/video/2517#tab=0>
- LIST. (2016, maart 21). *Nieuws en mededelingen LIST-conferentie*. Geraadpleegd op 29 maart 2016, van Onderwijs Samen: <https://extern.onderwijssamen.nl/list/Nieuws%20en%20mededelingen/conferentie%202016/Forms/AllItems.aspx?InitialTabId=.Ribbon.Library&VisibilityContext=WSSTabPersistence>
- Loman, E., & Wouters, E. (2007). Beter begrip door luisteractiviteiten. *Didactief-special 'Lezen'*.
- Loo, F. v., & Doorn, E. v. (2013). *Basisboek Mediërend Leren*. Amsterdam: Boom.
- McNamara, D., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33-46.
- Meelissen, M., Netten, A., Drent, M., Punter, R., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *Pirls Timss 2011*. Radboud Universiteit Nijmegen, Universiteit Twente.
- Mijland, E. (2013). *John Hattie: 'Doen wat echt het verschil maakt'*. Geraadpleegd op 27 mei 2016, van Alles kan altijd beter: <http://alleskanaltijdbeter.blogspot.nl/2013/01/john-hattie-doen-wat-echt-het-verschil.html>
- Mommers, C. (2003). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *JSW*, 87(5), 11-14.
- Mortel, K. v. (2014). *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Mortel, K. v., & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Nulft, D. v., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- ParnasSys. (n.d.). *ParnasSys-Overzichten*. Geraadpleegd op 22 februari 2016, van www.parnassys.net: [file:///D:/Downloads/ParnasSys%20-%20Schoolanalyse%20-%20Trendtabel%20\(22-02-2016\).pdf](file:///D:/Downloads/ParnasSys%20-%20Schoolanalyse%20-%20Trendtabel%20(22-02-2016).pdf)

- Sijs, N. v. (2010). *Mattheuseffect*. Retrieved mei 1, 2016, from Etymologiebank:
<http://www.etymologiebank.nl/trefwoord/mattheuseffect>
- Silfhout, G. v., & Vernooy, K. (2014). Een goede schooltekst. *Didactief*, 44 (7), 50-51. Geraadpleegd op 29 mei 2016, van wij-leren.nl: <http://wij-leren.nl/een-goede-schooltekst.php>
- SLO. (n.d.). *Begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 25 februari 2016, van SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>
- SLO. (n.d.). *Blooming lessen*. Geraadpleegd op 18 mei 2016, van talentstimuleren.nl:
<http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom/blooming-lessen>
- Smits, A., & Koeven, E. v. (2015, december 9). *John Hattie over leesstrategieën*. Geraadpleegd op 16 maart 2016, van Geletterdheid en schoolsucces.blogspot.nl:
<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2015/12/john-hattie-over-leesstrategieen.html>
- Smits, A., & Koeven, E. v. (2016). *De essentie van lezen in een formule: DV x ETB x LMH x TK x AD*. Geraadpleegd op 10 maart 2016, van Geletterdheid en schoolsucces:
<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/>
- Smoors, M. (2010). *Twee geweldige didactische structuren voor lezen*. Geraadpleegd op 6 april 2016, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/twee-geweldige-didactische-structuren-voor-lezen/>
- Struiksmā, A. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Stuart, M., Stainthorp, R., & Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42(2), 59-66.
- TaalUnie. (2015). *Begrijpend lezen en luisteren*. Geraadpleegd op 24 januari 2016, van Taaluniebericht.org: <http://taaluniebericht.org/artikel/uitgelicht/begrijpend-leren-lezen-en-luisteren>
- Veenman, M. (2013). *Blog - BLONZ: Metacognitie bepaalt leerresultaat*. Geraadpleegd op 6 maart 2016, van didactiefonline.nl: <http://www.didactiefonline.nl/blog-blonz/11701-metacognitie-bepaalt-leerresultaat>
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO-Raad.
- Vernooy, K. (1997). Stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen. *JSW*, 82(1), 1-6.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis.
- Vernooy, K. (2010). *Lezing begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 13 maart 2016, van Leraar 24:
<https://www.leraar24.nl/bijlage/2406>

- Vernooy, K. (2015). Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen. *Zorgbreed 48, 12*(jun-jul-aug), 28-38.
- Wentink, H., & Oorschot, N. v. (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.
- Wilhelm, J. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.

Bijlage 1 Interviews

1a. Interview Yvet van Noordt

Nieuwsbegrip, CED-groep Rotterdam

9 februari 2016

Op dinsdag 9 februari 2016 ben ik naar de CED-groep in Rotterdam gereisd om in gesprek te gaan met Yvet van Noordt, begeleidster van scholen die de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip' in gebruik hebben. In mijn praktijksituatie wordt gewerkt met de uitgebreide XL-versie hiervan. Het doel van dit interview is te achterhalen hoe Nieuwsbegrip denkt over de inzet van de methodiek in groep 4? Vragen die ik hierbij als richtlijn had, zijn:

1. Waarom is er gekozen om de aanpak van Nieuwsbegrip te starten in groep 4 en welke theorieën onderbouwen deze keuze?
2. Hoe staan de ontwikkelaars tegenover de theorieën die zeggen dat leerlingen (begin) groep 4 niet toe zijn aan begrijpend lezen?
3. Hoe denkt Nieuwsbegrip over begrijpend luisteren in groep 4?
4. Hebben de ontwikkelaars nagedacht over de overgang tussen begrijpend luisteren naar begrijpend lezen en hoe dit tot stand moet komen? Hoe is dat te zien in de methodiek? Waarom zo?
5. Hoe staat Nieuwsbegrip tegenover de visie om begrijpend lezen te integreren in zaakvakken en niet als aparte les op het rooster te zetten?

Het interview ben ik gestart met een situatieschets van mijn praktijk en het probleem waar ik, als leerkracht van groep 4, tegenaan gelopen ben. In de onderbouwgroepen (groepen 1 t/m 3) wordt op mijn onderzoeksschool aandacht besteed aan begrijpend luisteren en in de bovenbouwgroepen (groepen 5 t/m 8) aan begrijpend lezen. Groep 4 is hierin een overgangsgroep. Yvet vindt dat vaak niet groep 4 de tussengroep is, maar juist groep 3. Zij werkt namelijk aan technisch lezen, begrijpend luisteren en ook al een beetje aan begrijpend lezen. Hier zit dus al de overgang en zij krijgt geen extra aanbod. Er zijn scholen die dan ook al in groep 3 willen starten met een begrijpend leesmethode. Bij de kleuters ben je eigenlijk al bezig met begrijpend lezen wanneer de letter M gekoppeld wordt aan McDonalds. De letter krijgt zo een bepaalde betekenis.

Ik ondersteun de visie dat begrijpend lezen, al is het in mini-vorm, ook al aanwezig is in de lagere groepen. De basis voor begrijpend lezen in de hogere groepen wordt daar gelegd. Dit wordt onderbouwd in de Kwaliteitskaart Begrijpend Luisteren. De kern van tekstbegrip is het kunnen leggen

van verbanden binnen en buiten de tekst, of die nu wordt gelezen of voorgelezen. Onderbouwleerkrachten kunnen leerlingen hierbij helpen door aandacht te besteden aan deze vaardigheden (School aan zet, 2014). Yvet geeft mij vervolgens een artikel van de CED-groep over hardop denkend voorlezen in de groepen 1 t/m 3, dat gepubliceerd gaat worden in een vakblad. Ze geeft aan dat de theorie niet vernieuwend is, maar dat het artikel zich richt op hoe je de strategieën, die Nieuwsbegrip inzet voor het begrijpend lezen, gebruikt bij deze aanpak. Het gaat om de combinatie die je als leerkracht maakt tussen de inhoud en de strategieën. De bevindingen in dit artikel kan ik gebruiken in de onderbouwvergadering over begrijpend luisteren die ik in de week na carnaval ga geven.

Ik stel de vraag wanneer je, volgens Nieuwsbegrip, de overstap van dit begrijpend luisteren naar begrijpend lezen maakt. Yvet geeft aan dat wanneer in de onderbouw de strategieën ook geoefend worden bij begrijpend luisteren, gestart kan worden met begrijpend lezen wanneer de kinderen er klaar voor zijn. De enige scholen die volgens haar niet in groep 4 starten, zijn scholen die het technisch lezen niet op orde hebben. Hiermee doelt zij op het niet bereiken van AVI E3 eind groep 3. Dit strookt niet met de theorieën die ik heb gelezen. In de volgende theorie wordt nog gesproken over de oude AVI, maar deze ligt hoger dan de huidige E3. “We bevelen aan in groep 4 niet te vroeg met begrijpend lezen te beginnen. Kinderen moeten minimaal AVI 3 beheersen om zelfstandig in groep 4 aan begrijpend lezen te beginnen” (BOVO-werkgroep, 2009). Yvet geeft direct toe dat Kees Vernooij dit inderdaad vindt. Ze erkent het probleem van het beperkte werkgeheugen wat vrij is voor begrijpend lezen, wanneer leerlingen nog op een laag AVI-niveau lezen (Förrer & Mortel, 2014; Ahlers & Mortel, 2009). Ben je nog niet toe aan begrijpend lezen, begin dan in ieder geval wel aan begrijpend luisteren. Dat traject hoeft niet pas in groep 4 te starten, dat kan ook al in groep 3. Het gaat er niet om wannéér de knip zit tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen, maar hóé deze overgang gemaakt wordt; wat doe je met de strategieën?

Ik kom toch even terug op de theorie die spreekt over minimale AVI-score E4. Yvet zegt nog steeds AVI E3. Ze noemt geen theorieën, maar zegt dat er scholen zijn die er wél al behoefte aan hebben. Er zijn leerlingen die het wel al kunnen en in principe wordt er in de kleutergroepen al op mini-niveau aan gewerkt. Groep 4 heeft ook de keuze om niet alle strategieën evenveel aan te dikken. Samenvatten niet, maar vragen stellen wel. Belangrijk is het om de motivatie hoog te houden. Hou het leuk, hou het speels. Mijn vraag is vervolgens of dit haar persoonlijke mening is of dit de mening van Nieuwsbegrip is. Ze antwoordt heel stellig dat zij dit allemaal vinden. Er was vraag naar vanuit het werkveld, uit groep 3, en dat heeft Nieuwsbegrip onderzocht. Waarom er geen specifieke theorieën in de handleiding zijn geplaatst met betrekking tot de inzet van begrijpend lezen in groep 4, weet Yvet niet. Ze weet dat

Nieuwsbegrip ooit is begonnen met niveau A en dat daarna niveau AA erbij is gekomen, omdat daar vraag naar was. Ze is heel vrij over de inzet: “is je groep er niet aan toe, begin dan niet, begin na de Kerst. Zijn je leerlingen er wel aan toe, start dan eerder.” Nieuwsbegrip biedt veel, het is aan de leerkracht hier een keuze uit te maken. De vrijheid die Nieuwsbegrip geeft, is misschien niet zo veilig voor leerkrachten.

Ik begrijp dat Nieuwsbegrip tegemoet wil komen aan de vraag uit het werkveld, maar hoe denkt de organisatie dan over de diepgang van de teksten op AA-niveau? De AA-teksten zijn gebaseerd op AVI-niveaus, de overige teksten op CLIB-niveau, wat een combinatie is van vaardigheidsscores begrijpend lezen en het technisch leesniveau. Het schrijven van de teksten is lastig, vooral de AA-tekst, omdat deze binnen een bepaalde moeilijkheidsgraad moeten blijven. Verbanden leggen lukt niet met makkelijke teksten, verwijswaarden wel. Samenvatten is lastig, voorspellen en onduidelijkheden verhelderen kan weer wel. Yvet geeft aan dat bij de lage leesniveaus niet alle strategieën geoefend kunnen worden. Ook zegt ze dat het zonde zou zijn om teksten van dit niveau *niet* al te gebruiken voor dit mini-begrijpend lezen. Mensen vinden iets pas begrijpend lezen als er opdrachten gemaakt moeten worden. Dit is zo kunstmatig.

In de algemene handleiding staat niets over aanpassingen in groep 4 met de AA-tekst die Yvet nu noemt. In de handleiding bij de les staat wel meer wat hierbij past. Er is ook een aanpassing in het lesmodel, die bij schooltrainingen wordt gegeven. Deze heb ik nu ook ontvangen. Yvet wijst erop dat in het bordstiftfilmje heel veel praktische informatie over de uitvoering weergegeven wordt. Ze vindt dat te weinig leerkrachten zich verdiepen in de algemene handleiding en de handleiding bij de les. Deze wordt door veel minder mensen gedownload dan de les. Dit kan Nieuwsbegrip door middel van een bepaalde monitor zien. Hierdoor zijn deze leerkrachten niet op de hoogte van de vrijheden van Nieuwsbegrip.

Vervolgens hebben we gesproken over wat wij vorig jaar in groep 4 hebben gedaan. De onderzoeksschool heeft een pilotjaar gedraaid met DENK! (Houtveen & Smits, 2014). We hebben in groep 4 teksten gekozen van hoger technisch leesniveau, Nieuwsbegrip A-teksten, zodat er genoeg diepgang was waarover ‘gedacht’ kon worden. Omdat deze qua leesniveau te moeilijk waren, lazen we ze voor. De kinderen waren zo niet voorbereid op het zelf lezen van teksten, wat leidde tot dramatisch lage scores op de Cito begrijpend lezen M4. De groepen 4 behaalden met 62 leerlingen in totaal een gemiddelde niveauwaarde van 1,4. De twee voorgaande schooljaren lag dit gemiddelde op 2,5. De begrijpend luister-aanpak leverde dus geen gewenste resultaten op de begrijpend leestoets van Cito. Yvet vraagt direct of hier sprake was van de oude versie van de toets, wat inderdaad het geval was. Cito 3.0 speelt, volgens haar, beter in op de verschillende niveaus. Leerlingen die goed zijn, scoren ook

hoog. Dit is bij de oude cito niet altijd het geval. Yvet raadt aan om te starten met de 3.0 toets voor groep 3 als pilot voor mijn onderzoek. Ik vraag mij af waarom Cito een E3 en M4 toets aanbiedt, terwijl in zoveel theorieën staat dat leerlingen er nog niet aan toe zijn. Ik zou dan eerder kiezen voor een afname van begrijpend luisteren eind groep 3 en midden groep 4. Yvet vindt de keuze van Cito echter heel logisch. De toets brengt in beeld wat de leerlingen al weten, zonder dat het hen is aangeboden. Dit is een andere manier van kijken naar een toets en de uitslagen ervan. Een D/E-score wil zeggen dat de leerling op de range van het landelijk gemiddelde aan de lage kant zit. Dit is de moeite waard om te weten voor het aanbod. Hoge uitval vorig jaar voelde voor mij onrechtvaardig, maar is eigenlijk heel logisch. Yvet vindt de begrijpend luistertoets erg veel vragen van het werkgeheugen, dus heel eerlijk is die ook niet. Ze vraagt zich af of de aanpak van begrijpend luisteren, zoals wij in groep 4 hebben gedaan, een effect heeft gehad op andere toetsen, zoals woordenschat. Dit is moeilijk te zeggen, gezien de aanpak maar kort is geweest.

De werkwijze, zoals wij die nú hanteren in de groepen 4, sluit meer aan op de aanpak van Nieuwsbegrip. Om het werkgeheugen niet te veel te belasten, kiezen we er nog steeds voor om de tekst voor te lezen, ook al is deze op het juiste leesniveau voor (de meeste) leerlingen. Yvet vraagt, terecht, waarom we nu *niet* de A-tekst pakken als we deze toch voorlezen. Mijn antwoord hierop is dat we nu wel met de opdrachten werken en deze horen bij de AA-tekst. Ook geef ik aan door middel van het voorlezen te modelen waar je accenten legt in intonatie. Hier is ze het niet mee eens, dit is gewoon voorlezen. Modelen is voordoen wat je *dénkt*. Ze vertelt dat er vorige week overleg is geweest met professor Paul van den Broek van de Universiteit Leiden. Hij is er voorstander van om bij eerste keer lezen leerlingen direct te grijpen, ze moeten meteen actief lezen. De eerste maal dat je een tekst leest, gebeurt het meest in je hoofd, dan moet je ze pakken. Je moet dus eigenlijk maar een klein stukje voordoen met de leerlingen en deze daarna samen zelf aan de slag laten gaan. In groep 4 kun je dat verdelen in kleinere stukjes, zoals alinea's. Het is van belang dat leerlingen actiever betrokken worden. Je kunt ze dan bij deze eerste keer lezen wel een opdracht meegeven, bijvoorbeeld: zoek 3 moeilijke woorden. In het begin van groep 4 houd je de leerlingen meer aan de hand dan aan het eind. Je hoeft ook niet alle opdrachten te doen. Doe bijvoorbeeld alleen de strategie-opdracht, misschien met een inhoudsopdracht of schema erbij. Werken met twee niveaugroepen is goed; betere lezers en de rest. Aan het eind van het schooljaar kunnen de sterkere lezers misschien tekst A gaan doen, dit wanneer ze een minimale vaardigheidsscore hebben van 28.

Tot slot vraag ik nog naar de visie om begrijpend lezen niet als apart vak op het rooster te zetten, maar te integreren in zaakvakken. Hierover zijn de ontwikkelaars van Nieuwsgierig zich aan het buigen. Het idee is om enerzijds losse strategieën aan te bieden, die toe te passen zijn op allerlei vakken, en

anderzijds teksten zonder strategieën. Het is inderdaad een vraag uit het werkveld. Er zijn scholen die de zaakvakken als richtlijn hebben en daar een aanpak bij zoeken. Nederland is een van de enige landen die het als apart vak op het rooster heeft staan. Dat erkent Yvet en zegt nogmaals dat Nieuwsbegrip erover nadenkt. Ze verwacht niet dat alle scholen om willen, maar Nieuwsbegrip is het nu aan het onderzoeken. Het is een wisselwerking tussen wat het werkveld wil en wat belangrijk is. Soms ligt dat niet op één lijn met de Kees Vernooyen van deze wereld, soms wel. DENK! speelt daar ook op in. DENK! richt zich op de inhoud, Nieuwsbegrip op de strategieën. Hier zit een spanningsveld. Natuurlijk gaat het om de inhoud, maar hoe zorg je dat je de inhoud begrijpt. Voor de zwakste lezers is het belangrijk om te benadrukken welke strategieën je dan inzet.

Kortom, Nieuwsbegrip heeft geen visie over wanneer er gestart móét worden met begrijpend lezen. Kijk naar je leerlingen, begin wanneer zij eraan toe zijn. De kunstmatige knip tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen kan in groep 4 zijn, maar ook in 3 of 5. Motivatie is het belangrijkste. Begin met begrijpend luisteren, gooi er steeds een strategie in.

Literatuur:

- Ahlers, L., & Mortel, K. v. (2009). *Begrijpend lezen, een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. (C. Onderwijsontwikkeling en advies, Red.) Amersfoort: Drukkerij Wilco.
- BOVO-Werkgroep. (2009). *Begrijpend Lezen*. Walcheren: BOVO.
- Förrer, M., & Mortel, v. K. (2014). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Houtveen, T., & Smits, A. (2014). *DENK! -project*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- School aan zet. (2014). *Kwaliteitskaart 'begrijpend luisteren'*. Geraadpleegd op 16 november 2015, van www.schoolaanzet.nl: <http://www.schoolaanzet.nl/thematische-inhoud/detail/kwaliteitskaart-begrijpend-luisteren/>

1b. Interview Caroline Noorlander

Taal- en leesspecialist

2 april 2016

Zaterdag 2 april, op weg naar een workshop Taal in Blokjes Reader die we beiden bijwoonden, heb ik mijn collega en tevens taal- en leesspecialist Caroline Noorlander geïnterviewd. Ik heb haar gevraagd te antwoorden vanuit de rol van taal- en leesspecialist, niet als zijnde collega van dezelfde school. Informatie die ik graag wilde verkrijgen is haar visie op begrijpend leesonderwijs in groep 4. Punten die daarbij aan de orde zijn gekomen zijn:

- Rol van begrijpend luisteren in groep 4
- Wel of niet starten met begrijpend lezen in groep 4 en zo ja, wanneer
- Visie op goed begrijpend leesonderwijs
- Strategieënonderwijs

Het gesprek startte heel open, over de visie op onderwijs in samenhang met methodes. Leerkrachten zijn vaak, met betrekking tot methodes, te veel passieve denkers en zouden meer mogen uitgaan van hun eigen krachten. Nieuwe methodes worden gekozen en later wordt beschreven hoe deze binnen de visie van de onderzoeksschool past. Men zou echter meer moeten durven. Eerst moet er een duidelijke visie zijn, vervolgens wordt bekeken welke methodiek hierbij aansluit en of deze er überhaupt is.

Op de vraag wat haar visie op begrijpend leesonderwijs in groep 4 antwoordt Caroline dat in dit leerjaar, volgens haar, de nadruk nog zou moeten liggen op begrijpend luisteren. Leerlingen in groep 4 starten namelijk pas net met het voortgezet technisch lezen. Het leestempo en de decodeervaardigheden zijn nog in ontwikkeling, zodat leesbegrip pas later tot stand komt. Wat wel van belang is, is dat het onderwijs in begrijpend luisteren van een hoog niveau moet zijn. Begrijpend luisteren is meer dan het beantwoorden van controlevragen. De leerkracht moet leerlingen uitdagen tot het beantwoorden van vragen op hoger taaldenkniveau. De voorbeeldvragen bij de denkniveaus van 'DENK!' kunnen hierbij bijdragen. Voor de opbouw van het lezen van een tekst, binnen dit schooljaar, zou het volgende opzetje gebruikt kunnen worden.

1. Tekst voorlezen met de tekst zichtbaar op het digibord.
2. Tekst voorlezen, leerlingen hebben tevens de tekst en kunnen meelesen.
3. Tekst zelfstandig laten lezen en na afloop bespreken.

Het moment van de verschuivingen is afhankelijk van de technische leesvaardigheid van de leerlingen. De rol van de leerkracht verandert dan ook van rolmodel naar observator.

Bij de verwerking van teksten is een duidelijk onderscheid te maken tussen mondelinge en de schriftelijke verwerkingsvaardigheid. Zelf kunnen lezen van een tekst met begrip is een vaardigheid, maar antwoorden schrijven is een heel andere. In de regel zijn leerlingen vanaf AVI E4 in staat teksten zelfstandig te lezen, dit zegt nog niets over bovengenoemde schriftelijke verwerkingsvaardigheden. Groep 4 start namelijk ook met voortgezet spellen en dit niveau levert nog problemen op bij het maken van schriftelijke opdrachten. Daarom zou in groep 4 nog voornamelijk mondeling verwerkt moeten worden. Daarnaast moeten leerlingen, ook met een hoog AVI-niveau, leren hoe je een tekst aanpakt. Leerlingen moeten gestimuleerd worden in interactie met elkaar informatie te delen en verdiepen. Dit kan dan gepresenteerd worden. Caroline vindt het belangrijk dat de lessen in begrijpend lezen altijd afgesloten worden met samenvattingen. Dit kan in verschillende vormen. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de referentieniveaus voor stelonderwijs.

Gekeken naar de concrete invulling van het begrijpend leesonderwijs in groep 4 zou een ideale situatie er als volgt uitzien:

- Drie weken rondom één thema werken
- Verdieping zoeken in stelopdrachten
- Visualiseren
- Doorlezen over het thema in leesboeken

Op de onderzoeksschool wordt gewerkt met de methode Nieuwsbegrip. Praktisch gezien zou bovenstaande ideale invulling kunnen betekenen dat in de eerste week de tekst uit de basisles van Nieuwsbegrip behandeld wordt. In de tweede week begint de verdieping van het onderwerp door middel van de twee tekstsoort uit de XL les. In de derde week is dan ruimte voor verdere verdieping. Leerlingen moeten binnen een thema ook kennis maken met langere en complexere teksten. De teksten van Nieuwsbegrip zijn geen van allen van geschikt niveau voor goede verdieping. De teksten zijn te kort en mist moeilijkheid op woordniveau. Wanneer leerlingen ook andere teksten aangeboden krijgen, is het gebruik van de AA-tekst voor groep 4 prima.

Samenvatting:

Volgens Caroline zou in groep 4 de nadruk hoofdzakelijk moeten liggen op begrijpend luisteren, met voldoende diepgang in denkniveaus en verdieping van het onderwerp. Verder moeten leerlingen moeten aangeleerd krijgen hoe zij een tekst moeten aanpakken en beschouwen. Zij gaan hiervoor veel in interactie met elkaar. Lessen begrijpend lezen dienen altijd afgesloten te worden met een vorm van samenvatten en procesgericht leren. Ik heb geleerd dat....

1c. Interview Anneke Smits

Ontwikkelaar LIST en DENK!

6 april 2016

Ik heb Anneke Smits leren kennen als ontwikkelaar LIST en DENK!, methodieken voor technisch en begrijpend lezen. Tijdens de jaarlijkse LIST en DENK!-conferentie heb ik haar horen spreken over het gedachtengoed hierachter en de nieuwe ontwikkelingen. Haar fundamenteel andere zienswijze op onderwijs in begrijpend lezen, in vergelijking met methodemakers, heeft mij doen besluiten haar te vragen om een interview. Op het moment van het interview, had ik al een beeld van mijn uiteindelijke ontwerp. Ik zocht echter naar bevestiging voor mijn keuzes. Vragen waar ik graag antwoord op wilde hebben en die richting moesten geven aan het gesprek waren:

- Waarom is er gekozen om DENK! te starten in groep 5 en niet in groep 4, zoals andere methodieken doen?
- Waar moet in groep 4 de nadruk op liggen?
- Zou begrijpend luisteren een plek moeten krijgen in het onderwijs tot en met groep 8?
- Hoe zou het voortraject van begrijpend lezen in de onderbouw eruit moeten zien?
- Bij DENK! hebben schrijfproducten een prominente rol, ook in 4?

De volgorde van vragen en antwoorden in het gespreksverslag komt niet overal overeen met het gespreksverloop. De door mij gemaakte keuze geeft wat meer ordening in de informatie.

DENK! heeft er, in tegenstelling tot andere methodes voor begrijpend lezen, voor gekozen niet in groep 4, maar in groep 5 te starten. Wat is hiervoor de reden geweest?

Het technisch leesniveau van leerlingen in groep 4 is nog te laag is om teksten vloeiend te lezen, wat van belang is voor het lezen met begrip. Dit betekent niet dat in groep 4 niets gedaan dient te worden. In de groepen 1 tot en met 4 moet men vooral veel voorlezen en hierover praten. De nadruk dient daar te liggen op begrijpend luisteren. De Cito Begrijpend Lezen zou eind groep 3 en in groep 4 achterwege moeten blijven omdat het meten van begrijpend lezen nauwelijks mogelijk en zinvol is bij kinderen die nog problemen hebben met technisch lezen.

Wat heeft DENK! precies als doel voor het begrijpend leesonderwijs?

DENK! wil zowel de bewuste en onbewuste begripsprocessen te versterken. De onbewuste denkprocessen worden versterkt door het uitbreiden van het mentaal netwerk (kennis en ervaringsbasis). Taal- en leesbegrip ontstaan grotendeels automatisch en zijn afhankelijk van de rijkdom van dit mentale netwerk. Bewuste begripsprocessen worden gestimuleerd door het

denken, schrijven en praten over tekst aan de hand van open vragen. DENK! heeft geen vaardigheidsdoelen, zoals bijvoorbeeld het kunnen maken van samenvattingen. Het gaat om bewuste en onbewuste begripsprocessen.

In de formule die Anneke Smits en Erna van Koeven hebben opgesteld voor leesbegrip ($LB = DV \times ETB \times LMH \times TK \times AD$) wordt tekstkwaliteit (TK) genoemd. In het jaar dat op de onderzoeksschool in groep 4 gewerkt is met DENK! liepen we hier tegenaan. Teksten die voldoende diepgang (zoals lengte van zinnen en verwijzingen binnen de tekst) hadden om mee te werken, bleken wel aan te sluiten op de interesse van de kinderen, maar te complex om zelf te lezen. Hoe ga je hier mee om? Ga ik in mijn ontwerp met teksten werken die op het leesniveau van groep 4 geschreven zijn of juist niet?

Tekstniveau-opbouw is een fabeltje, simpele teksten zijn eigenlijk te moeilijk om te begrijpen. Doordat de teksten verkort en versimpeld zijn voor een laag leesniveau, zijn belangrijke aspecten eruit gehaald. Teksten in schoolboeken zijn vaak slechte teksten, door versimpeling op woord- zins- en tekstniveau. Teksten op hogere leesniveaus hebben een beter taalgebruik. Daardoor is het misschien wel beter om direct met het voorlezen van teksten op B-niveau van Nieuwsbegrip te starten. Van belang is dat eigenlijk vooraf al begrepen wordt waar de tekst over gaat. Dit kan door middel van het filmpje van Jeugdjournaal en voorkennis met elkaar delen. Als de leerkracht de tekst voorafgaand aan het lezen samenvat en de tekst eerst voorleest, wordt hij voor de leerlingen gemakkelijker om te lezen.

De leesstrategieën die methodes zoals Nieuwsbegrip hanteren, zijn niet allemaal echte strategieën. Samenvatten bijvoorbeeld is een vaardigheid, geen leesstrategie. Gebruikt DENK! dan misschien toch een aantal van de leesstrategieën?

DENK! wil leesstrategieën niet zo noemen. Het begrip leesstrategie heeft geen duidelijke betekenis meer; er treedt begripsmatige verwarring op met vaardigheden. Het woord strategieën wordt te pas en te onpas gebruikt. DENK! gebruikt geen vast voorgekauwd stramien, maar voorkennis ophalen is iets wat DENK! bijvoorbeeld wel doet. Onderzoek laat niet duidelijk zien dat leesstrategieën effectief zijn (zie de blog over leesstrategieën). Methodeschrijven schrijven hun strategiegerichte methodes op behoefte van het veld en niet op basis van recente theorievorming en empirie omtrent begrijpend lezen. De behoeftes van het veld lijken in belangrijke mate op gewoontevorming te berusten.

In groep 4 moet de nadruk dus liggen op begrijpend luisteren, naast het LIST-lezen wat we al doen. In DENK! hebben schrijfproducten een prominente rol, zou je daar in groep 4 ook al voorbereidend mee bezig moeten zijn?

Hier moet je in groep 4 niet te veel tijd voor nemen. Schrijven is belangrijk, maar leeskilometers maken nog meer. De essentie in groep 4 is om minimaal 20 minuten te lezen per dag, of te luisteren naar voorgelezen teksten. Een belangrijke richtlijn is dat ieder kind meer dan zeven bladzijden in een boek per dag zou moeten lezen. Gebruik van luisterboeken en voorlezen zijn overigens net zo belangrijk.

DENK! maakt gebruik van denkvragen op vier verschillende niveaus. Zijn deze in groep 4 al hanteerbaar?

Denkvragen kunnen op alle niveaus gebruikt worden bij voorlezen, ook in de onderbouwgroepen. In gesprekken over prentenboeken in de groepen 1-2 worden tevens alle niveaus gebruikt, dit is verwerkt in 'LIST voor kleuters nieuwe stijl'.

Zijn de denkniveaus van DENK! te vergelijken met de denkniveaus van Bloom?

De denkniveaus zijn zeker vergelijkbaar. De ontwikkelaars vonden denkvragen op 6 niveaus echter te ingewikkeld en hebben deze daarom vereenvoudigd tot vier.

Voor mijn ontwerp overweeg ik meer dan één week met een onderwerp van Nieuwsbegrip te gaan werken, met het idee dat het mentaal netwerk dan meer kans krijgt om uit te breiden. Is dit een goed idee?

Dit betekent een verbetering ten opzichte van het huidige werken met Nieuwsbegrip. We gaan er binnen DENK! van uit dat het belangrijk is dat kinderen per thema minstens twee hele boeken lezen; fictie en non-fictie (Block et al., 2009). Nieuwsbegrip geeft ook titels van boeken aan die te gebruiken zijn bij het actuele onderwerp.

Op mijn vraag of begrijpend luisteren tevens een plek zou moeten krijgen in de hogere jaargroepen antwoordt Anneke volmondig 'ja'.

Voorlezen is een unieke manier om taal aan te bieden die boven het leesniveau van de leerlingen ligt. Bij voorlezen help je als leerkracht door middel van intonatie het begrip bij de leerlingen. Heel veel voorlezen en erover praten doet ook veel meer voor de woordenschatontwikkeling dan lessen woordenschat. Een rijke woordenschat doe je op door veel te lezen en te luisteren naar voorgelezen teksten en boeken.

Het was een prettig en open gesprek, waar ik met plezier aan terugdenk. Ik ga zowel in mijn ontwerponderzoek, als in de implementatie van goed onderwijs in begrijpend lezen, aan de slag met de verkregen tips en informatie.

Literatuur waarnaar verwezen wordt:

Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). *Instructional approaches that significantly increase reading comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262–281.
<http://doi.org/10.1037/a0014319>

1d. Interview Paul Filipiak

Onderwijs maak je samen

14 april 2016

Wegens zijn expertise, onder andere op het gebied van Hardop denkend leren lezen, heb ik een interview met Paul Filipiak aangevraagd. Ik zou graag meer willen weten over zijn visie op:

- de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen
- de praktische invulling daarvan met hardop denkend leren lezen
- strategiegebruik met de methode Nieuwsbegrip
- thematisch werken om meer verdieping te kunnen geven ten behoeve van woordenschat en algemene wereldkennis
- mijn ontwerpidee

Na nader kennis gemaakt te hebben zegt Paul van mening te zijn dat methodes voor begrijpend lezen de motivatie om te lezen meestal bedorven hebben. Deze methodes maken begrijpend lezen te technisch en ingewikkeld voor kinderen, door leesstrategieën te gaan uit leggen in series saai 'Strategielessen'. Begrijpend lezen is iets cultureels en creatiefs, maar het basisonderwijs maakt er iets technisch van: het programmeren in de hoofden van kinderen van het lezen in allerlei stapjes, die je vaak niet eens gebruikt als je zelf leest. Begrijpend lezen moet een feestje zijn en blijven: leesmotivatie als belangrijk doel voor lessen begrijpend lezen.

Starten met een methode voor begrijpend lezen in groep 4 kan de leesmotivatie verpesten. Daar komt bij; of je nu wel of geen methode voor begrijpend lezen in groep 4 gebruikt, het heeft geen effect op cito-toetsuitslagen. Het gaat zelfs nog verder: overweeg om het budget voor weer een nieuwe methode voor begrijpend lezen te gebruiken voor aantrekkelijke jeugdliteratuur, passend bij de interesses van de kinderen. In groep 4 zou, volgens Paul, met prentenboeken aan begrijpend lezen gewerkt moeten worden. Onder de noemer van 'beginnend lezen' zou beleid geschreven moeten worden voor groep 1 tot en met 4 met betrekking tot begrijpend luisteren. Dit beleid is gericht op het gebruik van prentenboeken, het herhaald aanbieden, zoals bijvoorbeeld in de aanpak 'Prentenboeken aan het woord'. Tevens moet het zijn gericht op vloeiend en met begrip kunnen lezen op AVI-4 niveau, een niveau dat nodig is om te kunnen denken terwijl je leest.

Een bezwaar van Paul voor het volgen van een klassikale methode voor begrijpend lezen is dat er altijd leerlingen zijn die tekst lezen die hun interesse niet heeft. Dit heeft weer negatief effect op hun

leesmotivatie. De leerlingen zouden vaak vanuit eigen interesse teksten moeten kiezen. Deze interesse kan gepeild worden door middel van een bestaande vragenlijst op dit gebied en een gesprek met de kinderen hoe het lezen nog verder aantrekkelijker gemaakt kan worden. Hier kunnen onderwerpen op afgestemd worden, die leerlingen in groepjes lezen. Werk vanaf groep 5, vanaf AVI-E4, met heterogene leesgroepjes waarin kinderen regelmatig pratend en lezend met elkaar bezig zijn; het interactief hardop denkend lezen.

Het belangrijkste doel van het begrijpend lezen is de leerlingen gemotiveerde lezers te maken door ze eerst te leren met plezier vlot en vloeiend teksten te lezen met begrip en met gebruik van aantrekkelijke en actieve leeswerkvormen. Vragen beantwoorden over een tekst en schema's invullen zijn opdrachten die passen bij studerend lezen, zoals bijvoorbeeld bij zaakvakken nodig is, niet bij begrijpend lezen. Het vaak eindeloos werken met teksten met vragen achteraf (Tekst, Opdracht, Antwoord-Aanpak) leidt tot slechts één bepaald leesgenre namelijk het zoekend lezen; een aanpak die vaak voorkomt in Nieuwsbegrip en ook bij Citotoetsen op het gebied van begrijpend lezen. Stelt u zich voor: elke dag de krant lezen met onverwachte vragen op de achterpagina, waardoor je de artikelen opnieuw moet (her)lezen om het antwoord te vinden.

Ervaren lezers gebruiken dagelijks vier samenhangende leesstrategieën bij het begrijpend lezen van teksten. Dit zijn de vier V's, namelijk Voorkennis gebruiken, op basis daarvan Voorspellen, het visualiseren of verbeelden en op basis daarvan wordt het Vragen stellen goed mogelijk. Hoe deze strategieën ingezet kunnen worden, moet kinderen aangeleerd worden. Hiervoor is het interactief hardop denkend lezen een goede aanpak. Bij het hardop denkend en pratend lezen vertraagt het leesproces waardoor er ruimte ontstaat om voor, tijdens en na het lezen te denken over het gelezene. Dit voordoen is voor ervaren lezers, waaronder dus ook leerkrachten, lastig. Het denken gaat immers zo razendsnel en automatisch, dat een ervaren lezer niet terug kan halen wat hij of zij gedacht heeft op verschillende momenten in een tekst. Het hardop denken moet verinnerlijken bij leerlingen, waardoor het vanzelf gaat. Oefen daarom het hardop denkend lezen als collega's onder elkaar, merk van elkaar hoe je begrijpend leest en of dat wel spoort met wat een methode voor begrijpend lezen wil uitdragen. Leerlingen leren voor, tijdens en na het lezen dus hun denkruimte te nemen om een persoonlijk begrip van teksten op te bouwen.

Hoe ziet dat er dan in groep 4 uit? Je kunt geen hele tekst hardop denkend gaan voorlezen. Doseer dat, bijvoorbeeld let op: ik ga lezen met plaatjes of filmpjes in mijn hoofd. Voor de uitgebreide didactiek zie de literatuur en bekijk videovoorbeelden van elkaar. Zeker van een collega die het al goed doet. Sporadisch hardop denkend voorlezen met natuurlijk gebruik van de vier V's is al voldoende in groep

4. Die vier V's vormen overigens een eenvoudige basis die in de hele basisschool voor begrijpend luisteren en lezen kan worden gebruikt voor alle tekstsoorten.

Afsluitend hebben we gesproken over het idee dat ik heb als ontwerp van de aanpak van begrijpend lezen in groep 4 met gebruik van de Nieuwsbegripteeksten. Paul is geen voorstander van starten met een methode begrijpend lezen in groep 4, maar kan zich wel vinden in de omschrijving die ik geef. Hij drukt mij het volgende op het hart: gebruik de actuele teksten van Nieuwsbegrip, maar verpest dat niet met het invullen van werkbladen, want dat is echt geen begrijpend lezen. Hij heeft mij een document (een kwaliteitskaart op maat van een school) gegeven met daarin tips naar aanleiding van observaties die hij bij Nieuwsbegriplessen heeft gedaan. Hier kan ik mijn voordeel mee doen bij het ontwerpen van mijn aanpak.

Literatuur

Praktisch beleid:

<http://wij-leren.nl/aantrekkelijk-effectief-leesonderwijs.php>

Praktische invulling hardop denkend lezen, bijvoorbeeld:

http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/JSW/hardopdenkendlezen_filipiak.pdf

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/JSW/leesstrategien.pdf>

Begrijpend luisteren en lezen, een voorbeeld

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/JSW/vannaar.pdf>

2a. Good practice

Karin, Ria en Sanne op Basisschool X

24 maart 2016

In eerder mailcontact heeft Karin aangegeven dat de school al een tijdje aan het stoeien is met de overgang van technisch lezen naar begrijpend lezen in groep 4. Er wordt gewerkt met Nieuwsbegrip XL en het Cito oefenboekje. Op de vraag of ze iets moest voorbereiden voor het gesprek heb ik geantwoord dat indien er beleid is over dit onderwerp, ik dit graag zou willen inzien. Het gaat mij echter voornamelijk om de praktische invulling van de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Punten die ik graag wil bespreken:

- Hoe denkt de school over goed begrijpend leesonderwijs?
- Wanneer wordt gestart met begrijpend lezen?
- Hoe krijgt de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen vorm?
- In hoeverre wordt er het strategieënonderwijs van Nieuwsbegrip gevolgd?
- Hoe ziet de doorgaande lijn voor groep 1 t/m 8 eruit?
- Wordt er op school doelgericht aandacht besteed aan begrijpend luisteren in de onderbouwgroepen?

Donderdag 24 maart ben ik naar de betrokken basisschool gegaan. Wegens privacyoverwegingen spreek ik over school X en benoem ik Karin en haar collega's alleen bij voornaam.

Het valt mij direct op dat school X een grote school is. Karin vertelt mij dat vrijwel alle jaargroepen hier dubbel aanwezig zijn, zo ook groep 4. Haar parallelcollega Ria sluit ook bij het gesprek aan.

Er wordt verteld dat een aantal jaren geleden op deze school begrijpend lezen als speerpunt wordt gekozen, gezien de dalende Cito resultaten. Op dat moment werkte de school met de leesmethode 'Goed Gelezen'. Vier jaar geleden is de school gestart met 'Nieuwsbegrip Basis', later aangevuld met 'XL'. Tot zover bekend is, lijkt de ingeslagen weg zijn vruchten af te werpen, de Cito scores zijn gestegen.

Het team van basisschool X heeft de Masterclass Nieuwsbegrip gevolgd, waarbij alle jaargroepen vanaf groep 3 betrokken werden. Groep 3 haakte echter al snel af. Zij gebruiken Nieuwsbegrip alleen wanneer er uitzonderlijk sterke technisch lezers in de groep zitten. Groep 4 heeft wel meegedaan in het traject. De trainer gaf de leerkrachten van deze groepen aan dat het technisch lezen allereerst in orde moet zijn. Veel meer houvast hebben de groep 4 leerkrachten niet gekregen.

De werkwijze waar de school voor heeft gekozen voor de groepen 4 is de volgende:

- Het eerste half jaar ligt de nadruk in de groepen 4 op de ontwikkeling van het technisch lezen.
- Tweemaal per week krijgen de kinderen onderwijs in begrijpend lezen. Op het rooster staat tweemaal een uur, maar de ervaring leert dat de leerlingen hun aandacht na 45 minuten nog moeilijk kunnen vasthouden.
- Op dinsdag werken de leerlingen in het Cito oefenboekje van groep 4. Het doel hiervan is hen bekend te maken met de vraagstelling van Cito. Nieuwsbegrip traint tenslotte op de leesstrategieën, hoewel Cito andere vaardigheden van de leerlingen vraagt. Zodra het oefenboekje uit is, gaan de leerkrachten over op het behandelen van de andere tekstsoort van Nieuwsbegrip XL.
- Op vrijdag werken de groepen met de basisles van Nieuwsbegrip:
 - De eerste helft van het schooljaar leest de leerkracht de gehele tekst (AA) voor, gezien het technisch leesniveau van de leerlingen nog niet hoog genoeg is. Hierbij wordt vastgehouden aan een minimaal beheersingsniveau van AVI M4.
 - De tweede helft van het schooljaar gaan de leerlingen in groepjes zelfstandig aan de slag, nadat de leerkracht twee à drie alinea's gemodeld heeft. Leerlingen met een hoog AVI-niveau mogen zelfstandig, in tweetallen, de A-tekst verwerken op de gang.
 - Vanaf de tweede helft van het schooljaar, het moment dat de leerlingen de tekst zelfstandig lezen, worden de bloklessen ingezet als toets/controlemoment.
 - De opdrachten met betrekking tot de centrale strategie worden gemodeld en gemaakt, de toepassingsopdracht meestal ook. De creatieve opdracht wordt veelal achterwege gelaten en de tekstbegripvragen worden alleen gemaakt indien de tijd en aandacht van de leerlingen dit toelaat.
- Gezien de populatie leerlingen op school X, krijgt de woordenschat binnen de teksten van Nieuwsbegrip extra aandacht. Leerlingen leren aan te geven welke woorden ze moeilijk vinden.

De leerkrachten van groep 4, Karin en Ria, zijn niet op de hoogte van het bestaan van een taal- of leesbeleidsplan. Zij weten vrijwel zeker dat de intern begeleider deze heeft. In de groepsplannen staan de te bereiken doelen heel duidelijk aangegeven op groepsniveau. Wanneer ik vraag naar de doorgaande lijn binnen de school, wordt collega Sanne erbij gevraagd. Zij is leerkracht van een kleutergroep en vertelt dat, net als in groep 3, gewerkt wordt met een 'wie, wat, waar' schema, aangevuld met 'begin, midden en eind'. De kleutergroepen op basisschool K werken met Piramide, die een werkwijze hanteert in vier stappen; oriënteren, demonstreren, verbreden en verdiepen. Prentenboeken worden aangeboden volgens deze stappen, waarbij in de eerste stap de leerkracht de

grootste rol heeft en langzaam de leerlingen een grotere rol krijgen in de verwerking. In de groepen 3 worden verhalen ook schriftelijk verwerkt. Sanne geeft aan dat er gewerkt wordt aan kritisch luisteren en interactief voorlezen. Modellen in de vorm van hardop denkend voorlezen wordt niet als zodanig gedaan.

Samenvatting:

Op school X wordt doelbewust ingezet op begrijpend luisteren en begrijpend lezen. In de onderbouwgroepen wordt gewerkt met tekstbegrip-schema's waarin naast het Wie-Wat-Waar ook het Begin-Midden-Eind uitgelicht wordt. In de bovenbouwgroepen wordt gewerkt met Nieuwsbegrip XL. Helaas is er geen duidelijk beeld van de overgang tussen beiden, die plaats vindt in groep 4. Voor mij was het interessant om te horen hoe een andere basisschool omgaat met het onderwijs in begrijpend lezen, ik heb hier echter geen 'good practice' kunnen halen.

2b. Good practice

José op SBO Y

31 maart 2016

De directrice van de onderzoeksschool heeft mij in contact gebracht met een intern begeleider van een SBO-school. Zij is bekend met de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Op vrijdag 18 maart heb ik met haar een belafsprak gehad en een vervolgspraak gepland.

Donderdag 31 maart ben ik naar de betrokken basisschool gegaan. Wegens privacyoverwegingen spreek ik over SBO Y en benoem ik José alleen bij voornaam. Mijn plan was om mij te laten informeren over de aanpak op begrijpend lezen op deze school. Om deze reden heb ik geen besprekspunten meegenomen naar het gesprek.

In het IB-kantoor heeft José mij een presentatie laten zien die ze in een netwerkbijeenkomst, begin van dit schooljaar, heeft gegeven over hardop denkend leren lezen (HDLL) in samenhang met de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip. José benadrukt in ons gesprek dat HDLL een methodiek is die te gebruiken is bij willekeurige methode, in willekeurige les. Theorie die ze in de presentatie verwerkt heeft, kwam onder andere uit het boek 'Hardop denkend leren lezen', geschreven door J. Wilhelm. Dit boek kwam zo voor de derde maal in mijn aandacht. Dit heeft ertoe geleid dat ik het na thuiskomst direct heb besteld.

Het theoretische deel van de presentatie was grotendeels bekend bij mij en hebben we daarom versneld doorgenomen. De activerende werkvormen als voorbeelden in verschillende lesonderdelen heb ik als erg inspirerend ervaren. Ik kan hier direct mee aan de slag in mijn praktijk. Kort gezegd komen de werkvormen erop neer dat leerlingen door middel van verschillende werkvormen 'gedwongen' worden de tekst in te gaan. Door verwijswoorden in de tekst en het zinsdeel waar het naar verwijst in gelijke kleur te kleuren, leren de leerlingen actief wat verwijswoorden zijn en kunnen leerlingen ontdekken wat voor functie deze hebben. Dit in tegenstelling tot wanneer de leerlingen multiple choice-vragen hierover moeten beantwoorden. Veel van de werkvormen zijn werkvormen binnen het principe van coöperatief leren, waardoor de leerlingen ook van elkaar leren.

Wat opvallend is, is dat José het onderwijs in leesstrategieën niet afwijst. Ze geeft aan dat je voor begrijpend lezen leesstrategieën nodig hebt en deze ook toepast. Er zijn leerlingen die zich dit automatisch eigen maken en er zijn leerlingen die ze aangeboden moeten krijgen. In de methodiek HDLL wordt dit gedaan door te modelen en zelf toe te passen. Wat José wel afwijst is het aanleren van strategieën met leeshulpen. Ze onderschrijft het belang van het hardop denkend modelen van de

leesstrategieën. Ook hecht ze veel meer belang aan het actief werken met de strategieën in de tekst, dan aan het maken van de opdrachten horend bij Nieuwsbegrip. De leesstrategieën die Nieuwsbegrip gebruikt zijn volgens haar niet allemaal strategieën. Samenvatten bijvoorbeeld is een leesdoel, geen leesstrategie. Hierdoor lijkt het alsof Nieuwsbegrip enkel bezig is met aanleren van strategieën, maar dit is niet zo.

De school (SBO Y) maakt gebruik van kaartjes met een denkwolkje erop. De leerkracht gebruikt deze tijdens het modelen. Op het moment dat ze tijdens het voorlezen van de tekst 'denkt', houdt ze de denkwolk naast haar hoofd. In hogere jaargroepen werken de leerlingen met een kleinere variant van deze wolk, om hun eigen denkproces weer te geven. 'Laat zien wannéér je denkt en laat horen wát je denkt.'

Gezien mijn ontwerponderzoek gericht is op begrijpend leesonderwijs in groep 4, hebben we over deze groep verder gepraat. Op SBO Y wordt in groep 4 de eerste helft van het schooljaar nog niet gewerkt met opdrachten op papier. Het belang van het onderwijs in dit eerste half jaar ligt bij het vertrouwd raken met tekstkenmerken en benamingen hiervoor. Leerlingen moeten een basis hebben om in groep 5 aan de slag te kunnen met de lessen in begrijpend lezen. In het geval van deze school worden deze lessen, net als op mijn onderzoeksschool, gegeven met de methode Nieuwsbegrip. Daar is de benoemde basis echter niet specifiek op gericht. De aanpak van vrijwel alle methodes voor begrijpend lezen is gelijk. 'Titel' en 'kopjes' zijn begrippen die veel gebruikt worden. De leerlingen moeten leren wat er mee bedoeld wordt en waarvoor deze dienen. Het nut van de plaatjes voor tekstbegrip wordt besproken en wat een alinea precies is en hoe je die herkent. José heeft de leerlingen aangeleerd de titel een rode kleur te geven en de kopjes een groene. Een alinea is het tekstdeel onder zo'n kopje. Door dit keer op keer te doen wordt het een routine voor de leerlingen.

In de eerste helft van het schooljaar worden de opdrachten die Nieuwsbegrip bij de tekst aanbiedt door de leerkracht meegenomen naar opdrachten die de leerlingen in de tekst verwerken. De tweede helft van het schooljaar wordt gekeken, afhankelijk van de moeilijkheid van het onderwerp en de tekst, welke opdrachten van Nieuwsbegrip eruit genomen en bij de tekst aangeboden worden.

Op mijn vraag met welk tekstniveau de eerste helft van groep 4 gewerkt wordt, antwoordt José dat dit toch gewoon tekstniveau AA is. Het gaat in die periode om het modelen en vertrouwd raken met tekstkenmerken. Hiervoor leent de AA-tekst zich prima. De leerlingen gaan al wel met de tekst aan de slag door middel van het kleuren van kenmerken. Wel is het van belang dat naast deze AA-tekst moeilijkere teksten, met meer diepgang, hardop denkend voorgelezen worden. Hiermee wordt nog steeds aandacht geschonken aan het begrijpend luisteren. De teksten mogen aansluiten bij het thema van de Nieuwsbegriples, maar dit hoeft niet. Modelen kan bij alle teksten.

José adviseert om in groep 4 nog niet te gaan werken met de andere tekstsoort, de tweede les van Nieuwsbegrip. Helaas is hierover nog geen geschreven beleid aanwezig op SBO Y. Wel staan aandachtspunten in de groepsplannen verwerkt.

Samenvatting:

SBO Y besteedt doelbewust aandacht aan de overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen in groep 4. Het doel van het onderwijs in begrijpend lezen in dit jaar is het vertrouwd raken met tekstkenmerken en leesaanpakken met activerende didactiek en vooral met opdrachten in de tekst, zodat in groep 5 gestart kan worden met lessen begrijpend lezen. Modelen, oftewel hardop denkend (voor)lezen is hier een voorwaarde voor. Leerlingen moeten bewust worden van hun eigen denkprocessen bij het lezen. Hiervoor zullen wij als leerkrachten dit eerst moeten zijn.

2c. Good practice

Maud op SBO Z

19 april 2016

Een van mijn critical friends van de opleiding tot Master SEN, hanteert bij haar begrijpend leeslessen de werkwijze van het hardop denkend lezen. De school voor Speciaal Basisonderwijs waarop Maud werkzaam is, werkt, net als de onderzoeksschool, met de methode Nieuwsbegrip. Gezien de onmogelijkheid om bij een les te gaan bekijken, heeft Maud de video-opname van een les met mij gedeeld. Op deze opname is duidelijk te zien welke opbouw een les heeft en wat de rol van zowel de leerkracht als de leerling is. Hieronder een beschrijving van deze les.

Er wordt gewerkt met een PowerPointpresentatie waarin voor de leerlingen de opbouw en werkwijze visueel wordt gemaakt. Dit geeft de leerlingen houvast en is bekend voor hen. Het doel van de les wordt besproken. Naast het korte termijndoel (dit gaan we vandaag leren), bespreekt Maud ook het uiteindelijke doel op lange termijn (waarom moet je leren begrijpend lezen?).

De voorkennis van de leerlingen wordt besproken aan de hand van het onderwerp van de tekst. De leerlingen doen samen met de leerkracht voorspellingen naar aanleiding van de titel en kopjes. Maud laat kinderen vertellen, maar geeft ook aan wat zij denkt.

Vervolgens krijgen de leerlingen de tekst op A3 formaat. Links op het blad staat de tekst afgebeeld en rechts een blanco deel met lijntjes. Maud leest de tekst voor en de leerlingen lezen mee. Zij hebben een marker op tafel om eventueel al zaken aan te strepen in de tekst. Na afloop wordt teruggekomen op de voorspellingen van de leerlingen; heb je antwoord gekregen op je vragen?

De volgende lesfase start wanneer Maud expliciet benoemt dat ze de eerste alinea van de tekst hardop denkend gaat voordoen. Zij benoemt daar een doel bij. Ze geeft aan wat zij van de leerlingen verwacht, terwijl zij gaat modelen. In dit geval gaat de les om de leesstrategie 'samenvatten'. Dit gaat zij doen door middel van het onderstrepen van belangrijke woorden en deze naderhand schematisch weer te geven in een woordweb. Ook bespreekt ze het doel van samenvatten. De leerlingen krijgen de opdracht te noteren wat ze de leerkracht hebben zien en horen doen.

Tijdens het modelen maakt Maud gebruik van een afbeelding van een denkwolkje, wat illustreert aan de leerlingen dat zij op dat moment over de tekst nadenkt. Ze plaatst het denkwolkje bij haar hoofd iedere keer als ze verwoordt wat ze denkt. Ook waarom ze iets wil onderstrepen en waarom iets anders niet. "Dit zijn allemaal voorbeelden, die hoeft ik niet te onderstrepen".

Tijdens het modellen moeten de leerlingen stil zijn, zij mogen nog niet reageren. Naderhand nog aantal minuutjes om te noteren wat ze de juf stap voor stap hebben zien en horen doen. Uiteindelijk noteert de leerkracht op het bord de acties, waar de leerlingen ook op moeten letten wanneer zij in tweetallen aan het werk gaan. De leerkracht heeft:

- belangrijke woorden onderstreept
- naar de kopjes gekeken
- verder en teruggelezen
- zichzelf vragen gesteld
- benadrukt dat voorbeelden géén belangrijke woorden zijn.

In de volgende lesfase mag een leerling het volgende stukje voordoen voor de hele klas en aangeven waar zij nadenkt over wat ze leest. De overige leerlingen reageren naderhand met tips en tops. Hierbij wordt nogmaals aandacht besteed aan wat belangrijk is. In tweetallen gaan de leerlingen verder aan de slag. De ene leest hardop voor, de ander volgt. Dit wisselt per alinea. De leerlingen hebben ook een denkwolkje. Deze ligt op tafel om te gebruiken wanneer ze denken over de tekst. De leerkracht ondersteunt zwakkere leerlingen.

Samenvatting:

De werkwijze horend bij hardop denkend lezen biedt leerlingen veel houvast, doordat zij nadoen wat de leerkracht voordoet. In de les wordt gebruik gemaakt van het instructiemodel van GRIMM, waarbij de leerkracht in het begin leidend is en de leerlingen volgen. Naarmate de les vordert, verschuift die leiding naar de leerlingen. Het hele proces duurt lang, maar heeft wel effect. De leerlingen nemen de gewenste tekstaanpak over.

Bijlage 3 Uitwerking vragenlijst behoefteanalyse

Onderstaande brief met vragenlijst is via Parnassys naar de leden van het managementteam, de taalwerkgroep en de leerkrachten van groep 4 en 5 gestuurd.

Voorafgaand aan het ontwerpproces, zou ik graag meer weten van jullie visie op het onderwijs in groep 4 in begrijpend lezen. Hiervoor heb ik 15 stellingen geformuleerd, waarop gereageerd kan worden door middel van een vierpuntsschaal:

- 1. Helemaal eens*
- 2. Beetje eens*
- 3. Beetje oneens*
- 4. Helemaal oneens*

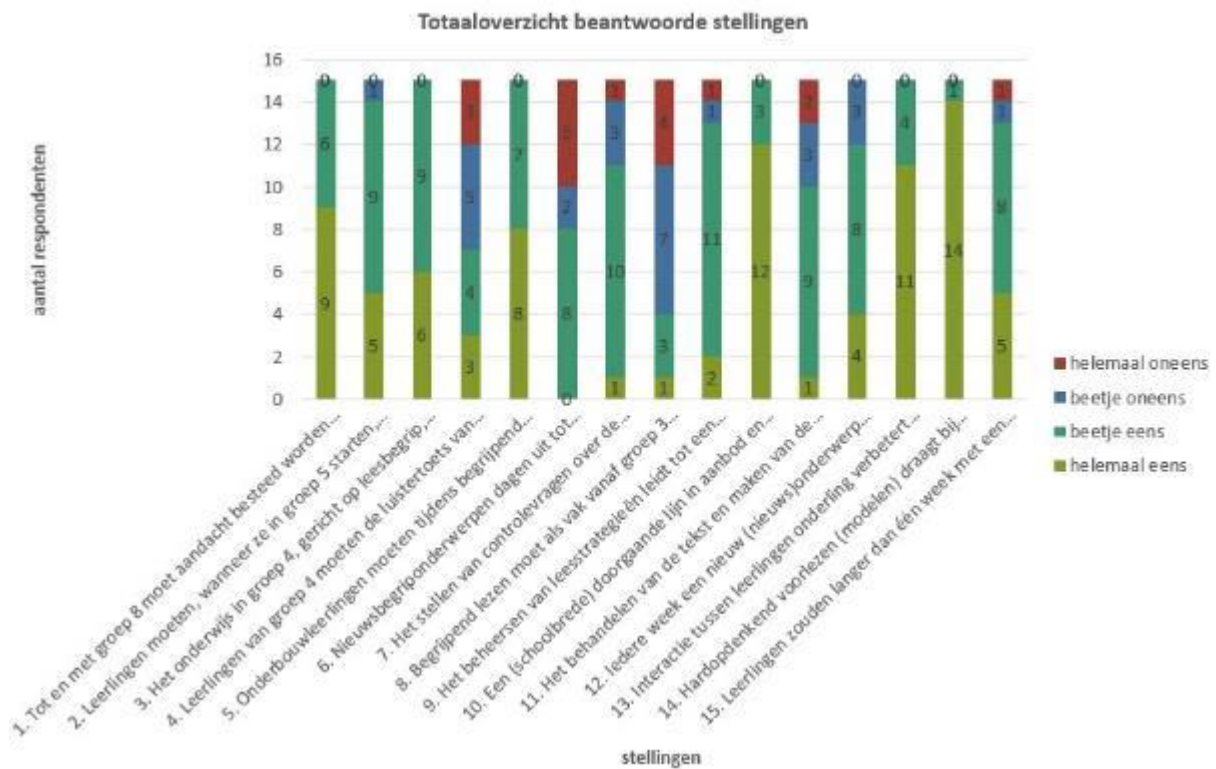
Ik wil jullie vragen de vragenlijst in te vullen vóór het begin van de meivakantie. Het kost maar enkele minuten tijd. Alvast heel erg bedankt!

Caroline Ketelaars

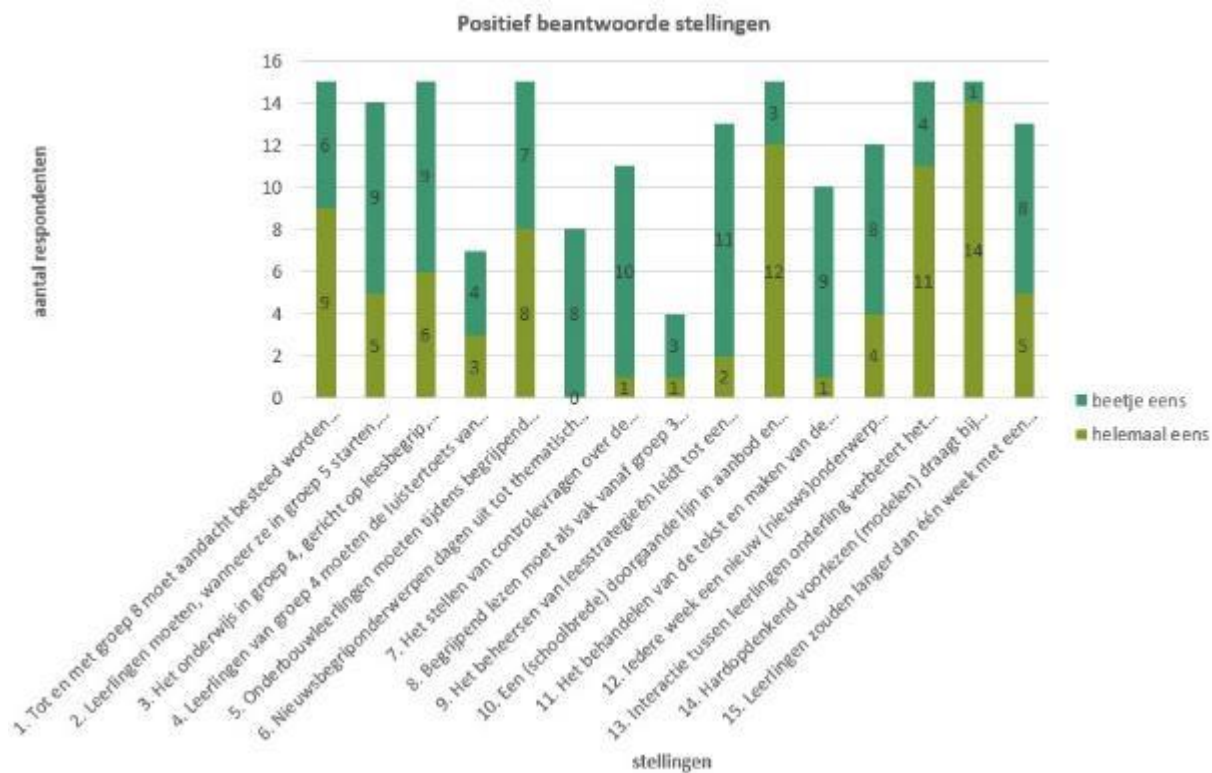
- 1. Tot en met groep 8 moet aandacht besteed worden aan begrijpend luisteren.*
- 2. Leerlingen moeten, wanneer ze in groep 5 starten, bekend zijn met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën.*
- 3. Het onderwijs in groep 4, gericht op leesbegrip, moet bestaan uit het verhogen van het technisch leesniveau en begrijpend luisteren.*
- 4. Leerlingen van groep 4 moeten de luistertoets van Cito maken.*
- 5. Onderbouwleerlingen moeten tijdens begrijpend luisteractiviteiten actief kennis maken met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën.*
- 6. Nieuwsbegriponderwerpen dagen uit tot thematisch werken.*
- 7. Het stellen van controlevragen over de (voorgelezen) tekst, geeft voldoende informatie over het luisterbegrip van leerlingen.*
- 8. Begrijpend lezen moet als vak vanaf groep 3 gegeven worden met een methode.*
- 9. Het beheersen van leesstrategieën leidt tot een beter begrijpend leesresultaat.*
- 10. Een (schoolbrede) doorgaande lijn in aanbod en aanpak van begrijpend luisteren/lezen, beschreven in het taalbeleid, is van belang om de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen te vergroten.*
- 11. Het behandelen van de tekst en maken van de opdrachten bij Nieuwsbegrip maakt leerlingen zelfstandige lezers.*
- 12. Iedere week een nieuw (nieuws)onderwerp bevordert de leesmotivatie.*
- 13. Interactie tussen leerlingen onderling verbetert het leesbegrip.*
- 14. Hardop denkend voorlezen (modellen) draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige lezers.*
- 15. Leerlingen zouden langer dan één week met een onderwerp moeten werken, zodat verdieping plaatsvindt in kennis en woordenschat.*

In totaal zijn er 17 mensen gevraagd op de stellingen te reageren. Uiteindelijk had ik te maken met 15 respondenten, een aantal waar ik erg tevreden over ben.

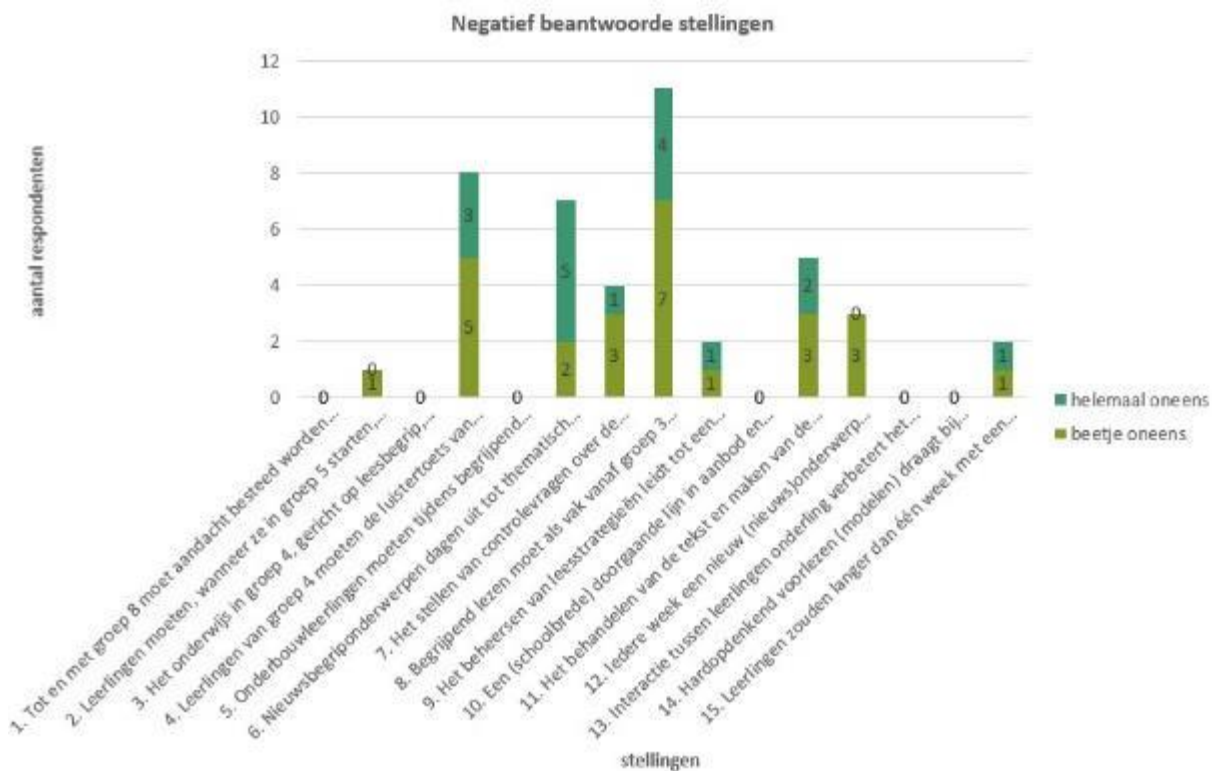
De uitkomst van de vragenlijst heb ik schematisch weergegeven met behulp van Excel. Allereerst een totaaloverzicht van alle stellingen en antwoorden (figuur 12), vervolgens de positief (figuur 13) en negatief beantwoorde stellingen (figuur 14).



Figuur 12: totaaloverzicht beantwoorde stellingen (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



Figuur 13: positief beantwoorde stellingen (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



Figuur 14: negatief beantwoorde stellingen (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)

Uit de analyse blijkt dat er zes stellingen zijn waar alle respondenten, in meer of minder mate, een gelijke, positieve visie op hebben. Dit gaat om stelling 1, 3, 5, 10, 13 en 14.

1. Tot en met groep 8 moet aandacht besteed worden aan begrijpend luisteren.
3. Het onderwijs in groep 4, gericht op leesbegrip, moet bestaan uit het verhogen van het technisch leesniveau en begrijpend luisteren.
5. Onderbouwleerlingen moeten tijdens begrijpend luisteractiviteiten actief kennis maken met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën.
10. Een (schoolbrede) doorgaande lijn in aanbod en aanpak van begrijpend luisteren/lezen, beschreven in het taalbeleid, is van belang om de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen te vergroten.
13. Interactie tussen leerlingen onderling verbetert het leesbegrip.
14. Hardop denkend voorlezen (modellen) draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige lezers.

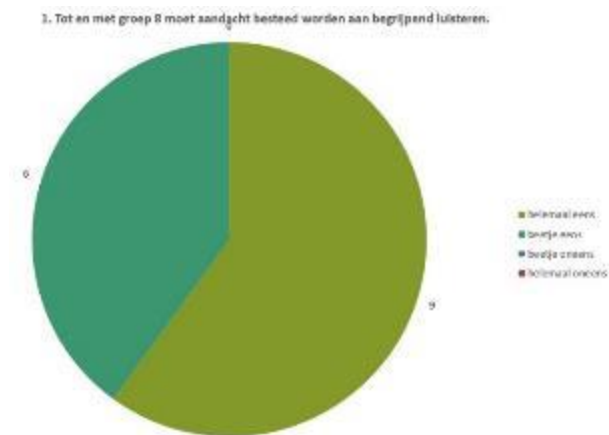
Tevens valt op dat over een vijftal stellingen geen consensus is binnen de groep respondenten. Het gaat hier om stelling 4, 6, 7, 8 en 11.

4. Leerlingen van groep 4 moeten de luistertoets van Cito maken.
6. Nieuwsbegriponderwerpen dagen uit tot thematisch werken.
7. Het stellen van controlevragen over de (voorgelezen) tekst, geeft voldoende informatie over het luisterbegrip van leerlingen.
8. Begrijpend lezen moet als vak vanaf groep 3 gegeven worden met een methode.
11. Het behandelen van de tekst en maken van de opdrachten bij Nieuwsbegrip maakt leerlingen zelfstandige lezers.

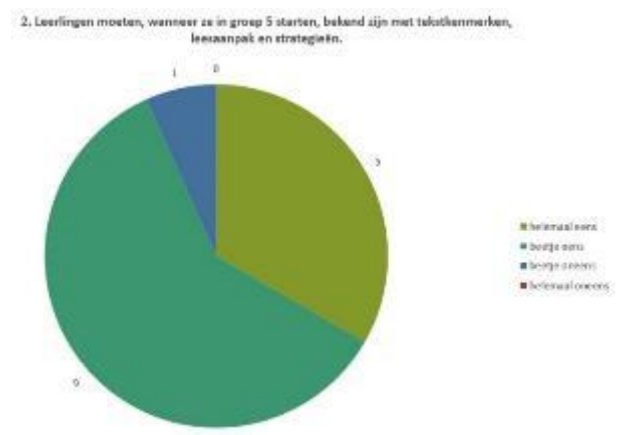
De overige stellingen (2, 9, 12 en 15) zijn door hooguit 3 mensen negatief beantwoord. Dit betekent dat de positieve beantwoording van deze stellingen het breedst gedragen wordt.

2. Leerlingen moeten, wanneer ze in groep 5 starten, bekend zijn met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën.
9. Het beheersen van leesstrategieën leidt tot een beter begrijpend leesresultaat.
12. Iedere week een nieuw (nieuws)onderwerp bevordert de leesmotivatie.
15. Leerlingen zouden langer dan één week met een onderwerp moeten werken, zodat verdieping plaatsvindt in kennis en woordenschat.

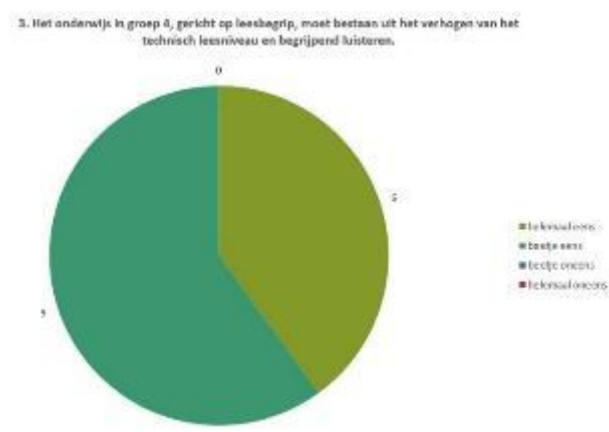
Per stelling heb ik de respons in een cirkeldiagram weergegeven, waarbij steeds het totaal aantal respondenten vijftien is.



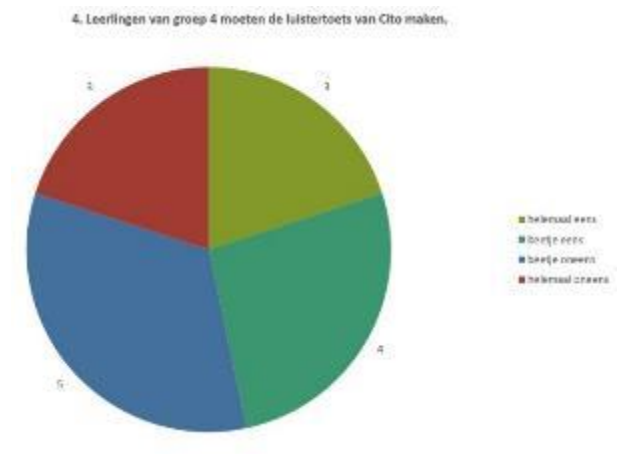
Figuur 15: meningen stelling 1 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



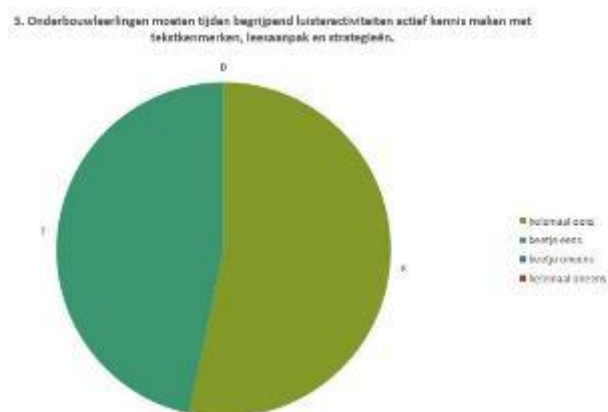
Figuur 16: meningen stelling 2 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



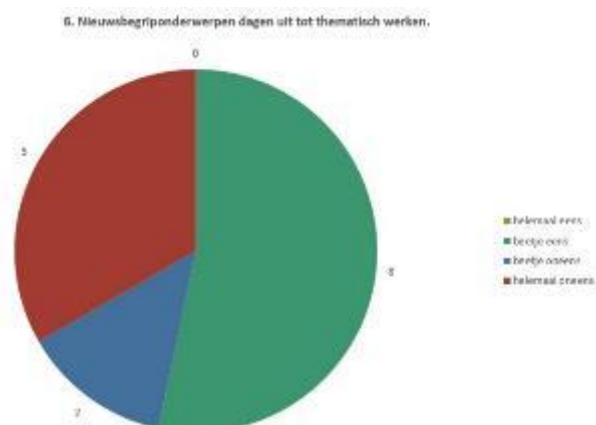
Figuur 17: meningen stelling 3 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



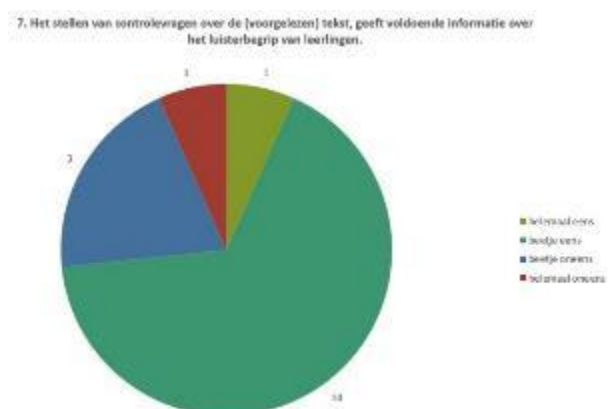
Figuur 18: meningen stelling 4 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



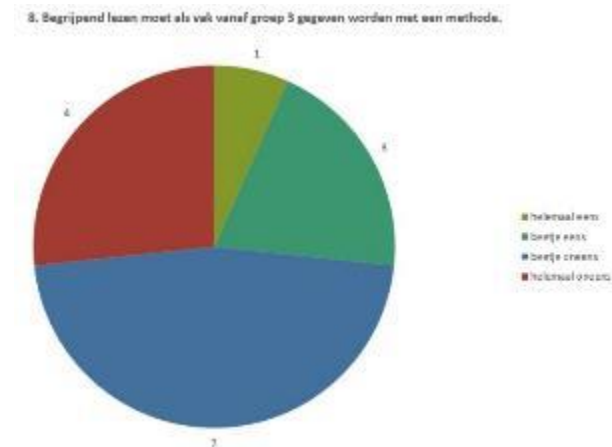
Figuur 19: meningen stelling 5 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



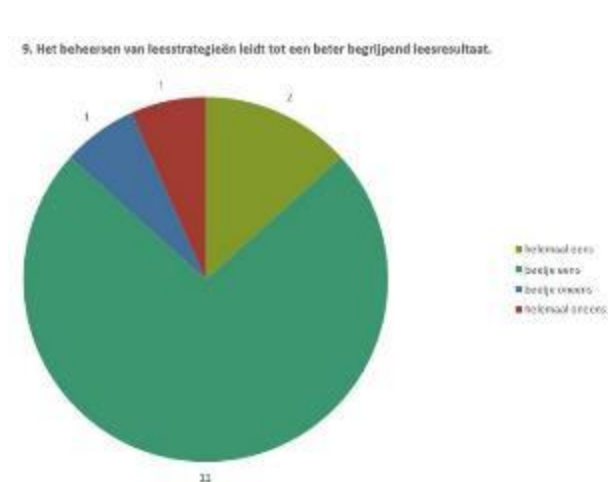
Figuur 20: meningen stelling 6 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



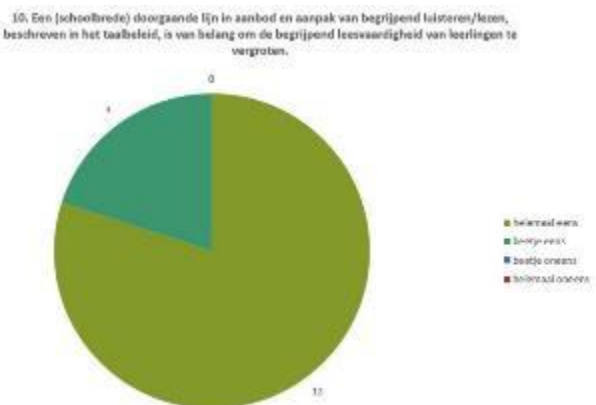
Figuur 21: meningen stelling 7 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



Figuur 22: meningen stelling 8 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)

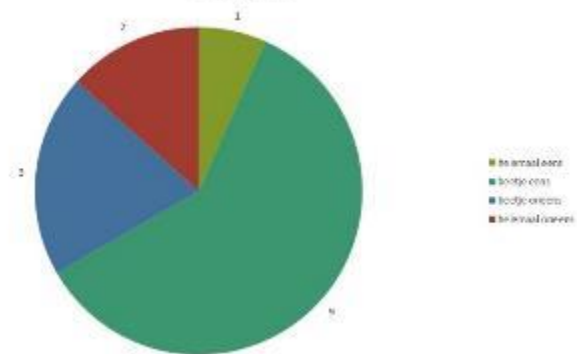


Figuur 23: meningen stelling 9 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



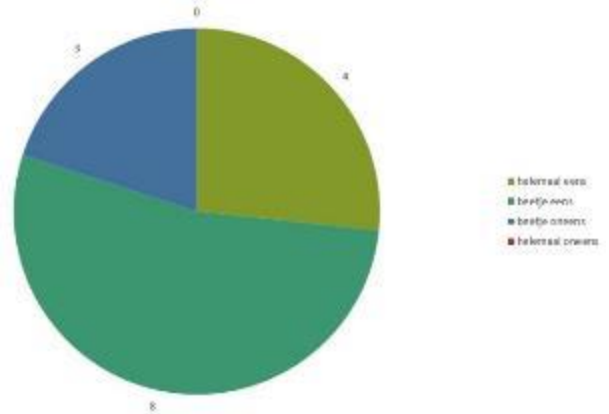
Figuur 24: meningen stelling 10 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)

11. Het behandelen van de tekst en maken van de opdrachten bij Nieuwsbegrip maakt leerlingen zelfstandige lezers.



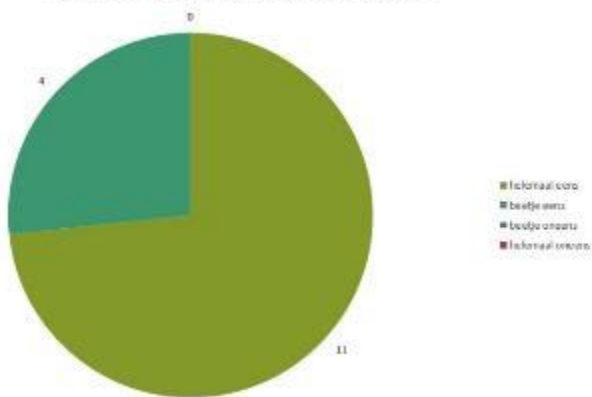
Figuur 25: meningen stelling 11 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)

12. Iedere week een nieuw (nieuws)onderwerp bevordert de leesmotivatie.



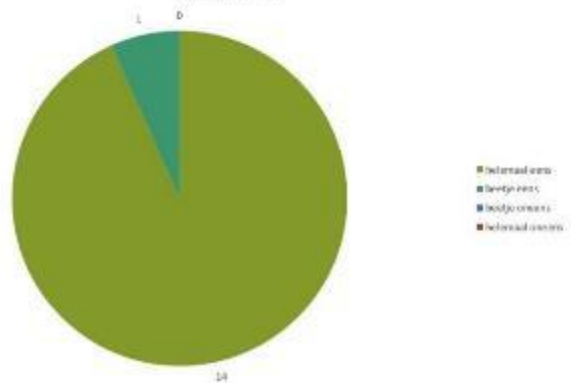
Figuur 26: meningen stelling 12 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)

13. Interactie tussen leerlingen onderling verbetert het leesbegrip.

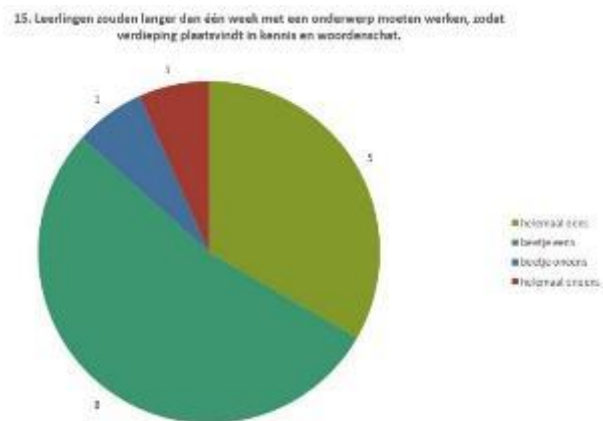


Figuur 27: meningen stelling 13 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)

14. Hardopdenkend voorlezen (modellen) draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige lezers.



Figuur 28: meningen stelling 14 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)



Figuur 29: meningen stelling 15 (gegevens Parnassys verwerkt in Excel)

Samengevat:

Wat zes stellingen betreft, aangaande het onderwijs in begrijpend lezen, denken de respondenten gelijk. Deze mening komt overeen met mijn persoonlijke visie op kwalitatief goed begrijpend leesonderwijs. Naast deze stellingen waar consensus in is gevonden, denken de respondenten over het merendeel van de stellingen (negen) niet gelijk. Stellingen waar een grote discrepantie tussen voor- en tegenstanders is, kunnen niet zonder discussie verwerkt worden in het ontwerp. De verschillende meningen kunnen een gevolg zijn van interpretatieverschillen of verschil in achtergrondkennis. Ook is mogelijk dat binnen de groep respondenten, die van groot belang zijn in mijn ontwerponderzoek, de meningen werkelijk sterk verschillen. Dit gaat om vijf stellingen en deze dienen in een later stadium besproken worden in een focusgroep.

Naast bovengenoemde stellingen, zijn er vier stellingen waar 80-93% van de respondenten gelijk heeft geantwoord. De mening van dit percentage respondenten sluit aan bij mijn visie en verwerk ik daarom ook in het ontwerp. Wel wil ik deze keuze beargumenteren in een latere presentatie.

Op de volgende pagina staat schematisch weergegeven wat bovenstaande samenvatting betekent voor mijn ontwerp en voor de aanbevelingen voor een doorgaande lijn.

Ontwerp werkwijze groep 4	Aanbevelingen voor een doorgaande lijn
2 Leerlingen moeten, wanneer ze in groep 5 starten, bekend zijn met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën. 3 Het onderwijs in groep 4, gericht op leesbegrip, moet bestaan uit het verhogen van het technisch leesniveau en begrijpend luisteren. 9 Het beheersen van leesstrategieën leidt tot een beter begrijpend leesresultaat. 12 Iedere week een nieuw (nieuws)onderwerp bevordert de leesmotivatie. 13 Interactie tussen leerlingen onderling verbetert het leesbegrip. 14 Hardop denkend voorlezen (modellen) draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige lezers. 15 Leerlingen zouden langer dan één week met een onderwerp moeten werken, zodat verdieping plaatsvindt in kennis en woordenschat.	1 Tot en met groep 8 moet aandacht besteed worden aan begrijpend luisteren. 5 Onderbouwleerlingen moeten tijdens begrijpend luisteractiviteiten actief kennis maken met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën. 9 Het beheersen van leesstrategieën leidt tot een beter begrijpend leesresultaat. 10 Een (schoolbrede) doorgaande lijn in aanbod en aanpak van begrijpend luisteren/lezen, beschreven in het taalbeleid, is van belang om de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen te vergroten. 12 Iedere week een nieuw (nieuws)onderwerp bevordert de leesmotivatie. 13 Interactie tussen leerlingen onderling verbetert het leesbegrip. 14 Hardop denkend voorlezen (modellen) draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige lezers. 15 Leerlingen zouden langer dan één week met een onderwerp moeten werken, zodat verdieping plaatsvindt in kennis en woordenschat.
Discussiepunten: 4 Leerlingen van groep 4 moeten de luistertoets van Cito maken. 6 Nieuwsbegrip onderwerpen dagen uit tot thematisch werken. 7 Het stellen van controlevragen over de (voorgelezen) tekst, geeft voldoende informatie over het luisterbegrip van leerlingen. 8 Begrijpend lezen moet als vak vanaf groep 3 gegeven worden met een methode. 11 Het behandelen van de tekst en maken van de opdrachten bij Nieuwsbegrip maakt leerlingen zelfstandige lezers. Wel verwerkt, dienen beargumenteerd te worden: 2 Leerlingen moeten, wanneer ze in groep 5 starten, bekend zijn met tekstkenmerken, leesaanpak en strategieën. 9 Het beheersen van leesstrategieën leidt tot een beter begrijpend leesresultaat. 12 Iedere week een nieuw (nieuws)onderwerp bevordert de leesmotivatie. 15 Leerlingen zouden langer dan één week met een onderwerp moeten werken, zodat verdieping plaatsvindt in kennis en woordenschat.	

Bijlage 4 Bloominglessen

Wegens het feit dat de Bloominglessen alleen in PDF-formaat aanwezig zijn, zijn deze toegevoegd aan het verslag door middel van schermafbeeldingen. Hierdoor hebben de afbeeldingen in scherpte kwaliteit verloren. Excuses hiervoor.

De taxonomie van Bloom als uitgangspunt voor de ontwikkeling van rijke leeractiviteiten

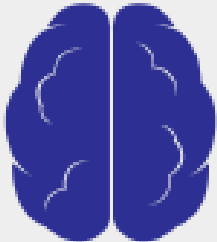
De taxonomie van Bloom kan als uitgangspunt dienen bij de ontwikkeling van rijke lessen en projecten. De vragen en opdrachten dienen dan zowel een beroep te doen op het 'hogere orde denken' (creëren, evalueren en/of analyseren) als op het 'lagere orde denken' (onthouden, begrijpen en/of toepassen).

De taxonomie biedt een handige structuur waarmee een onderwerp kan worden benaderd en is een praktisch hulpmiddel bij de formulering van leerdoelen.

Ter illustratie worden in onderstaande tabel bij de verschillende niveaus beschreven wat mogelijke 'acties' en 'producten' zijn om doelgericht aan bepaalde vaardigheden te werken

Blooming Lessen			
	Niveau	Acties	Producten
	Creëren Ontwikkelen van nieuwe ideeën, oplossingen of producten	Combineer Plan Ontwerp Maak Ontwikkel Onderzoek Stel op Formuleer Herschrijf	Film Verhaal Project Plan Nieuw spel Lied Media product Advertentie Schilderij
	Evalueren De waarde van ideeën, materialen en methoden beoordelen door het ontwikkelen en toepassen van criteria.	Beoordeel Orden Toets Meet Overtuig Selecteer Leg uit Concludeer Vergelijk Vat samen	Debat Verslag Evaluatie Beoordeling Conclusie Overtuigende speech
	Analyseren Het opdelen van informatie in de verschillende onderdelen	Analyseer Scheid Orden Leg uit Verbind Classificeer (De)construeer Vergelijk	Enquete Mobiel Verslag Grafiek Spreadsheet Checklist Kaart

Blooming Lessen

	Niveau	Acties	Producten
		Selecteer Leid af	
	Toepassen Strategieën, concepten, principes en theorieën in nieuwe situaties gebruiken	Pas toe Demonstreer Bereken Vul aan Illustreer Toon Los op Onderzoek Pas aan	Illustratie Simulatie Beeldhouwwerk Demonstratie Presentatie Interview Opvoering Dagboek Krant
	Begrijpen Betekenis geven aan informatie	Interpreteer Vat samen Bespreek Onderscheid Classificeer Vergelijk Leg uit Concludeer Voorspel	Samenvatting Verzameling Spreekbeurt Voorbeeld Quiz Lijst Overzicht
	Onthouden Het kunnen ophalen van specifieke informatie	Benoem Definieer Beschrijf Toon Identificeer Verzamel	Quiz Definitie Feiten Werkblad Toets

Onthouden



Onthouden = het kunnen ophalen van adequate informatie, variërend van feiten tot complete theorieën.

Vaardigheden

- Opslaan en ophalen van informatie (herkennen)
- Kennis van data, gebeurtenissen, plaatsen
- Kennis van belangrijkste ideeën
- Beheersing van een inhoudelijk onderwerp

Leerdoelen

De leerling...

- kent basisbegrippen
- kent specifieke feiten
- kent methoden en procedures
- kent basisprincipes

Formulering van vragen /opdrachten

Actiewoorden: benoem, definieer, beschrijf, toon, identificeer, verzamel, onderzoek, wie, wat, wanneer, etc.

Voorbeelden:

- Wat gebeurde er na...?
- Hoeveel...?
- Wat is...?
- Wie was het die...?
- Benoem ...?
- Wat is de definitie van...?
- Beschrijf de manier waarop...?
- Wie ...?
- Wat is goed / fout...?

Begrijpen



Begrijpen = de vaardigheid om adequate betekenis te geven aan informatie.

Vaardigheden

- Begrijpen van informatie (kennen)
- Betekenis geven aan informatie
- Vertalen van kennis naar nieuwe context
- Interpreteren, vergelijken (overeenkomsten en verschillen) van feiten
- Ordenen, groeperen, afleiden van oorzaken
- Voorspellen van gevolgen

Leerdoelen

De leerling...

- begrijpt feiten en principes
- interpreteert verbaal materiaal
- interpreteert schema's en grafieken
- vertaalt verbaal materiaal in formules
- voorspelt toekomstige gevolgen op basis van data

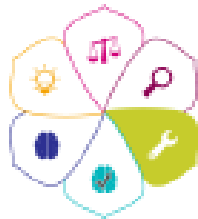
Formulering van vragen /opdrachten

Actiewoorden: vat samen, beschrijf, bespreek, interpreteer, formuleer conclusies, contrasteer, voorspel, leg verbanden, onderscheid, werk uit voor verschillende doelgroepen, werk uit voor een andere context, maak een inschatting

Voorbeelden:

- Kun je uitleggen waarom...?
- Kun je in je eigen woorden beschrijven...?
- Hoe verklaar je...?
- Kun je een samenvatting geven van...?
- Wat denk je dat er vervolgens zal gebeuren...?
- Wie zal volgens jou...?
- Wat is de hoofdgedachte achter...?
- Kun je verduidelijken...?
- Kun je... illustreren met een voorbeeld?

Toepassen



Toepassen = de vaardigheid om kennis in nieuwe en concrete situaties toe te passen.

Vaardigheden

- Gebruiken van kennis
- Toepassen van methoden, concepten, theorieën in nieuwe situaties
- Oplossen van problemen met gebruik van noodzakelijke kennis of vaardigheden

Leerdoelen

De leerling...

- past concepten en principes toe in nieuwe situaties
- past wetten en theorieën toe in praktische situaties
- demonstreert correct gebruik van een methode of procedure

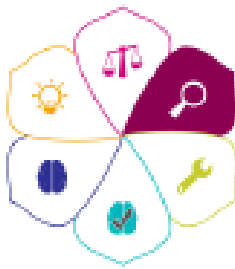
Formulering van vragen /opdrachten

Actiewoorden: pas toe, demonstreer, bereken, vul aan, illustreer, toon, los op, onderzoek, pas aan, verander, relateer, classificeer, experimenteer

Voorbeelden:

- Weet je nog een andere situatie waarin...?
- Kun je...categoriseren volgens...?
- Welke factoren zullen veranderen als...?
- Welke vragen zou je stellen aan...?
- Kun je aan de hand van de gegeven informatie een instructie geven over...?

Analyseren



Analyseren = de vaardigheid om informatie op te delen in onderdelen zodat de (organisatorische) structuur kan worden begrepen en bestudeerd

Vaardigheden

- Patronen herkennen
- Organisatie van onderdelen
- Herkennen van verborgen betekenissen
- Identificatie van samenstellende elementen

Leerdoelen

De leerling...

- herkent onuitgesproken aannames
- herkent fouten in de logica van redeneringen
- onderscheidt feiten van gevolgtrekkingen
- evalueert de relevantie van informatie

Formulering van vragen /opdrachten

Actiewoorden: analyseer, scheid, orden, leg uit, verbind, classificeer, deconstrueer, construeer, vergelijk, selecteer, leid af

Voorbeelden:

- Welke gebeurtenis zou niet gebeurd zijn als...?
- Als ... waar is, wat betekent dat dan voor ...?
- Op welke manier is ... hetzelfde als ...?
- Wat zijn andere mogelijke uitkomsten?
- Waarom gebeurde...?
- Kun je uitleggen wat er gebeurde toen...?
- Welke problemen kom je tegen bij...?
- Kun je onderscheid maken tussen... en ...?
- Wat waren de motieven voor ...?
- Wat was het keerpunt?

Analyseren



Analyseren = de vaardigheid om informatie op te delen in onderdelen zodat de (organisatorische) structuur kan worden begrepen en bestudeerd

Vaardigheden

- Patronen herkennen
- Organisatie van onderdelen
- Herkennen van verborgen betekenissen
- Identificatie van samenstellende elementen

Leerdoelen

De leerling...

- herkent onuitgesproken aannames
- herkent fouten in de logica van redeneringen
- onderscheidt feiten van gevolgtrekkingen
- evalueert de relevantie van informatie

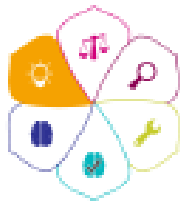
Formulering van vragen /opdrachten

Actiewoorden: analyseer, scheid, orden, leg uit, verbind, classificeer, deconstrueer, construeer, vergelijk, selecteer, leid af

Voorbeelden:

- Welke gebeurtenis zou niet gebeurd zijn als...?
- Als ... waar is, wat betekent dat dan voor ...?
- Op welke manier is ... hetzelfde als ...?
- Wat zijn andere mogelijke uitkomsten?
- Waarom gebeurde...?
- Kun je uitleggen wat er gebeurde toen...?
- Welke problemen kom je tegen bij...?
- Kun je onderscheid maken tussen... en ...?
- Wat waren de motieven voor ..?
- Wat was het keerpunt?

Creëren



Creëren = de vaardigheid om met behulp van het geleerde nieuwe ideeën, oplossingen, producten te ontwikkelen.

Vaardigheden

- Gebruiken van bestaande ideeën om nieuwe te creëren
- Generaliseren op basis van wat bekend is
- Multidisciplinaire toepassing; relateren van kennis uit verschillende disciplines
- Voorspellen, conclusies trekken

Leerdoelen

Leerdoelen op dit gebied benadrukken creatief gedrag, met nadruk op het formuleren van nieuwe patronen of structuren.

De leerling...

- verzint een oplossing
- stelt een onderzoeksvoorstel op
- doet een uitvinding

Formulering van vragen /opdrachten

Actiewoorden: combineer, plan, ontwerp, maak, ontwikkel, onderzoek, wat als?, stel op, formuleer, herschrijf

Voorbeelden:

- Kun je een ...ontwerpen, waarmee...?
- Zie je een mogelijke oplossing voor...?
- Als je toegang had tot alle informatie en middelen, wat zou je dan doen met...?
- Ontwerp je eigen manier om...?
- Wat zou gebeuren als ...?
- Op hoeveel manieren kun je...?
- Kun je nieuwe en ongebruikelijke manieren verzinnen om ... te gebruiken?
- Kun je een voorstel schrijven waarmee je...?