Lezen is weer leuk!

Een onderzoek naar de invloed van leesplezier op het begrijpend lezen.

Ellen de Fijter 070380

Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs
Juni 2011
Ellen de Fijter
070380
Begeleider: H. Wobma-Dethmers

Inhoudsopgave

Inleiding 5

Theoriedeel 6

Hoofdstuk 1: Stappen in het leesproces: Van technisch naar begrijpend lezen 6

1.1 Het leesproces 6

1.2 Waarom leren lezen? 6

1.3 Technisch lezen 6

1.4 Informatieverwerking 8

1.5 Leesstrategieën 10

1.6 Leerlijnen en tussendoelen technisch lezen 10

1.7 Van technisch lezen naar begrijpend lezen 11

1.8 Kennis van de wereld 11

1.9 Woordenschat 12

1.10 Leesstrategieën 12

1.11 Leerlijnen en tussendoelen begrijpend lezen 13

Hoofdstuk 2: Leesproblemen 14

2.1 Leesmoeilijkheden 14

2.2 Zwakke lezers 16

2.3 Veelvoorkomende leesproblemen 18

Hoofdstuk 3: Leesbelemmeringen 20

3.1 Leesmotivatie 20

3.2 Algemene voorwaarden voor lezen 21

3.3 Leesattitude 22

Hoofdstuk 4: Vergroten van het leesplezier 23

4.1 Leesmotivatie 23

4.2 Stillezen 24

4.3 Minilessen 24

4.4 Bibliotheekbezoek/jeugdliteratuur 25

4.5 Leesomgeving 25

4.6 Meervoudige intelligentie (Gardner) 26

4.7 Zwakke lezers en leesplezier 27

Onderzoeksdeel 29

Hoofdstuk 1: Opzet praktijkonderzoek 29

1.1 Vormgeving van het onderzoek 29

1.2 Proefpersonen en selectie 29

1.3 Onderzoeksinstrumenten 29

1.4 Validiteit en betrouwbaarheid 30

4.2 Inhoudsvaliditeit 30

Hoofdstuk 2: Uitwerkingen praktijkonderzoek 31

2.1 Data-analyse voormeting 31

2.1a Resultaten vragenlijst leesplezier 31

2.1b Resultaten toets begrijpend lezen 33

2.2 (Verslag uitvoering) activiteiten tot het bevorderen van het leesplezier 36

2.3 Data-analyse nameting 39

2.3a Resultaten vragenlijst leesplezier 39

2.3b Resultaten toets begrijpend lezen 42

2.4 Specifieke onderzoeksresultaten zwakke lezers 44

Conclusie, discussie en aanbeveling 46

1. Conclusie 46

1.1 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van het leesplezier van de experimentele groep 46

1.2 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van het begrijpend leesniveau van de experimentele groep 46

1.3 Conclusies met betrekking tot de controlegroep 47

1.4 Slotconclusie ten aanzien van de experimentele groep 47

2. Discussie 48

3. Aanbevelingen en vervolgonderzoek 48

4. Zakelijke evaluatie 49

5. Samenvatting 50

Nawoord 51

Literatuurlijst 52

Bijlagen 54

Inleiding

In februari 2010 begon ik met mijn derdejaarsminor Talent en communicatie. Deze minor ging onder andere over jeugdliteratuur en leesmotivatie. De stof was erg actueel voor mij en mijn beroepspraktijk en de colleges interesseerden me dan ook erg. Daarom heb ik ervoor gekozen om verder te gaan met dit onderwerp, om me er nog verder in te verdiepen.

Toen ik op zoek ging naar bruikbare en actuele artikelen viel het me op dat leesmotivatie en begrijpend lezen vaak aan elkaar gelinkt worden. Toch zijn er nog weinig onderzoeken die deze twee begrippen in de beroepspraktijk aan elkaar verbinden, omdat er toch een soort spanning tussen hangt. Ik hoop met dit onderzoek deze twee begrippen aan elkaar te verbinden via de beroepspraktijk. Mijn probleemstelling is dan ook:
"In hoeverre kun je leesplezier bevorderen bij leerlingen uit groep 5 en 7 en welke invloed heeft dit op het begrijpend leesproces?"

Daarbij wil ik specifiek kijken naar de zwakke lezers, oftewel kinderen die meer dan een half jaar achterlopen in hun leesontwikkeling en beheersingsniveau (C-D-E niveau).

Ik wil Hilde Wobma-Dethmers, mijn afstudeerbegeleidster, bedanken voor haar kritische blik en opbouwend commentaar op dit onderzoek. Verder wil ik alle kinderen uit de onderzoeksgroepen bedanken dat ze meewerkten aan dit onderzoek door de vragenlijsten in te vullen, de toetsen te maken en zo enthousiast te participeren in de activiteiten.

Daarom mag ik u met trots mijn afstudeerscriptie presenteren. Veel leesplezier!

Theoriedeel

Hoofdstuk 1: Stappen in het leesproces: Van technisch naar begrijpend lezen

Kinderen en volwassenen doorlopen een heel proces voordat ze vlot kunnen lezen. Als je aan mensen vraagt of ze vlot kunnen lezen, weten ze dit meestal niet of ze kunnen er geen antwoord op geven. Als je aan het lezen bent, ben je je niet bewust welke processen je doorloopt. Er is nog veel onduidelijk over het leesproces, maar het belang van leren lezen en welke factoren daarbij belangrijk zijn is wel onderzocht. In dit hoofdstuk ga ik de stappen van het leesproces, voor zover die nu bekend zijn, behandelen. Dit zijn stappen in het technisch lezen, maar ook het in het begrijpend lezen.

1.1 Het leesproces

Zoals ik al aangaf heb je in het leesproces twee onderdelen: Het technisch lezen en het begrijpend lezen, oftewel decoderen en begrijpen. Het decoderen heeft te maken met het kunnen verklanken van woorden en zinnen, en bij het begrijpend lezen wordt de gedecodeerde tekst ook begrepen. Een ontwikkeld leesproces houdt in dat de inhoud van de tekst begrepen wordt. Je kunt technisch en begrijpend lezen wel onderscheiden, maar niet scheiden.

1.2 Waarom leren lezen?

Allereerst is het belangrijk om te weten waarom we moeten leren lezen; wat is het nut hiervan? Het leren lezen is een onderdeel van taal leren. Taal maakt het mogelijk om ervaringen uit te wisselen, van elkaar te leren, met elkaar te overleggen en ons denkvermogen te vergroten door onze gedachten uit te wisselen met anderen. Taal is dus een communicatiemiddel en het leren van een taal is de enige manier om met elkaar te communiceren. Dit kan mondeling door spreken en luisteren, of schriftelijk door lezen en schrijven. Maar waarom hebben we geschreven taal nodig om met elkaar te communiceren? Toen ik hierover nadacht, kwam ik tot de conclusie dat je het begrijpen van geschreven taal (technisch lezen) tegenwoordig overal bij nodig hebt. Het maakt dat we over tijd en afstand met elkaar kunnen communiceren, toegang krijgen tot informatie om kennis te verwerven en cultureel erfgoed.

Leren lezen is het leren begrijpen van geschreven taal. Geschreven taal bestaat uit grafische tekens in de vorm van lijnen, bogen, stokjes en rondjes, die de gesproken woorden van een taal weergeven. Het geheel van deze tekens noemen we 'schrift'. Tekens die niet naar gesproken woorden verwijzen, zoals tekeningen, afbeeldingen en pictogrammen, behoren dus niet tot het schrift.

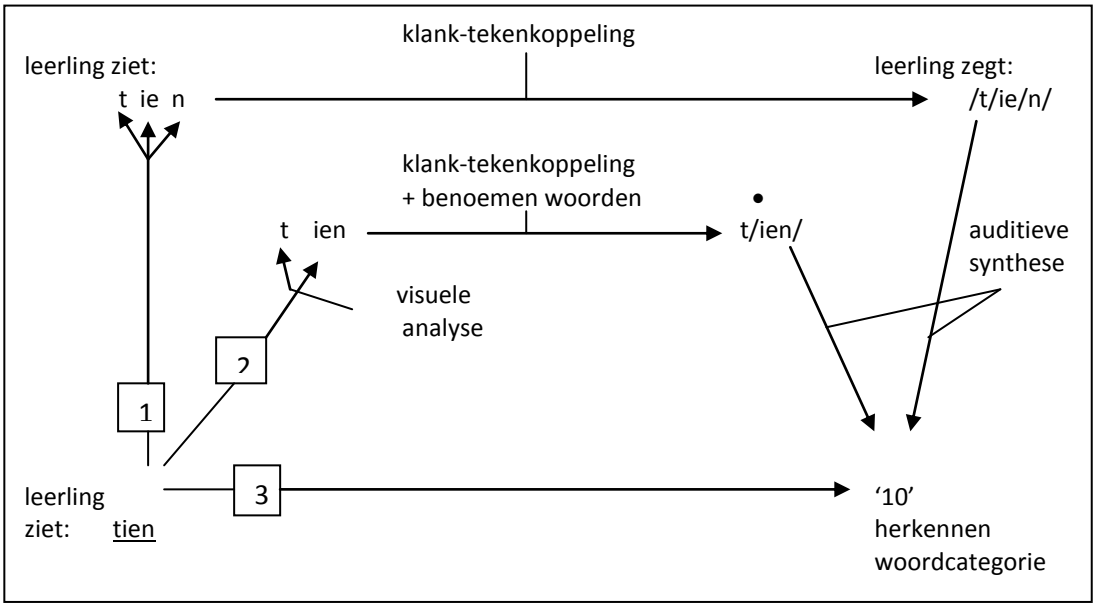
1.3 Technisch lezen

In een taal onderscheiden we fonemen en grafemen. Een foneem is een klankeenheid. In alfabetisch schrift verwijst ieder teken naar een foneem. Zo bestaat het woord pen uit drie fonemen: p-e-n. Een grafeem is een letter of een lettercombinatie. In het Nederlands kennen we 36 basisgrafemen. Het aantal letters van ons alfabet is niet toereikend voor het verklanken van alle in het Nederlands bestaande fonemen. Daarom maken we ook gebruik van combinaties als de ei, eu, oe en ui.

Omgekeerd zijn er ook fonemen die door meer dan één grafeem worden weergegeven, zoals de c-k en s-c.

Technisch lezen begint met de visuele waarneming van grafische tekens. Tijdens het lezen bewegen onze ogen met sprongetjes van gemiddeld 8 tot 9 letters langs de regel van een tekst. Deze visuele waarneming wordt ook wel patroonherkenning genoemd. Je analyseert het grafische teken en probeert er patronen in te ontdekken. Dit doe je als ervaren lezer onbewust.

Naast de visuele waarneming van grafische tekens, speelt bij woordherkenning ook verklanking van woorden een rol. Beginnende lezers maken bij het herkennen van woorden gebruik van deze verklanking: ze zetten de letters (grafemen) één voor één om in klanken (fonemen), voegen die klanken samen tot een woord en spreken het uit. Als kinderen deze activiteiten in de juiste volgorde kunnen uitvoeren, beheersen ze de elementaire leeshandeling, ze kunnen dan decoderen.
Dat wil zeggen dat ze in staat zijn gedrukte of geschreven letters te vertalen in klanken en woorden. Ze zetten dus de schriftcode om in een klankcode.



Figuur 1.3 Wegen tot woordherkenning[1]

Het gaat bij technisch lezen niet alleen om het herkennen van de woorden, maar ook om het voorlezen van een tekst. Iemand die voorleest, wil de boodschap van de tekst zo goed mogelijk aan het publiek laten overkomen. Hij gebruikt leestekens op de juiste wijze, leest bepaalde groepen van woorden als één geheel, leest zinnen met een juist dynamisch en melodisch accent, leest de tekst in het juiste tempo en vermijdt spellinguitspraak.

[1] Struiksma, A.J.C., van der Leij, A., Vieijra, J.P.M. (2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.* Amsterdam: VU Uitgeverij

1.4 Informatieverwerking

Bij het lezen kan de schriftelijke informatie die verwerkt wordt worden onderverdeeld in vier niveaus voor informatieverwerking:

1. Visueel niveau
2. Morfologisch niveau
3. Semantisch niveau
4. Syntactisch niveau

Het visueel niveau bestaat uit de speciale kenmerken van letters en woorden. Denk aan de vorm en frequentie van letters bad-dap.
Het morfologisch niveau omvat de woordopbouw. Onderzoekers Sas en Wieringa stellen in de publicatie 'Leesmoeilijkheden' (1998) dat we letters herkennen op grond van bepaalde kenmerken. Wat de grondvorm van een letter is, is voor kinderen lang niet altijd helder.
Bij het semantisch niveau gaan we uit van woordbetekenis.
Voorbeeld: Ik geef haar een *blik.* De zinsbetekenis van *blik* hangt af van de woordbetekenis en context. Is het een boos persoon of een verkoper in een verfwinkel?
Het syntactisch niveau betekent de relaties tussen woorden, woordgroepen en zinnen. De woordvolgorde is soms bepalend voor de zinsbetekenis.
Voorbeeld: *Het is zo goed. Zo is het goed.* Ook verwijswoorden horen bij het syntactisch niveau.

Nu we dit weten is het belangrijk om te weten hoe de niveaus van informatieverwerking een rol spelen bij het leesproces. Hier zijn vier verklaringsmodellen voor: bottom-up, top down, interactiemodel en het fonologisch coherentiemodel.

1. Bottom-up. Dit model kent drie stappen en gaat uit van een lineair proces: letterherkenning, opbouw van woorden en woordgroepen en zinsbetekenis. De stappen in het leesproces hebben een vaste volgorde. Als dit model correct zou zijn, betekent het dat we altijd spellend zouden lezen. Dat is niet het geval.

2. Top down. De leesprocessen starten niet op de lagere, maar juist op de hogere niveaus. We lezen op basis van voorspellen, selecteren en toetsen tijdens het lezen.
Voorbeeld: *Ik lees elke dag de de Volkskrant.*
Een lezer weet uit ervaring dat in het Nederlands nooit twee lidwoorden naast elkaar mogen staan. We lezen de voorbeeldzin daarom juist. Een ander voorbeeld is een gatentekst. Dat is een tekst waarin woorden zijn weggelaten. De lezer kan de tekst toch min of meer lezen op basis van zijn kennis en ervaring om informatie te verwerken.
Het topdown model gaat uit van globaal lezen. De lezer voorspelt op basis van kennis en ervaring welk woord volgt en pas als er niet staat wat hij verwacht, grijpt hij terug naar het visuele niveau. Hij leest even spellend om vervolgens weer naar de hogere niveaus te gaan.

Er zijn verschillende meningen over wat beter zou zijn; het bottom-up model of het top down model. Linguïsten M. Aronoff en J. Rees-Miller (2003) hebben hier een interessante beschouwing over geschreven.
Voor beide modellen zijn argumenten.

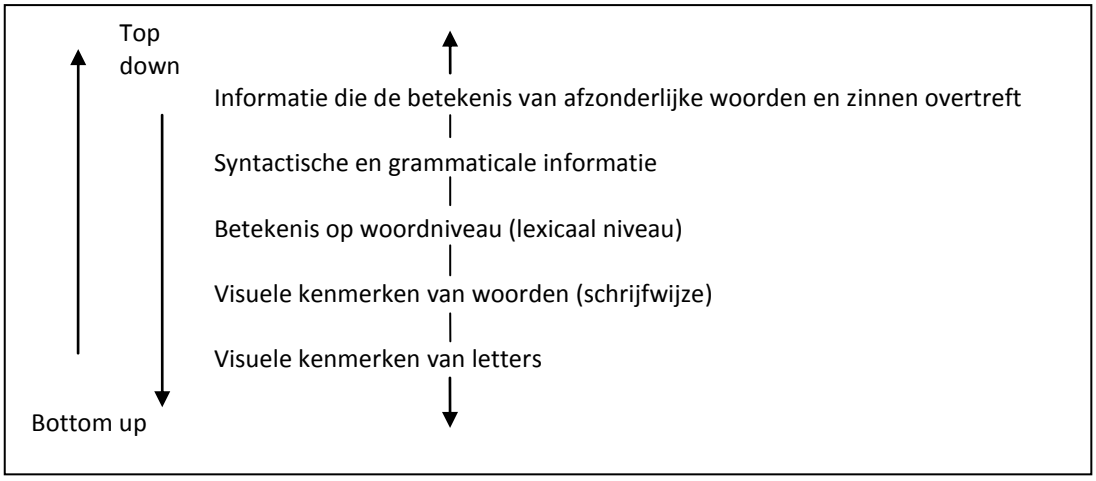
> 'Bottom-up processes are those that take in stimuli from the outside world -- letters and words, for reading -- and deal with that information with little recourse to higher-level knowledge.

> With top-down processes, on the other hand, the uptake of information is guided by an individual's prior knowledge and expectations. In most situations, bottom-up and top-down processes work together to ensure the accurate and rapid processing of information. However, theories about the cognitive processes involved in reading differ in the emphasis that they place on the two approaches. Theories that stress bottom-up processing focus on how readers extract information from the printed page, claiming that readers deal with letters and words in a relatively complete and systematic fashion (e.g., Gough 1972). Theories that stress top-down processing hold that readers form hypotheses about which words they will encounter and take in only just enough visual information to test their hypotheses (e.g., Goodman 1967, Smith 1971). In the words of Goodman, reading is a "psycholinguistic guessing game."

Ik vind de kijk van Goodman (1969) op het top down model best interessant. Hij zegt dat lezers hypotheses maken over welk woord ze zullen tegenkomen in een tekst en dat ze vervolgens alleen informatie opnemen die hun hypothese test. Dit is lastig om te testen bij leerlingen, maar uit eigen ervaring kan ik zeggen dat dit soms wel het geval is als je een tekst over een bepaald onderwerp leest. Je bedenkt dan vooraf welke woorden je tegen zou kunnen komen en daar ben je dan op gefocust.

3. Interactiemodel. Dit model gaat uit van een interactie tussen de eerste twee modellen. Een lezer wisselt spellend lezen af met voorspellend lezen. Hoe de wisselwerking precies plaatsvindt, is nog niet echt bekend. Als een lezer een tekst leest over een onderwerp waar hij goed in thuis is, leest hij niet op het visuele niveau. Leest hij een moeilijke tekst over een onbekend onderwerp, dan leest hij de tekst juist spellend om er grip op te krijgen.

4. Fonologisch coherentiemodel. Dit model gaat uit van het leesproces in relatie tot ons geheugen. Informatie ligt in ons geheugen opgeslagen in knopen. Bij lezen spelen drie knopen een rol: foneemknopen (klank), grafeem- of letterknopen en semantische knopen (betekenis). Bij het lezen is er een uitwisseling tussen deze knopen.



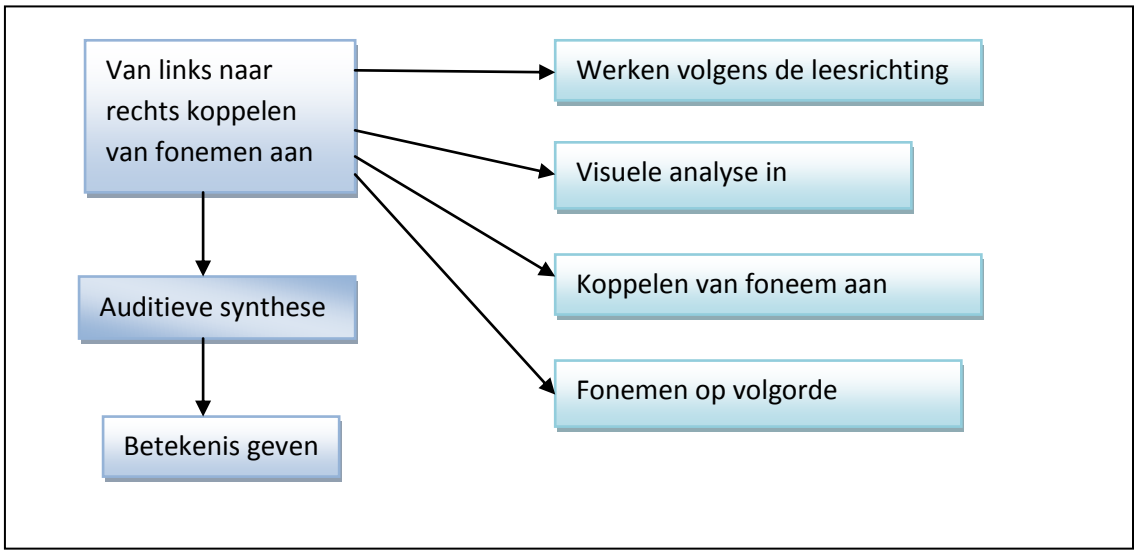
Figuur 1.1 Wisselwerking tussen de niveaus van informatieverwerking[2]

[2] Struiksma, A.J.C., van der Leij, A., Vieijra, J.P.M. (2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.* Amsterdam: VU Uitgeverij

1.5 Leesstrategieën

Op basis van de verschillende informatieniveaus in de taal kunnen we vijf verschillende leesstrategieën onderscheiden:

1. Lezen met behulp van de visuele woordvorm (directe woordherkenning); voorbeeld: *sneeuwwitje*
2. De elementaire leeshandeling (figuur 1.2); voorbeeld: /*b*/, /*oo*/, /*m*/, /*boom*/
3. Lezen van clusters en spellingspatronen(herkennen van lettercombinaties **zonder** betekenis); voorbeeld: /*b*/, /*oom*/, /*boom*/
4. Lezen met behulp van morfologische analyse (herkennen van lettercombinaties **met** betekenis); voorbeeld: *ge-vang-gen*
5. Lezen met behulp van de context; voorbeeld: *ze bibberden van de…*



Figuur 1.2 Proces elementaire leeshandeling[3]

1.6 Leerlijnen en tussendoelen technisch lezen

Expertisecentrum Nederlands (2003) heeft tussendoelen voor het technisch lezen in de midden- en bovenbouw opgesteld. De tussendoelen van de midden- en bovenbouw verschillen niet zoveel van elkaar. Het enige verschil is dat kinderen in de bovenbouw meer soorten teksten met het juiste dynamisch en melodisch accent kunnen (voor)lezen dan de leerlingen in de middenbouw.

<u>Leerlijn 2: Technisch lezen</u>
Midden- en bovenbouw
De leerlingen gebruiken verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen:
2.1 Ze herkennen lettercombinaties en spellingspatronen.
2.2 Ze herkennen lettergrepen in geschreven woorden.
2.3 Ze herkennen het unieke letterpatroon van (leen)woorden.

[3] Struiksma, A.J.C., van der Leij, A., Vieijra, J.P.M. (2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.* Amsterdam: VU Uitgeverij

2.4 Ze maken gebruik van de betekenis van een woord.
2.5 Ze maken gebruik van de context van een woord.

De leerlingen gebruiken verschillende technieken om een tekst goed voor te lezen:
2.6 Ze gebruiken leestekens op de juiste wijze.
2.7 Ze lezen groepen van woorden als een geheel.
2.8 Ze lezen een tekst met het juiste dynamisch en melodisch accent.
2.9 Ze lezen een tekst in het juiste tempo en zonder spellinguitspraak.
2.10 Ze houden bij het voorlezen rekening met het leesdoel en met het publiek.

1.7 Van technisch lezen naar begrijpend lezen

Naarmate kinderen woorden sneller leren herkennen, kunnen ze hun aandacht meer gaan richten op het begrijpen van woorden en grotere eenheden, zoals woordgroepen, zinnen en teksten.
Het doel van het leesproces is niet het snel herkennen van woorden, maar het begrijpen van de betekenis of bedoeling van de geschreven tekst.

Bij vrijwel elk werk of vak op school wordt een beroep gedaan op begrijpend lezen.
Analfabeten zijn in onze samenleving bijna uitgesloten van het bedrijfsleven en het onderwijs.
Wie wel letters en woorden kan lezen, maar het verband tussen woorden en zinnen niet goed ziet, is wel ergens maar weet niet wáár. Het is dan moeilijk om de regels te begrijpen en bijna onmogelijk om tussen de regels door te lezen. Het gevaar is groot dat je alles gelooft wat er geschreven staat, terwijl kritisch lezen juist zo'n belangrijk aspect is van begrijpend lezen.

Begrijpend lezen is het construeren en achterhalen van de betekenis van geschreven taal.
Die betekenis ontstaat door interactie met en betrokkenheid bij een tekst. In dit proces zijn twee elementen van belang. Ten eerste de lezer met zijn leestechniek, kennis, motivatie en activiteiten; en ten tweede de tekst, die uit korte of lange zinnen bestaat en gedrukt, handgeschreven of elektronisch is. Begrijpend lezen heeft (of vindt) plaats in een bepaalde situatie (zoals school of thuis) en in een bepaalde sociaal-culturele context. Zowel de situatie als de context beïnvloeden het leesproces (RAND Reading Study Group, 2002; Pearson, 2001)

Begrijpend lezen is een actief, doelgericht en probleemoplossend proces, waarin de lezer een zeer belangrijke rol speelt. Hij bepaalt voor een groot deel of, met welk doel en op welke manier hij een tekst leest. In hoeverre de lezer de tekst begrijpt hangt af van zijn motivatie, leestechniek, kennis en ervaring.

1.8 Kennis van de wereld

Om een tekst goed te begrijpen, moet de lezer kennis hebben van gesproken en geschreven taal, maar ook kennis van de wereld. Het onderwerp van de tekst moet binnen zijn kennis- of interessegebied liggen. Hiermee wordt bedoeld dat de lezer kennis van de werkelijkheid moet hebben. Kennis van de werkelijkheid houdt in: kennis van mensen, natuur, techniek, economie, kunst en levensbeschouwingen. Deze kennis is belangrijk bij het lezen van teksten, omdat elke tekst een beroep doet op ervaringen met deze werkelijkheid en begrippen die bij de verschillende aspecten horen.
Bij informatieve teksten, vooral uit methoden voor wereldoriëntatie, wordt vaak een sterk beroep gedaan op de kennis van begrippen en de verbanden tussen begrippen.

1.9 Woordenschat

Uit onderzoek van Mommers, Aarnoutse, Verhoeven e.a. (1993) is gebleken dat de woordenschat van beginnende lezers in sterke mate bepalend is voor hun niveau van begrijpend lezen. Verder is bekend dat kinderen vooral in een latere fase van de leesontwikkeling hun woordenschat juist via het lezen van teksten weten uit te breiden. Dergelijke gegevens laten zien dat in een doorgaande leeslijn het opbouwen van netwerken van woorden en begrippen blijvend aandacht verdient.

Woordenschat is voor het begrijpen van teksten dus heel belangrijk. Kinderen die een kleinere woordenschat hebben, zijn meestal ook zwak in begrijpend lezen, terwijl kinderen met een grotere woordenschat meestal goed zijn in begrijpend lezen.

Allochtone kinderen en kinderen uit sociaal zwakke milieus hebben vaak een beperkte woordenschat. Daardoor vinden ze het moeilijk om teksten goed te begrijpen. Hun kennis is niet alleen beperkt wat betreft het aantal woorden en begrippen (de omvang of de breedte), ook het niveau of de diepgang van de kennis is beperkt.

1.10 Leesstrategieën

Naast een woordenschat heeft een lezer ook leesstrategieën nodig om een tekst goed te begrijpen. Een leesstrategie is een procedure, die de lezer bewust gebruikt om de informatie goed te verwerken en te begrijpen. Het is een flexibele procedure, die steeds wordt aangepast aan de kenmerken van de lezer, de taak en de tekst (Pressley & Afflerbach, 1995). Leesstrategieën zijn vaak talig, maar kunnen ook een beroep doen op de cognitieve activiteiten van de lezer. Er zijn ook strategieën die de cognitieve activiteiten sturen of reguleren, de metacognitieve strategieën. Voorbeelden van deze belangrijke strategieën zijn het bepalen van het leesdoel en het plannen, het sturen en controleren of evalueren van het eigen leesgedrag.

De volgende strategieën blijken essentieel voor een goed verlopend leesproces: (Pressley, 1998, 2000; Pearson, 2001; National Reading Panel, 2000; RAND Reading Study Group, 2002)

1. bepalen van een leesdoel;
2. activeren en gebruiken van de eigen kennis over de inhoud van een tekst;
3. leggen en afleiden van verbanden of relaties tussen woorden, zinnen en alinea's, waaronder het voorspellen van informatie en het maken van voorstellingen;
4. opsporen van de aard en de structuur van verschillende soorten van teksten;
5. vinden van het thema en de hoofdgedachte van teksten (ook samenvatten);
6. zelf stellen en beantwoorden van vragen;
7. plannen, sturen, bewaken en corrigeren van het eigen leesgedrag;
8. beoordelen van teksten op hun waarde;
9. reflecteren op de uitgevoerde leesactiviteiten en hun resultaten.

Naast leesstrategieën is de motivatie om een tekst te lezen ook erg belangrijk. Een leerling die over kennis en strategieën beschikt en bereid is die ook daadwerkelijk in te zetten bij het lezen van een tekst, heeft een sterke leesmotivatie. Deze leerling is bereid om zich bij een moeilijke tekst extra in te spannen en neemt geen genoegen met een oppervlakkig begrip van de tekst.
Corstanje & Louws (2000) zeggen in de ondertitel van hun boek 'Vrij lezen, blijven lezen': '*Kinderen die hebben leren lezen, maar dat niet graag doen, worden nooit echte lezers'* Ik ben het wel met deze uitspraak eens omdat je op een bepaald punt alle kennis en strategieën kunt bezitten, maar als je het niet bijhoudt door regelmatig te lezen zul je dingen vergeten en gaat je leesniveau achteruit.

Voorbeeld: Als je een hele zomervakantie niet hebt geschreven en je na de vakantie weer veel moet schrijven voor school, is dat in het begin best moeilijk. Je handschrift is slordiger dan voor de vakantie. Als je in die vakantie af en toe wat op had geschreven had je hier waarschijnlijk minder last van gehad. Je moet regelmatig teksten op of boven je niveau lezen om je leesniveau op peil te houden. Met een zwakke leesmotivatie is dit best lastig, omdat je iets moet doen terwijl je het eigenlijk niet wilt doen.

1.11 Leerlijnen en tussendoelen begrijpend lezen

In de midden- en bovenbouw komen, over het algemeen, verschillende strategieën op het gebied van begrijpend lezen tot ontwikkeling. Expertisecentrum Nederlands heeft hier de volgende leerlijn voor gevorderde geletterdheid (2003) voor opgesteld:

<u>Leerlijn 4: Begrijpend lezen</u>
Middenbouw
De leerlingen lezen eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend en argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:
4.1. Ze bepalen het thema van een tekst en activeren hun eigen kennis over het thema.
4.2. Ze koppelen verwijswoorden aan antecedenten.
4.3. Ze lossen het probleem van een moeilijke zin (of zinnen) op.
4.4. Ze voorspellen de volgende informatie in een tekst.
4.5. Ze leiden informatie af uit een tekst.
4.6. Ze onderscheiden verschillende soorten teksten zoals verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
4.7. Ze herkennen de structuur van verhalende teksten.

Bovenbouw
De leerlingen lezen minder eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend of argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit.
4.8. Ze zoeken, selecteren en verwerken op een doelbewuste en efficiënte manier informatie uit verschillende bronnen.
4.9. Ze leiden betekenisrelaties tussen zinnen en alinea's en herkennen inconsistenties.
4.10. Ze stellen zelf vragen tijdens het lezen.
4.11. Ze bepalen de hoofdgedachte van een tekst en maken een samenvatting.
4.12. Ze herkennen de structuur van verschillende soorten teksten.
4.13. Ze plannen, sturen, bewaken en controleren hun eigen leesgedrag.
4.14. Ze beoordelen teksten op hun waarde.

Hoofdstuk 2: Leesproblemen

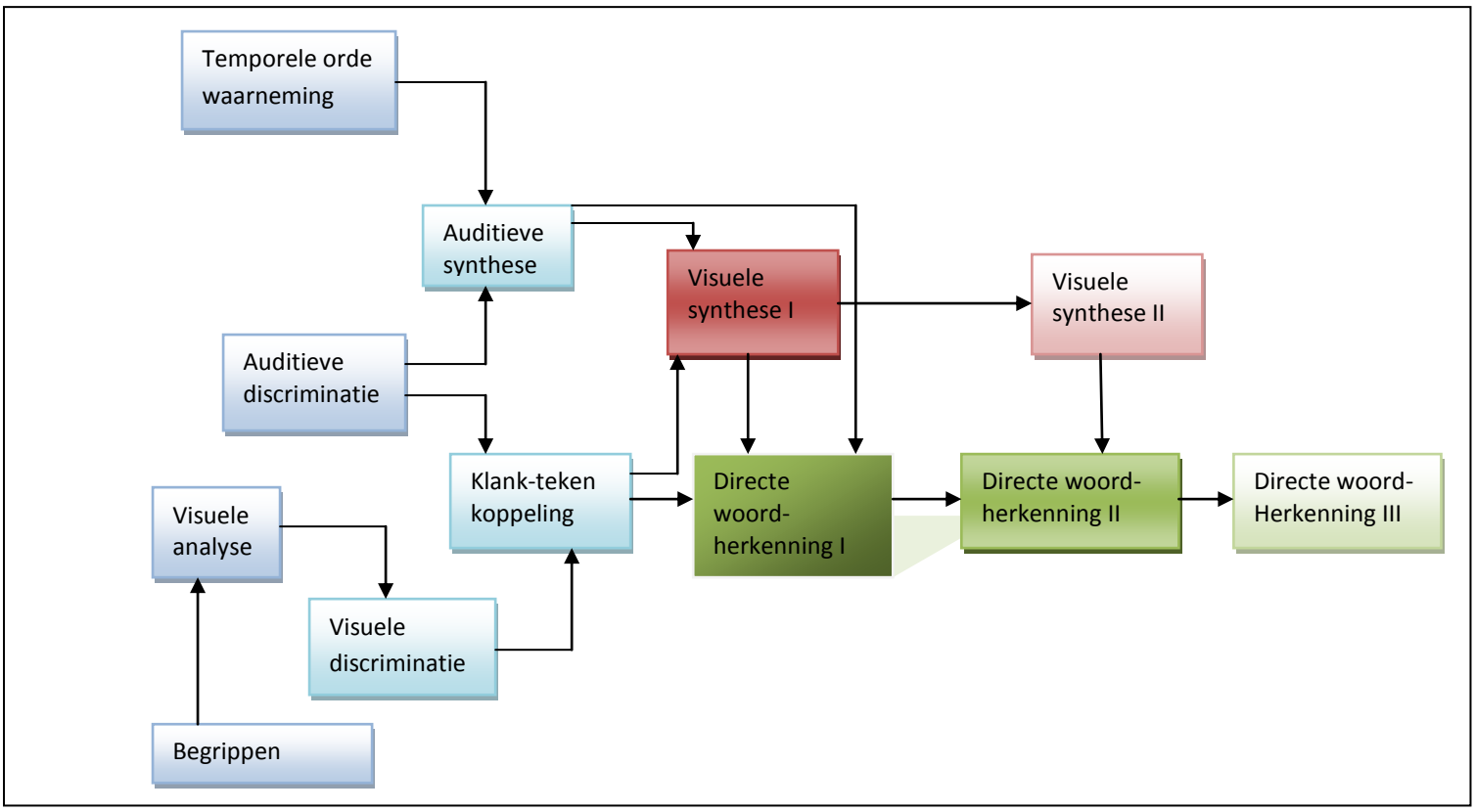
Voor we kijken waar het grootste probleem ligt bij moeilijk lezende kinderen, is het eerst belangrijk om te weten wanneer een kind een moeilijke lezer is.

2.1 Leesmoeilijkheden

Op grond van de analyse van leesmoeilijkheden komt men over het algemeen tot het onderscheiden van soorten lezers of typen leesmoeilijkheden. Niet iedereen komt tot dezelfde indeling van leesproblemen. Op grond van de analyse van de leestaak wordt er wel een onderscheid gemaakt in visuele en auditieve problemen.
Auditieve problemen zijn problemen die zich in de hersenen voordoen. De verwerking van spraakklanken in de hersenen verloopt niet optimaal, waardoor kinderen vaak moeilijk verschillen horen tussen klanken in woorden (schuur/scheur, hoor/hor, veel/vil). Dit wordt auditieve discriminatie genoemd. Ook kunnen er problemen ontstaan met het verdelen van een woord tot klanken of klankgroepen (boek: b-oe-k, herfst: h-e-r-f-s-t). Dit wordt auditieve analyse (hakken) genoemd. Tenslotte kunnen er nog problemen zijn met het samenvoegen van klanken of klankgroepen tot een woord bij het lezen, dus eigenlijk het omgekeerde van auditieve analyse (b-oe-k = boek, h-e-r-f-s-t = herfst). Dit wordt auditieve synthese (plakken) genoemd. Het letterlijk en in de juiste volgorde onthouden van klanken kan ook een probleem opleveren. Dit kan ook een probleem zijn met het onthouden van woorden of zinnen. Een samenloop van al deze problemen zorgt ervoor dat bijvoorbeeld een dictee moeilijk te maken is voor een kind met auditieve problemen.

Al deze problemen in het auditieve gedeelte van lezen kunnen ook voorkomen in het visuele gedeelte van lezen. Je hebt naast auditieve discriminatie, auditieve analyse en auditieve synthese namelijk ook visuele discriminatie (verschil zien tussen letters of woorden, verschil tussen *b* en *d*), visuele analyse (letters in een woord herkennen) en visuele synthese (losse letters samenvoegen tot een woord, /k/am/). Dit worden de deelvaardigheden voor het technisch lezen genoemd (figuur 2.1).

Met visuele problemen worden ook puur fysieke problemen bedoeld. Hierbij is te denken aan een slechte oogbewegingvaardigheid waardoor het oog niet snel genoeg mee kan. Hierdoor weet het kind vaak niet meer waar het met lezen gestopt is, slaat het vaak woorden of regels over of leest woorden of regels twee keer zonder het te merken of kan de aandacht niet lang bij het lezen houden. De visualisatie kan ook een probleem opleveren als een kind visuele problemen heeft. Een kind verwart woorden met een gelijkwaardig begin of einde, herkent terugkomende woorden in een tekst niet, draait letters en woorden om en kan zich het gelezen gedeelte niet voorstellen.



Figuur 2.1 Deelvaardigheden technisch lezen[4]

Op basis van de procesanalyse komt men tot een indeling in verschillende typen lezers. De meest gangbare indeling is die in *spellende lezers* (leerlingen die woorden blijven spellen om ze te kunnen lezen) en *radende lezers* (leerlingen die te snel een woord raden en veel uit de context lezen). Die typeringen worden meestal gebruikt voor kinderen die moeite hebben met de overgang van het spellend lezen naar het direct herkennen van woorden. Maar ook in het begin van het proces van leren lezen kunnen zich al moeilijkheden voordoen, doordat kinderen bepaalde deelvaardigheden niet goed beheersen.

Daarnaast duikt ook het begrip dyslexie op, wat vaak woordblindheid wordt genoemd. Dyslectische kinderen hebben ook moeite met lezen, maar om een kind als dyslectisch te 'bestempelen' moet er meer aan de hand zijn dan spellend of radend lezen. Bij een kind met dyslexie zit het probleem vooral in het technisch lezen, waardoor het kind ook minder goed is in het begrijpen van een tekst. De precieze oorzaak van dyslexie is nog niet helemaal bekend, maar het is wel duidelijk dat het zich afspeelt in de hersenen. Het lijkt erop dat de verbinding tussen de taalgebieden Broca en Wernicke niet goed is. In het gebied van Broca vindt onder andere de analyse van woorden plaats, maar ook de articulatie en het spreken. In het gebied van Wernicke komt alle informatie samen en wordt opgeslagen hoe een woord eruit ziet, hoe het klinkt en wat het betekent. Bij dyslexie worden de klanken niet goed in de hersenen verwerkt, waardoor ze ook minder goed uit het geheugen zijn op te halen om gekoppeld te worden met het woordbeeld. Duidelijk is dat mensen met dyslexie problemen hebben met de fonologische verwerking van taal. Klanken kunnen dus moeilijk aan schrifttekens worden gekoppeld om een woord te lezen.

[4] Struiksma, A.J.C., van der Leij, A., Vieijra, J.P.M. (2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.* Amsterdam: VU Uitgeverij

2.2 Zwakke lezers

Leesproblemen van leerlingen in de bovenbouw kunnen verschillende oorzaken hebben:
1. Leerlingen die het technisch lezen redelijk vlot hebben geleerd, maar die moeite hebben met begrijpend lezen.
2. Leerlingen bij wie in de voorgaande jaren de diagnose dyslexie al is gesteld.
Zij blijven moeite houden met het technisch lezen en dreigen steeds verder achter te gaan lopen, omdat de motivatie om te lezen gevaar loopt.
3. Leerlingen die hun leesproblemen tot dan toe hebben kunnen verbergen, maar in de problemen komen met de langere en meer ingewikkelde teksten in de bovenbouw.

Het is mogelijk dat deze leerlingen dyslexie hebben en zich het lezen van woorden op een verkeerde manier hebben aangeleerd, namelijk niet via het verklanken, maar door het hele woordbeeld in het geheugen op te slaan. Wanneer de zinnen dan ingewikkelder worden, legt het een te groot beslag op het geheugen en lukt het niet meer om hele zinnen te overzien.
Dumont heeft met zijn zeven kenmerken van zwakke lezers of dyslecten veel betekend voor verschillende onderzoeken naar dyslexie. Hij heeft veel kritiek gekregen, maar zijn kenmerken zijn toch toonaangevend geweest voor deze onderzoeken.

Dumont (1990) geeft in zijn boek *Dyslexie* zeven kenmerken van zwakke lezers, welke de volgende zijn:

1. Specificiteitscriterium. Dyslexie betreft een achterstand in lezen en spellen, ten gevolge van een stoornis in het recoderingsmechanisme .
2. Normaliteitscriterium. Dyslexie veronderstelt een ten minste normale gemiddelde intelligentie .
3. Discrepantiecriterium. Dyslexie betekent een onverwacht groot verschil tussen verwachting en prestatie op het gebied van lezen en spellen.
4. Exclusiviteitscriterium. Dyslexie is een op zichzelf staande handicap, verschillend van en niet te herleiden tot andere handicaps.
5. Taalontwikkelingscriterium. Dyslexie vindt zijn oorsprong in een vertraagde, gebrekkige, of verstoorde taalonwikkeling.
6. Dysharmonisch intelligentieprofielcriterium. Dyslexie berust op een ongelijkheid in begaafdheid tussen visuospatiele capaciteiten en auditieftemporele capaciteiten.
7. Oorzakelijkheidscriterium. Dyslexie ontstaat op grond van familiale erfelijkheid.

In zijn boek *Kinderen leren lezen* heeft Huizenga (2000) een gewijzigde versie van deze zeven kenmerken gemaakt. Deze kenmerken gelden niet direct voor kinderen met dyslexie, maar voor zwakke lezers in het algemeen.

- Zwakke lezers presteren onvoldoende in taken die het fonemisch bewustzijn veronderstellen. Auditieve objectivatie, discriminatie, analyse en synthese leveren dus problemen op, maar ook de koppeling van klank en letter.
- Bij zwakke lezers is de capaciteit van het werkgeheugen beperkt. Zij zijn zwak in het zich woordelijk herinneren van een tekst.
- Zwakke lezers hebben moeite met het omzetten van grafemen in fonemen. Ook dat heeft te maken met de beperkte capaciteit van het werkgeheugen. Het koppelen van klanken aan letters en het onthouden van de volgorde van de fonemen legt een groot beslag op het auditieve korte termijn geheugen.
- Zwakke lezers maken onvoldoende gebruik van hulpstrategieën. Het koppelen van klanken aan letters kan versterkt worden door de klanken voortdurend in jezelf te herhalen of door

te proberen samenhang in een reeks klanken te ontdekken. Dat laatste gebeurt bijvoorbeeld bij de leesstrategie 'lezen van clusters en spellingspatronen' en 'lezen met behulp van morfologische analyse'. Kinderen met leesmoeilijkheden zullen die strategieën niet of onvoldoende toepassen. Zij blijven vaak lang steken in het spellend lezen.
- Zwakke lezers hebben meer tijd nodig om woorden te benoemen. Dat wil zeggen dat het langer duurt om de betekenis van woorden uit het lange termijn geheugen op te roepen.
- Zwakke lezers maken onvoldoende gebruik van de context.
- Zwakke lezers kunnen over het algemeen niet goed plannen. Dat betekent dat zwakke lezers zich onvoldoende een beeld vormen van wat ze van een tekst mogen verwachten of ze vergelijken informatie uit de tekst niet met wat ze eerder gelezen hebben.

Leesproblemen dienen zich vaak vroeg in de ontwikkeling van kinderen aan. De achtergrond van leesproblemen kan sterk variëren, zoals we al eerder zagen. Allereerst kan er sprake zijn van decodeerproblemen. Deze kinderen gebruiken twee typen compensatiestrategieën: raden en spellen. Radende lezers proberen op grond van de context te gissen naar het volgende woord in de tekst. Spellende lezers blijven volharden in het letter voor letter verklanken van woorden. Dit zijn op zich bruikbare strategieën, maar deze kinderen maken er overmatig gebruik van waardoor de leesontwikkeling stagneert.

Lees- en spellingsproblemen gaan vaak samen. Spellen in de zin van decoderen is voor kinderen in de regel moeilijker dan lezen, doordat er bij de omzetting van fonemen naar grafemen meer keuzemogelijkheden zijn dan andersom. We komen dan ook relatief vaak kinderen met een goede leesvaardigheid maar met een zwakke spellingsvaardigheid tegen, terwijl het omgekeerde veel minder vaak voorkomt. Interventieprogramma's voor dyslectici hebben vaak een positief effect op de leesvaardigheid maar veel minder op de spellingvaardigheid.

Naast decodeerproblemen kunnen kinderen problemen hebben met het begrijpen van geschreven tekst. Deze problemen zijn meestal te herleiden tot een zwakke taalvaardigheid. Taalzwakke lezers kunnen woorden vaak goed identificeren, maar hebben problemen met het begrijpen van wat ze hebben gelezen. Ze vinden het moeilijk om de link van het gedecodeerde woord naar de betekenis van dat woord te leggen. Dit laatste komt veel voor bij allochtone leerlingen, voor wie Nederlands de tweede taal is. Deze kinderen hebben vaak ook een beperkte woordenschat, waardoor ze de betekenis van minder woorden kennen en herkennen.

In hogere groepen worden de teksten moeilijker en hebben de zwakke lezers te maken met complexere strategieën. Daarom is het belangrijk om de lees- en spellingvaardigheden van leerlingen nauwkeurig te diagnosticeren en zo nodig passende interventieprogramma's uit te voeren.
Bij radende lezers, die vooral onnauwkeurig lezen en zichzelf te weinig controleren, is de leesachterstand meestal niet zo groot. In feite is de leessnelheid van deze leerlingen groter dan hun decodeervaardigheden toelaat. Spellende lezers hebben een grotere achterstand, omdat ze problemen hebben met het automatiseren van lees- en spellingvaardigheid. Kinderen met dyslexie hebben problemen met het automatiseren op woordniveau. Deze problemen kunnen niet verholpen worden door een planmatige, systematische hulp van de leerkracht en de remedial teacher.
Wel is extra oefening van technische leesvaardigheden en het begrijpend lezen aanbevolen. Hierdoor kan een kind (compenserende) strategieën oppakken om met de dyslexie te leren leven. Ook is het belangrijk om de motivatie te blijven stimuleren, omdat het kind het lezen op kan geven met het risico steeds verder achter te lopen.

2.3 Veelvoorkomende leesproblemen

We hebben nu een aantal leesproblemen uit de literatuur behandeld, maar welk leesprobleem komt vaker voor? Hiervoor maken we een onderscheid in technisch lezen en begrijpend lezen. In groep 3 en 4 zijn de kinderen vooral bezig met de elementaire leeshandeling, oftewel het automatiseren van de leeshandeling (technisch lezen). Beginnende lezers maken bij het herkennen van woorden gebruik van deze verklanking: ze zetten de letters (grafemen) één voor één om in klanken (fonemen), voegen die klanken samen tot een woord en spreken het uit. Als kinderen deze activiteiten in de juiste volgorde kunnen uitvoeren, beheersen ze de elementaire leeshandeling, ze kunnen dan decoderen. De meeste problemen rondom technisch lezen liggen bij deze kinderen dan ook in het decoderen. Begrijpend lezen is in mindere mate aanwezig in de groepen 3 en 4. Dit komt doordat ze in die groepen vooral bezig zijn met het automatiseren van de elementaire leeshandeling.
Vaak staan er in de boeken voor groep 3 en 4 nog plaatjes bij de tekst, waar kinderen die radend lezen veel houvast aan hebben.

Vanaf groep 5 is de elementaire leeshandeling al beter geautomatiseerd. Er zijn kinderen die er nog moeite mee hebben, maar de meeste problemen liggen dan in het lezen van de context. De teksten worden complexer en de kinderen hebben dus meer vaardigheden nodig om de tekst te lezen. Veel kinderen in de bovenbouw lezen dan ook radend. Ze hebben nog niet het juiste technische niveau om de complexere teksten te lezen en gaan radend lezen. Het begrijpend lezen in groep 5 vraagt veel zorg. In deze groep komen verschillende strategieën op het gebied van begrijpend lezen expliciet tot ontwikkeling. Een voorwaarde hiervoor is wel dat de kinderen de elementaire leeshandeling onder de knie hebben. Toch is het technisch lezen niet het belangrijkste dat de kinderen moeten beheersen. Woordenschat is ook erg belangrijk. Zonder kennis van woorden en zonder woorden te begrijpen is het moeilijk om een aaneenschakeling van woorden, een tekst, te begrijpen. Inzicht in de tekst en woordenschat is het grootste probleem bij gevorderd begrijpend lezen.

Dyslexie is een leesprobleem wat hier compleet buiten staat. De kinderen met dyslexie vallen het meest op bij hardop lezen. Sommige kinderen hebben een traag leestempo en lezen de woorden spellend. Andere kinderen hebben een hoog leestempo, maar maken daarbij veel fouten door te raden. Er kan ook een combinatie zijn van beide. Kinderen met dyslexie hebben ‘een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau’. Dyslexie betekent letterlijk: niet kunnen lezen. De leesproblemen zullen bij een kind met dyslexie dus ook niet verdwijnen, hij kan er alleen beter mee leren omgaan.

Uit het onderzoek van Boland (1988) is gebleken dat technische leesvaardigheid, woordenschat en ruimtelijke intelligentie factoren zijn die samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen. Aarnoutse en Van Leeuwe (1988) stellen zich hierbij de vraag: Wat is de relatieve bijdrage van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie in de verklaring van begrijpend lezen in de verschillende leerjaren van het basisonderwijs? Analyse van bestaande datasets uit verschillende onderzoeken laten zien dat woordenschat de belangrijkste voorspeller is van begrijpend lezen. Daarna volgt ruimtelijke intelligentie. Technisch lezen levert de kleinste bijdrage.
De relatieve invloed van woordenschat blijkt in het zesde leerjaar groter dan in het derde en vierde leerjaar.

Uit het onderzoek van Aarnoutse en Van Leeuwe (1988) komt dus naar voren dat woordenschat een grote rol speelt bij het begrijpend lezen. Het technisch lezen heeft hier een sleutelrol in, maar is minder belangrijk dan woordenschat. Natuurlijk moet een kind de leeshandeling wel beheersen om een tekst te lezen, maar om een tekst te begrijpen moet er meer zijn. Zo moet je volgens Aarnoutse en van Leeuwe genoeg woorden kennen (woordenschat). Een begrip wat bij zowel technisch lezen

als bij begrijpend lezen kan horen is motivatie; de motivatie om zich in te spannen om een tekst te decoderen (technisch lezen) en te begrijpen (begrijpend lezen). Het verschilt per kind welke factor het meest voor dat kind geldt. Het probleem van motivatie is dat je het moeilijker kunt testen dan bijvoorbeeld het beheersen van deelvaardigheden of een grote of kleine woordenschat.
Daarom wil ik in dit onderzoek verder ingaan op motivatie, oftewel leesplezier. Ik wil onderzoeken in welke mate dit invloed heeft op het begrijpend lezen.

Hoofdstuk 3: Leesbelemmeringen

Mirjam zit in groep 6, ze leest op AVI-E6 (oud AVI-9) niveau. Haar leerkracht is tevreden, het doel is bereikt: Mirjam heeft leren lezen. Maar heeft ze ook plezier in lezen? Nee, Mirjam leest niet graag. Ze pakt nooit een boek.

3.1 Leesmotivatie

Naast het beheersen van de goede decodeervaardigheden en de vaardigheden om een tekst te begrijpen lijkt de motivatie van de lezer om te lezen een belangrijk aspect van begrijpend lezen. Hetzelfde geldt voor de gevoelens die het lezen oproept. Een leerling die zin heeft in lezen en die positieve ervaringen heeft opgedaan bij het (leren) lezen, zou een betere lezer kunnen worden. Volgens Corstanje en Louws (2000) is een leerling die over kennis en strategieën beschikt en bereid is die ook daadwerkelijk in te zetten bij het lezen van een tekst, een leerling met een sterke leesmotivatie. Deze leerling is bereid om zich bij een moeilijke tekst extra in te spannen en neemt geen genoegen met een oppervlakkig begrip van de tekst.

Tellegen-Van Delft (1986) verrichte onderzoek naar leesmotivatie, leesplezier en leesbelemmeringen bij leerlingen. Het spontane lezen als vrijetijdsbesteding stond in haar onderzoek centraal. Leerlingen uit groep 6 en 8 en de tweede klas van het voortgezet onderwijs vulden een vragenlijst in over hun leesgedrag. De enquête bevatte vragen over leesplezier, leesvoldoening, leesbelemmeringen en leesfrequentie. Onder ‘leesplezier’ verstaat de onderzoekster de aangename associaties die de leerling verbindt met het lezen van boeken. Bij ‘leesvoldoening’ onderscheidt zij primaire en secundaire vormen. Primaire voldoening wordt door de lezer doelbewust nagestreefd en is een noodzakelijke voorwaarde voor spontaan leesgedrag (bijvoorbeeld bevrediging van nieuwsgierigheid, verdrijving van verveling of om tot rust te komen). Secundaire voldoening omvat de aspecten die vaak samengaan met leesvoldoening, maar die geen noodzakelijke voorwaarde vormen voor spontaan leesgedrag, zoals het terloops leren of de gevoelens die door een verhaal opgeroepen worden. Onder 'leesbelemmeringen' wordt verstaan: De interne en externe factoren die het lezen in de weg kunnen staan, zoals gebrek aan concentratie of uithoudingsvermogen en het door huisgenoten gestoord worden tijdens het lezen.
Haar conclusies:

1. Leerlingen die weinig lezen blijken minder leesplezier te hebben en minder vormen van leesvoldoening te kennen dan leerlingen die veel lezen.
2. Leerlingen die lezen een vermoeiende bezigheid vinden zijn niet per definitie ook diegenen met een relatief laag technisch leesniveau. Ook een betrekkelijk groot aantal gemiddelde of goede lezers vindt lezen vermoeiend.
3. Leerlingen die een hekel hebben aan lezen blijken wel naar een boek te grijpen om informatie in te winnen.

De tweede conclusie van Tellegen-Van Delft (1986) vind ik wel een interessante conclusie. Dat zwakke lezers lezen een vermoeiende bezigheid vinden kan ik nog begrijpen, omdat ze veel moeite moeten doen om de elementaire leeshandeling uit te voeren. Dat gemiddelde of goede lezers het lezen vermoeiend vindt, is nog iets om over na te denken. Ik denk dat ze het vermoeiend vinden omdat ze niet worden uitgedaagd in het lezen of dat het niet aansluit bij hun interesse. Als ik zelf een tekst moet lezen die ik niet zo interessant vind, is het vermoeiender omdat ik meer moeite moet doen om mijn aandacht erbij te houden. Ik denk dat dit bij deze kinderen ook het geval is.

3.2 Algemene voorwaarden voor lezen

Een positieve houding tegenover het lezen is voor iedere leerling anders. Toch zijn er een aantal algemene (cruciale) voorwaarden voor lezen[5].
Voor kinderen tot 6 jaar zijn dit:

- Rust
- Gericht op plezier
- Lachen, verbazing en verwondering
- Emotionele betrokkenheid
- Sociale interactie
- Belevend lezen
- Visuele verbeelding
- Gevoelens door plot/personage
- Belevingswereld
- Voorafgaande interesse
- Doel
- Wensen
- Spanning, ontspanning en inspanning
- Creativiteit en expressie, beeld en geluid
- Moedertaal
- Ouders
- Thema's: spannend en fantasievol
- Boekenaanbod

Voor kinderen van 6 tot 12 jaar komt hierbij:

- Gericht op nut
- Thema's: grappig, avontuurlijk en griezelig
- Beeld en geluid worden minder belangrijk

Voor kinderen van 12 tot 15 jaar komt hier nog bij:

- Actieve inbreng
- Vragen met betrekking tot de eigen identiteit en hun relatie tot de wereld
- Thema's: Tweede Wereldoorlog, seks/drugs/geweld, onbekende culturen of opgroeien tussen twee culturen

Ik las de spreuk van de Chinese filosoof Confucius (551 v.Chr. - 479 v.Chr.) in een tijdschrift, en ik vind deze toepasselijk voor zwakke lezers:

> *Vertel het me en ik zal het vergeten. Laat het me zien en ik zal het onthouden.*
> *Laat het me ervaren en ik zal het me eigen maken.*

Je kunt kinderen wel vertellen hoe ze een strategie moeten toepassen, maar door het te laten zien en ze het zelf te laten doen, onthouden ze het en kunnen ze het later ook nog toepassen. Kinderen moeten teksten lezen en ervaren om het zich eigen te maken.

[5] Lemaire, C. (2004) *Lezen doen we samen!.* Amsterdam: Stichting Lezen.

3.3 Leesattitude

Vernooy (1998) waarschuwt in zijn artikel: 'Mythen en het leren lezen' voor het gevaar van het "natuurlijke leren lezen". In het kopje: *"leesattitude leidt tot leesvaardigheid"* schrijft hij dat de meerderheid van onderzoek concludeert dat een goede leesvaardigheid een positieve leesattitude tot gevolg heeft. En niet andersom, zoals veel leerkrachten graag willen geloven. *"Kinderen hebben een goede instructie van de letter-klankkoppeling en auditieve synthese nodig om een goede lezer te worden".* Ik vind dit wel een interessante opmerking van Vernooy, omdat een positieve leesattitude geen logisch gevolg van een goede leesvaardigheid is. Een kind voelt zich wel competent in het lezen, maar dit betekent niet dat het kind plezier heeft in het lezen. Ik denk dat de teksten onder andere uitdagend genoeg moeten zijn, en dat er dan pas een positieve leesattitude kan ontstaan. Veelal bestaat het lezen op school uit 'verplichte teksten' in methoden, zowel tijdens het taal- of leesonderwijs als bij het onderwijs in de kennisgebieden.
Veelvoorkomende oorzaken van het ontbreken van leesmotivatie zijn volgens Vernooy (2001):

- Het nut van de decodeervaardigheden niet inzien.
- Teksten die niet interessant genoeg zijn voor de leerlingen of niet dicht bij hun belevingswereld liggen.
- Thuis geen tijd hebben om boeken te lezen als gevolg van digitale media en andere verplichtingen (sport, muziek, toneel etc.)

Hoe deze leesmotivatie bevorderd kan worden bespreek ik in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 4: Vergroten van het leesplezier

Voordat we gaan kijken naar manieren uit de literatuur om het leesplezier te vergroten is het belangrijk om te weten wat leesplezier precies is.

Leesplezier is het plezier wat leerlingen hebben in lezen. Oftewel; omdat ze plezier willen hebben en willen genieten, pakken ze een boek en gaan dat lezen. Leesplezier staat op één lijn met leesmotivatie. Israels (2006) stelt in haar onderzoeksrapport dat leesmotivatie is: '*Het willen lezen van teksten, omdat dit als nuttig of leuk wordt gezien.'* Tellegen & Catsburg (1987) verstaan onder leesmotivatie: '*De mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die het lezen met zich meebrengt en het doelgericht nastreven van deze vormen van voldoening.'* Dit betekent dat de leerling van lezen een prettig gevoel krijgt, avontuur beleeft, afleiding van de realiteit heeft en kennis vergaart.

4.1 Leesmotivatie

Leesplezier is voor mij het zichtbare resultaat van een goede leesmotivatie. (Lees)motivatie heeft twee onderdelen: intrinsiek en extrinsiek. Intrinsieke motivatie betekent dat de motivatie van binnenuit komt. Dit kan om verschillende redenen gebeuren zoals: rust, opwinding, verveling, eenzaamheid, afzondering of om iets te weten te komen. Intrinsieke leesmotivatie heeft het meeste effect op het leesgedrag omdat het gekoppeld is aan gevoelens.
Extrinsieke motivatie betekent dat de motivatie wordt gestuurd door de omgeving. Dit kan zijn door de leerkracht of ouder, omdat die graag wil dat de leerling leest. Maar ook een medeleerling kan extrinsiek motiveren door te vertellen over een leuk boek, en zo de leerling te prikkelen en te motiveren dit boek ook te lezen. Voor kinderen in de bovenbouw is de mening van leeftijdsgenoten erg belangrijk, waardoor de leerlingen gevoeliger zijn voor extrinsieke motivatie. Er kan ook een combinatie zijn van deze twee onderdelen. Door veel extrinsieke motivatie kan de leerling ook intrinsiek gemotiveerd raken om te gaan lezen.

Er zijn veel verschillende manieren om kinderen extrinsiek te motiveren om te gaan lezen.
Het belangrijkste doel daarbij is dat de leerlingen de intrinsieke motivatie krijgen om zelf te gaan lezen. Een tweede doel is dat de leerlingen ervaren en inzien wat voor nut veel lezen heeft, namelijk plezier beleven, kennis vergaren en het technisch- en begrijpend leesproces verbeteren.

Ik ga nu een aantal manieren om het leesplezier te bevorderen uitwerken, namelijk:

1. Stillezen (LIST en Kees Vernooy)
2. Minilessen (LIST)
3. Bibliotheekbezoek/jeugdliteratuur
4. Leesomgeving
5. Meervoudige intelligentie (Gardner)

Deze manieren zijn onderdelen van een rijke leesomgeving. Deze rijke leesomgeving zou kinderen moeten enthousiasmeren voor lezen, waardoor ze er meer plezier in krijgen.

LIST betekent LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak. Ik behandel twee manieren om het leesplezier te bevorderen uit het boek Lezen is weer leuk (Houtveen, Brokamp & Smits, 2009)

4.2 Stillezen

Voor stillezen zijn een aantal vaardigheden nodig, daarom is het meer geschikt voor gevorderde lezers. Omdat beginnende lezers en zwakke lezers die moeite hebben met het decoderen, hardop lezen juist als een ondersteuningsvorm gebruiken, is stillezen voor hen lastig. De leerlingen moeten wel leestempo hebben om effectief te kunnen stillezen (ongeveer 100 woorden per minuut). Klassenmanagement is heel belangrijk om rustig lezen mogelijk te maken. Stilte en rust zijn nodig en worden tot stand gebracht door heldere regels. Voor leerlingen die de overgang naar stillezen lastig vinden is fluisterlezen van groot belang. Varianten op stillezen kunnen kleuterlezen (voorlezen aan kleuters), theater- en radiolezen zijn (hoorspel, rol van verteller).
Voldoende leesmateriaal, wat in de belevingswereld ligt en bij de interesse van alle kinderen past, is bij stillezen wel erg belangrijk. Er wordt namelijk al een beroep gedaan op de intrinsieke leesmotivatie van de kinderen. Stillezen laat ook vooral ervaren hoe belangrijk het lezen is. Stillezen heeft volgens Allington (1984) significante positieve effecten, zowel voor de leesattitude als leesvaardigheid. Het is bij stillezen wel aanbevolen om er iets mee te doen, dus een vragenlijstje in laten vullen en zo een boekbespreking voorbereiden. Of kort iets vertellen over het boek aan medeleerlingen. De leerkracht kan ook aanbevelingen doen voor boeken die tijdens het stillezen gepakt kunnen worden. De kinderen kunnen zoveel mogelijk vrij gelaten worden in hun boekkeuze, in het leestempo en de vrijblijvendheid. Een leeskring is ook een goed alternatief. In zo'n kring (vijf à zes kinderen) neemt elk kind een boek, lees de flaptekst en bekijkt omslag en illustraties. Vervolgens lezen de kinderen gedurende tien tot vijftien minuten in stilte, waarna iedereen zijn eerste indruk van het gekozen boek geeft.

4.3 Minilessen

Volgens de LIST- aanpak zijn minilessen ook een goede manier om het lezen te bevorderen bij leerlingen. De minilessen zijn bedoeld om met leerlingen te praten over het kiezen van een boek, en om leerlingen steunpunten te geven om boeken aan te laten sluiten bij hun interesses en strategieën te bieden om een moeilijke tekst te begrijpen. De naam miniles zegt het al: het is een korte, eenvoudige les, aan het begin van de (stil)leestijd.
Voorbeelden van miniles onderwerpen zijn volgens LIST:

- Hoe kies je een boek?
- Hoe leen je boeken uit de klassen- of schoolbibliotheek?
- Wat doe je als je boek uit is?
- Wanneer is een boek te moeilijk voor je?
- Introductie tot verschillende genres die kinderen leuk zouden kunnen vinden
- Hoe serieboeken werken
- Hoe leer je stillezen (via fluisterlezen)?
- Hoe doe je een boekreclame?
- Hoe haal je informatie uit een boek als je een werkstuk of spreekbeurt moet maken?
- Hoe maakt je een boekbespreking?
- De minilessen zijn voor kinderen vooral leuk omdat het praktisch is en het maar korte lesjes zijn. Omdat het aan het begin van de leestijd wordt gegeven kunnen ze hun aandacht er beter bijhouden en kunnen ze er gelijk mee aan de slag.

4.4 Bibliotheekbezoek/jeugdliteratuur

Bibliotheekbezoek en het aanbevelen van jeugdliteratuur is een vrij voor de hand liggende manier om leesplezier te vergroten. Door kinderen kennis te laten maken met de rijke wereld van jeugdliteratuur, kan het leesplezier toenemen. Het voordeel van het bevorderen van leesplezier door bibliotheekbezoek en het aanbieden van jeugdliteratuur is dat er altijd wel wat bij zit voor ieder kind. Er zijn ontzettend veel soorten boeken te vinden in de bibliotheek over verschillende onderwerpen; er is altijd wel een boek bij wat een kind aanspreekt.
Zo heb je bijvoorbeeld: prentenboeken, dierenverhalen, sprookjes, realistische avonturenverhalen, stripverhalen, avonturenverhalen, poëzie, jeugdromans en nog veel meer. Niet alle soorten verhalen zijn geschikt voor alle leeftijden, maar dat maakt de brede keuze niet minder.

Het is echter wel belangrijk dat er wat wordt gedaan met dat grote aanbod aan boeken. Er zijn verschillende verwerkingsvormen te kiezen om de interesse voor verschillende soorten boeken te stimuleren. Kinderen alleen de techniek van het lezen aan te leren is niet voldoende om hen gemotiveerde lezers te maken. Bij onder andere begrijpend lezen worden daarom tegenwoordig diverse werkvormen gehanteerd om duidelijk te maken welke betekenis een boek, of lezen in het algemeen, kan hebben. In het boek 'Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk' van Meelis-Voorma, Moolenaar en Overmeijer (2004) worden een aantal verwerkingsvormen genoemd. Zo kan er onder andere worden gewerkt met een leeslogboek of boekenrups, vertelpantomime, creatief spel, klasseninterview en een boekbespreking. In een leeslogboek houdt het kind bij welk boek hij heeft gelezen en schrijft wat algemene gegevens van het boek op, waar het over ging, het genre en of het leuk was om te lezen. Zo kan het voor een kind duidelijk worden welke soorten boeken hij vaak leest, of het daar plezier in heeft en welke boeken bij hem passen en waarom. Een boekenrups heeft hetzelfde idee, maar is meer klassengericht doordat het leeslogboek (op een rond vel) wordt opgehangen in de klas. Door alle leeslogboeken achter elkaar te hangen ontstaat er een boekenrups. De kinderen raken als klas meer betrokken bij hun boekkeuzen en kunnen de leeslogboeken van andere kinderen gebruiken om een boek te kiezen. Vertelpantomime wordt vooral gebruikt in de onderbouw. Terwijl je een verhaal voorleest, voeren de kinderen een soort bewegingsspel uit. De bewegingen die de personages in het verhaal maken, doen de kinderen op hetzelfde moment na. Door te bewegen ervaren ze de emotionele geladenheid van het verhaal. Creatief spel lijkt hier erg op alleen krijgen de kinderen dan een rol in het verhaal door de bewegingen van het personage in het verhaal te maken. Het klasseninterview is een werkvorm waarbij een aantal leerlingen de rol van een personage uit het boek krijgen en de rest van de klas vragen mag stellen aan de personages. De personages moeten zich inleven in het verhaal om de vragen goed te kunnen beantwoorden.
De boekbespreking lijkt een beetje op het leeslogboek. De leerling vertelt nu alleen alles aan de klas, terwijl hij het anders zou opschrijven in het leeslogboek. Ook kan de leerling het boek promoten en vertellen waarom de andere leerlingen nu juist dit boek zouden moeten lezen.

4.5 Leesomgeving

De leesomgeving speelt een belangrijke rol in het ontwikkelen of vergroten van leesplezier. Je kunt wel leuke en interessante boeken hebben, maar de omgeving speelt een belangrijke rol in het lezen van een boek met plezier. In zijn boek 'De leesomgeving; Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten' geeft Adain Chambers (1995) een beschrijving van de leesomgeving. Dit heeft betrekking op de plaats waar je leest en de invloed die deze heeft op je manier van lezen. 'Lekker warm en ontspannen in bed lees je anders dan wachtend op de trein op een koud winderig station. En dat verschilt weer van lezen op een zonnig en druk strand, in de leeszaal van een openbare bibliotheek of thuis in een luie stoel.' Volgens Chambers (1995) vormen veel factoren de

sociale context van het lezen, datgene wat hij de leesomgeving noemt. De leesomgeving geeft een extra dimensie aan de manier waarop een kind plezier heeft in het lezen. 'Maar niet alleen de plaats of de omgeving speelt een rol, ook het aanbod aan boeken, de stemming waarin je bent, de tijd die je ervoor hebt en de rust. En dan heb ik het nog niet over onze houding ten opzichte van lezen in het algemeen (hou je ervan of juist niet), of waarom we op een bepaald moment lezen (moet het voor je werk, of lees je voor je eigen plezier).' Het lezen kan aantrekkelijker gemaakt worden door de omgeving waarin een kind leest. Het ene kind heeft het nodig om visueel geprikkeld te worden door posters of voorwerpen over het boek of het onderwerp van het boek, terwijl het andere kind auditief geprikkeld moet worden door muziek te luisteren die bij (het onderwerp van) het boek past of liever het luisterboek luistert en dan meeleest.

4.6 Meervoudige intelligentie (Gardner)

Het boek 'Meervoudige Intelligentie bij lezen en taal' van Thomas Armstrong (2009) geeft voorbeelden van verschillende activiteiten die bij de intelligenties van kinderen liggen. De theorie van de meervoudige intelligenties is in het begin van de jaren '80 ontwikkeld door professor Howard Gardner, verbonden aan de Harvard Universiteit. Hij vond dat de traditionele theorieën over intelligentie herzien moesten worden. Met behulp van zijn eigen observaties en die van andere wetenschappers uit verschillende vakgebieden, kwam hij tot de conclusie dat er minstens zeven verschillende soorten intelligenties zijn en dat iedereen die in meerdere of mindere mate bezit.
Als kinderen activiteiten aangeboden krijgen die alle intelligenties stimuleren zouden ze tot beter leren moeten komen, aldus Armstrong. Daarnaast wordt de intrinsieke motivatie aangesproken doordat de activiteit op het niveau en het interessegebeid van het kind ligt. Naarmate hij deze theorie verder ontwikkelde voegde hij een achtste intelligentie toe. De acht intelligenties van Gardner zijn de volgende:

1. Verbaal-linguïstische intelligentie (woordknap)
2. Logisch-mathematische intelligentie (rekenknap)
3. Muzikaal-ritmische intelligentie (muziekknap)
4. Visueel-ruimtelijke intelligentie (beeld/ruimteknap)
5. Lichamelijk-kinetische intelligentie (lijf/bewegingknap)
6. Naturalistische intelligentie (natuurknap)
7. Intrapersoonlijke intelligentie (zelfknap)
8. Interpersoonlijke intelligentie (mensenknap)

Armstrong (2009) geeft per intelligentie aan welke aandacht er binnen taal en lezen aan deze intelligentie gegeven kan worden, namelijk:

1. Verbaal-linguïstische intelligentie; methoden waarbij de kinderen in contact komen met het gesproken woord, via discussies, gesprekken, dialogen, vertellingen en toneelstukken. Dit zal hen een sterke basis geven van waaruit ze kunnen leren lezen en schrijven.
2. Logisch-mathematische intelligentie; kinderen kunnen de logische strategieën gebruiken bij het lezen en schrijven van teksten door de tekst te analyseren. Wat voor soort tekst is dit? Welk genre? Waar gaat deze tekst in grote lijnen over?
3. Muzikaal-ritmische intelligentie; elke zin kan een tekst worden van een liedje of een ritmisch vers. Zo kan je bijvoorbeeld losse zinnen zingen en ondertussen het ritme op een trommel slaan.
4. Visueel-ruimtelijke intelligentie; de kinderen kunnen de zinnen veranderen in visueel-ruimtelijke beelden of plaatjes gebruiken om zinnen te creëren door bijvoorbeeld een strip-verhaal te maken of bepaalde zinsdelen een kleurcode te geven.
5. Lichamelijk-kinetische intelligentie; de kinderen kunnen bewegingen ontwikkelen voor spellingsstrategieën of bewegingen als ezelsbruggetje voor interpunctieregels.

6. Naturalistische intelligentie; de kinderen kunnen een collectie van geschikte lees- en schrijfmaterialen samenstellen die iets met de natuur te maken hebben.
7. Intrapersoonlijke intelligentie; de kinderen vertellen of schrijven op welke emoties een bepaalde tekst bij hen oproept. De leerkracht moet teksten aanbieden die zich lenen om emoties uit te drukken, zoals liefdesbrieven, romans, toneelstukken, gedichten en dialogen.
8. Interpersoonlijke intelligentie; de leerkracht zoekt verwerkingen die een beroep doen op het sociaal vermogen van de kinderen. Bijvoorbeeld: Samenwerken door ieder kind de helft van een boek te laten lezen en elkaar te helpen één verslag te maken of ieder kind een letter van het alfabet te geven en ze op alfabetische volgorde laten staan.

Dit zijn uiteraard nog maar een paar voorbeelden van activiteiten bij de verschillende intelligenties. De leerkracht kan dit veel verder uitbouwen door te kijken wat de behoeften van de kinderen binnen de intelligenties zijn, en hierop inspelen. De deelvaardigheden, die de kinderen door middel van activiteiten van de 8 intelligenties, oefenen zouden het (begrijpend) leesniveau moeten verbeteren. Doordat de intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd met activiteiten die in het interesse- en vaardighedengebied (intelligentie) liggen, krijgt het kind meer plezier in lezen en taal. Naast dit leesplezier gaan ook de resultaten van het kind omhoog doordat er wordt beoordeeld op de verschillende intelligenties die het kind als duidelijke voorkeur heeft.

4.7 Zwakke lezers en leesplezier

Bij welke van deze manieren voor het bevorderen van leesplezier heeft een moeilijk lezend kind volgens de theorie nu het meeste baat?

Het voordeel van stillezen is dat zwakke lezers tijdens het stillezen fouten kunnen maken zonder dat ze zich daarvoor hoeven te schamen. Vooral kinderen die weinig zelfvertrouwen hebben wat betreft lezen is dit een goede manier. Volgens Vernooy (2001) heeft het na bijvoorbeeld 4 à 6 maanden al positieve effecten als zwakke lezers 10 minuten per dag stillezen. Uiteraard moet dit wel gebeuren in combinatie met andere begeleiding. Als voorbereiding op een taalles zouden zwakke lezers tijdens het stillezen alvast een tekst kunnen lezen die bij de les hoort, zodat ze beter voorbereid zijn.

De minilessen, die goed op het stillezen aansluiten, zijn een andere manier van voorbereiding op het stillezen. De onderwerpen van de minilessen zijn uiteenlopende praktische lesjes. Zo kan het bijvoorbeeld gaan over hoe je een boek kiest, wat je doet als een boek uit is, hoe je een boekreclame maakt en hoe je informatie uit boeken haalt. Het voordeel van deze onderwerpen is dat het de aandacht van het minder goed kunnen lezen afleidt.

Bibliotheekbezoek en het aanbod aan jeugdliteratuur kan ook een positief effect hebben op het leesplezier van zwakke lezers. Doordat er een groot aanbod aan jeugdboeken is, zit er altijd wel een boek bij wat het kind leuk vindt om te lezen. Door de niveau aanduidingen bij veel jeugdboeken kunnen kinderen een boek kiezen wat hen aanspreekt, en wat op hun niveau is. Door de verwerkingsactiviteiten zijn ze op een leuke manier met de boeken bezig.

Een goede leesomgeving is voor ieder kind goed, maar zeker ook voor de zwakke lezer. Hij heeft dan een plek waar hij niet afgeleid wordt en rustig kan lezen. Maar ook een plek waar materialen aanwezig zijn waardoor hij op een andere manier bezig kan zijn met het boek dan alleen lezen.
Het visuele en auditieve aanbod kan een aanvulling zijn op het lezen van het boek, waardoor het makkelijker wordt om het boek te begrijpen.

In de Meervoudige Intelligentie theorie van Gardner, toegespitst op taal door Armstrong (2009) zitten veel mogelijkheden voor zwakke lezers. Door activiteiten aan te bieden die bij de intelligentie(s) van de kinderen past, zullen de meeste zwakke lezers een succeservaring krijgen. Ze worden gestimuleerd tot lezen door met hun eigen intelligentie bezig te zijn.

Het valt me op dat de mogelijkheden voor zwakke lezers bij al deze manieren gericht is op het afleiden van datgene wat niet goed gaat. De kinderen zijn op een andere manier met lezen bezig, wat hen afleidt van de moeite die ze hebben met het lezen van de tekst. De onderdelen die ik heb behandeld zijn uiteenlopend, maar toch hetzelfde in de mogelijkheden voor zwakke lezers.

Onderzoeksdeel

Hoofdstuk 1: Opzet praktijkonderzoek

In het theorieonderzoek heb ik het leesproces nader onderzocht en tevens de meest voorkomende problemen bij zwakke lezers vastgesteld. Uit de literatuur is gebleken dat zwakke lezers vooral veel moeite hebben met het automatiseren van de elementaire leeshandeling, oftewel het decoderen van een tekst. Hierdoor hebben ze ook problemen met begrijpend lezen, omdat ze de tekst niet goed kunnen decoderen. Ook zijn een kleine woordenschat en leesmotivatie problemen die in de literatuur vaak worden genoemd. Verder heb ik, als voorbereiding op het praktijkonderzoek, in de literatuur gezocht naar onderdelen van een rijke leesomgeving om het leesplezier te bevorderen. De volgende onderdelen uit de literatuur gebruik ik voor het empirische deel: leesomgeving, minilessen/stillezen, bibliotheekbezoek/jeugdliteratuur en meervoudige intelligentie.

1.1 Vormgeving van het onderzoek

Het praktijkonderzoek geef ik vorm door middel van een experiment. Dit voer ik uit door twee metingen te doen van het leesplezier en het niveau begrijpend lezen. Tussen deze twee metingen probeer ik door middel van methoden/manieren uit de praktijk het leesplezier te vergroten. Hierbij maak ik gebruik van een experimentele groep en een controlegroep. De resultaten die hieruit voortkomen gelden specifiek voor mijn onderzoeksgroep, maar zijn breder te interpreteren door aanwezigheid van de controlegroep. Ik hoop hiermee te ontdekken welke methodieken/manieren uit de praktijk helpen om het leesplezier te vergroten en welke invloed dit leesplezier heeft op het niveau begrijpend lezen. Ik voer het onderzoek uit op CNS de Ganzenhof in Giessen. De betreffende praktijk is mijn eigen praktijk, omdat ik op deze school ook lesgeef tijdens mijn LIO-stage.

Het onderzoek bestaat uit twee meetmomenten (voor- en nameting)
Met de door mijzelf geselecteerde en aangepaste **toetsen** en **vragenlijst** wil ik nagaan op welk niveau de kinderen zich op de twee verschillende meetmomenten bevinden. Door middel van **observaties** wil ik erachter komen welke methodieken/manieren uit de praktijk het leesplezier zichtbaar vergroten.

1.2 Proefpersonen en selectie

De proefpersonen uit dit onderzoek zijn 4 groepen kinderen uit groep 5 en 7. De experimentele groep bestaat uit groep 5/7 van CNS de Ganzenhof uit Giessen. Dit is tijdens het onderzoek mijn LIO-klas. De eerste controlegroep is groep 7b van CNS de Ganzenhof en de tweede controlegroep is groep 5 van CNS de Kandelaar uit Rijswijk. Deze twee scholen zijn bestuurlijk gefuseerd en liggen in aangrenzende dorpen op ongeveer 1 kilometer van elkaar. Daarnaast proberen ze zoveel mogelijk samen te werken door dezelfde schoolbrede afspraken voor lezen en taal op beide scholen.
De populatie en het type kinderen is vergelijkbaar.

1.3 Onderzoeksinstrumenten

Mijn onderzoeksinstrumenten zijn:

- een toets begrijpend lezen gebaseerd op les niveau A- en B week 9 en 15 uit de begrijpend lezen methode *Nieuwsbegrip* (bijlage 2)
- een door mijzelf samengestelde vragenlijst over leesplezier (bijlage 1)
- AVI-toets technisch lezen

Om de beginsituatie te onderzoeken wil ik een vragenlijst afnemen bij alle kinderen in het onderzoek om het leesplezier te peilen. Verder wil ik bij alle kinderen een toets technisch lezen (AVI) en begrijpend lezen afnemen. Om het begrijpend leesniveau van de kinderen te meten gebruik ik een door mij ontwikkelde toets op basis van twee lessen uit de methode 'Nieuwsbegrip'. Deze methode is ontwikkeld door CED-groep Rotterdam. Nieuwsbegrip is een interactieve en aansprekende manier voor begrijpend lezen. Er zijn wekelijks teksten en opdrachten aan de hand van het nieuws. Bovendien besteedt Nieuwsbegrip structureel aandacht aan lees- en woordenschatstrategieën.
Ik heb gekozen om de toets begrijpend lezen op basis van deze methode te doen omdat ik vind dat Nieuwsbegrip de methode van de toekomst is. Er worden steeds meer methodes ontwikkeld die uitgaan van de actualiteit, zoals Nieuwsbegrip.

1.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Om het technisch leesniveau van de kinderen te meten gebruik ik de AVI scores van de kinderen. De AVI toets is een toets om het technisch leesniveau van de kinderen te toetsen. Uit deze toets volgt een AVI-niveau, waarop de leerkracht bijvoorbeeld de leesboeken kan afstemmen.
Om het begrijpend leesniveau van de kinderen te meten heb ik een toets gemaakt met een tekst van de methode 'Nieuwsbegrip'. In deze toets heb ik vragen toegevoegd die de belangrijkste vaardigheden voor het begrijpend lezen dekken, namelijk: benoemen van de hoofdgedachte, opzoeken van moeilijke woorden, opzoeken van details, tekstdoel en tekstsoort. Deze belangrijkste vaardigheden worden onder andere gedeeltelijk aangegeven in de toetswijzer begrijpend lezen van CITO-groep Arnhem (2004) De toegevoegde vragen heb ik met de huidige begrijpend lezen methode 'Goed gelezen' van de scholen gemaakt, zodat de vraagstelling overeenkomt met wat de kinderen gewend zijn. De methode 'Nieuwsbegrip' is ontwikkelt door de CED-groep. Dit is een instantie die scholen ondersteunt en adviseert op schoolbrede ontwikkelingen en op het gebied van organisatie en beleid. Ook ontwikkelt de CED-groep leermaterialen, waaronder 'Nieuwsbegrip'. Naast deze gegevens heb ik een try-out in groep 6 van mijn stageschool gedaan om de vraagstelling te onderzoeken. De vragenlijst die ik heb gemaakt om het leesplezier te peilen onderwerp ik eerst aan een try-out in groep 6 van mijn stageschool. Zo meet ik de duidelijkheid van de vragenlijst en wordt de validiteit groter. Ook deel ik de vragenlijst uit in het team zodat meerdere beoordelaars de vragenlijst kunnen aanscherpen met feedback.

4.2 Inhoudsvaliditeit[6]

Volgens Staphorius e.a. (2004) draaien de vragen en opdrachten van een begrijpend lezen toets samenvattend uitgedrukt om de volgende vraag: wat zegt de tekst waarover, met welk doel en voor wie is de tekst bestemd? De gedachte achter deze didactiek is dat kennis en vaardigheden waarop het leesproces berust zo toenemen. Daarnaast probeert men met hetzelfde doel leerlingen in het basisonderwijs te stimuleren tot het lezen van fictie en non-fictie voor de jeugd. De inhoud van de vragen komt overeen met de vragen in taal- en leesmethoden in het basisonderwijs. Ik heb er voor gezorgd dat er in elke toets zowel vragen naar het onderwerp, de hoofdgedachte, het doel van de schrijver en naar zijn publiek zijn opgenomen, wat als belangrijkste staat aangegeven in de verantwoording toetsen begrijpend lezen van Staphorius. Verder zijn er opgaven opgenomen die vragen conclusies te trekken uit feiten of uit combinaties daarvan. In elke toets komen ook vragen naar anaforische relaties (wat of wie wordt of worden bedoeld met 'dat', 'die', 'zij, 'hij' enzovoort) of naar referentiële relaties (bijvoorbeeld: wie worden bedoeld met 'het dubbel' in regel ...?).

[6] Staphorsius, G, Krom, R, Kleintjes, F, Verhelst, N (2004) *Toetsen begrijpend lezen verantwoording. Verslag van het kalibratie-, validerings- en normeringsonderzoek.* Arnhem: CITO-groep

Hoofdstuk 2: Uitwerkingen praktijkonderzoek

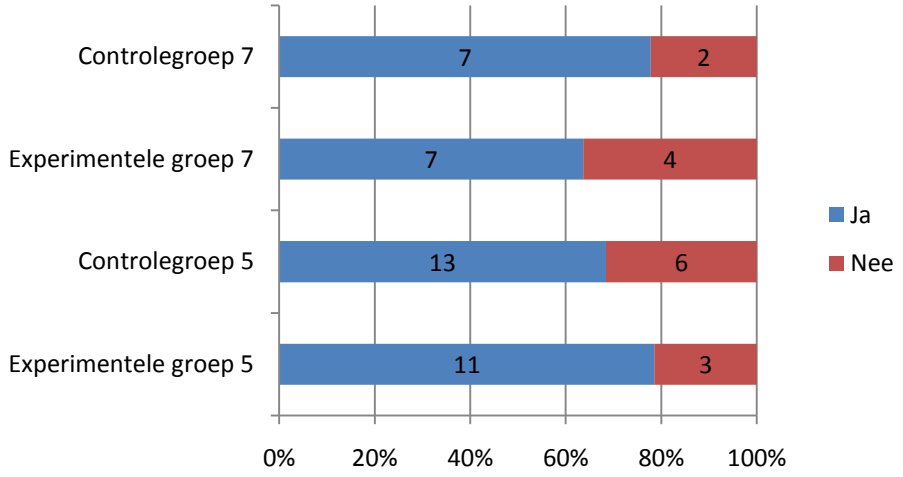
2.1 Data-analyse voormeting

Na afname van de toetsen en vragenlijst ben ik gekomen tot de volgende resultaten van de voormeting.

2.1a Resultaten vragenlijst leesplezier

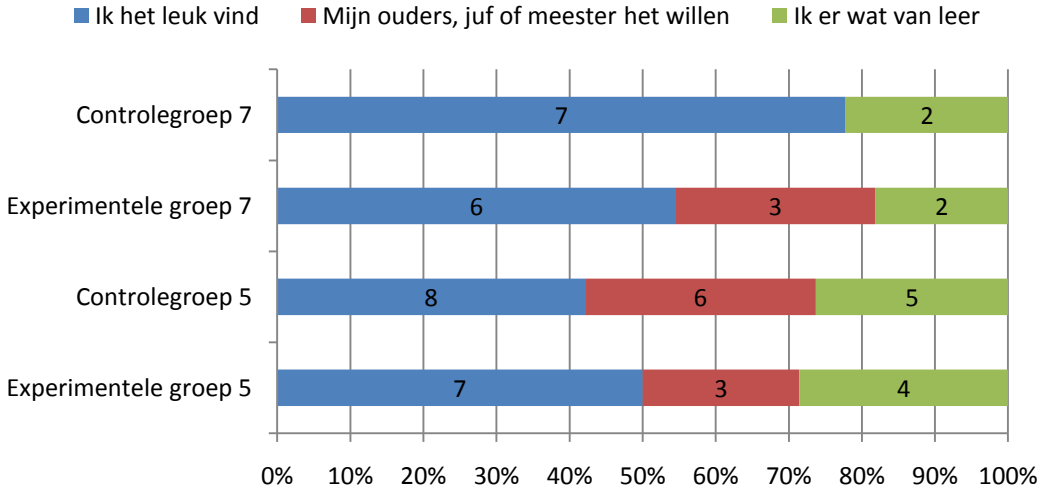
Ik richt mij bij de resultaten van de vragenlijst over leesplezier vooral op de eerste drie vragen, vraag 6 en vraag 11, omdat deze vragen het doel van de vragenlijst omvatten en de intrinsieke motivatie van de kinderen voor lezen meten.

Vraag 1: Houd je van lezen?

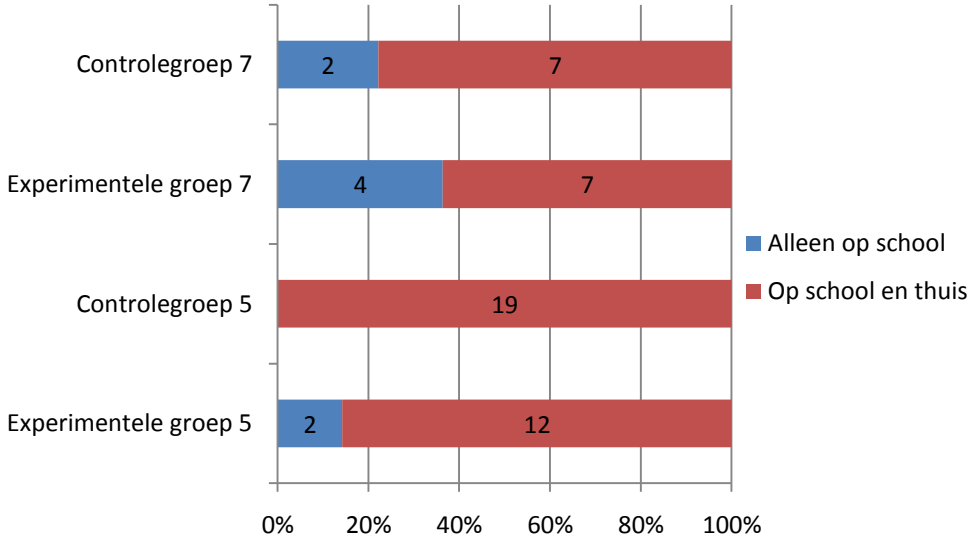


De kinderen die ja hebben ingevuld vinden lezen leuk omdat ze het leuk vinden om te doen, er wat van leren, en zo beter leren lezen.
De kinderen die nee hebben ingevuld vinden lezen niet leuk omdat ze het saai vinden of omdat ze vinden dat ze niet goed kunnen lezen.

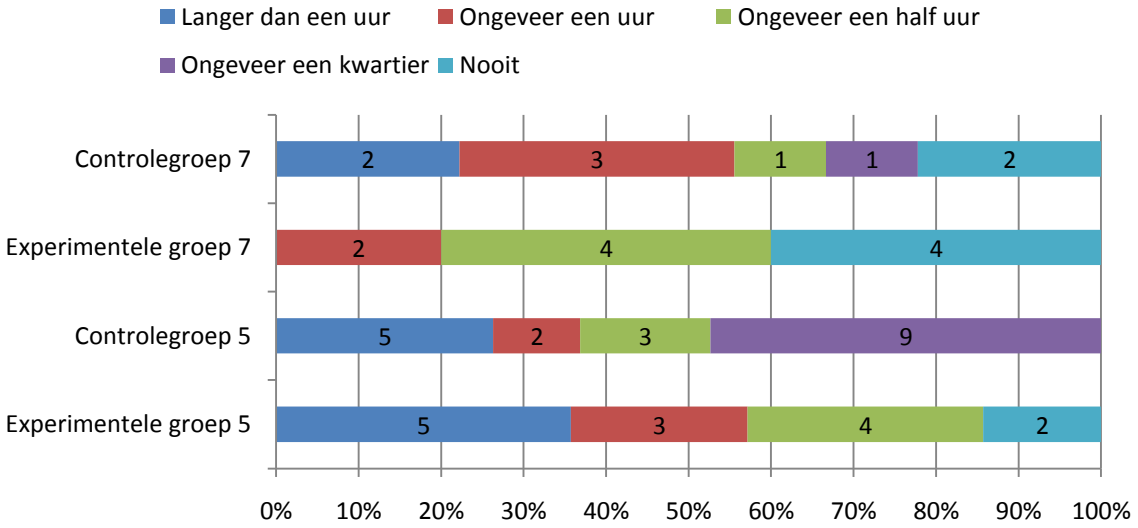
Vraag 2: Ik lees omdat…



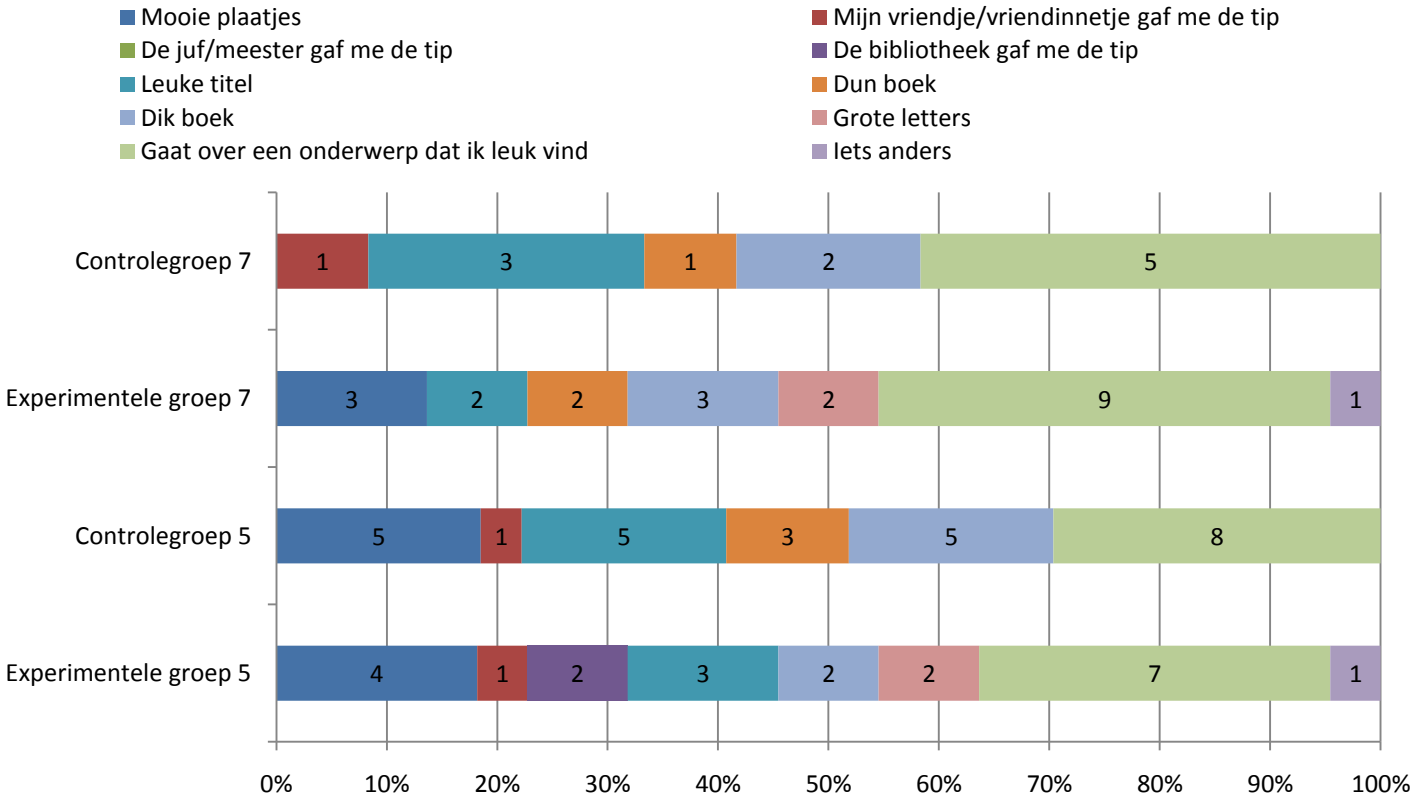
Vraag 3: Waar lees je?



Vraag 6: Hoe lang lees je thuis voor jezelf op een dag?



Vraag 11: Waarom kies je een boek om te lezen?



Bij de vrije keuze gaf een kind aan voor een boek te kiezen omdat het grappig is/lijkt. Een ander kind gaf aan niet te weten waarom het voor een boek kiest.

De resultaten van deze eerste meting verbazen me wel een beetje. In gesprekken met de kinderen kwam toch steeds naar voren dat ze lezen niet leuk vonden, het lang vonden duren en het niet graag deden. In de nabespreking van de vragenlijst gaven een aantal kinderen aan lezen vaker wel leuk dan niet leuk te vinden, waardoor ze hebben ingevuld wel van lezen te houden.

2.1b Resultaten toets begrijpend lezen

Ik heb de opdrachten in onderdelen verdeeld. Deze acht onderdelen komen ook naar voren als belangrijkste onderwerpen in de toetswijzer begrijpend lezen van CITO. Het zijn voor mij de belangrijkste onderdelen/vaardigheden die met begrijpend lezen worden behandeld. Het gaat om de volgende acht onderdelen:

- Actualiteit
- Opzoeken van moeilijke woorden
- Woordenschat
- Tekstsoort
- Tekstdoel
- Opzoeken van details
- Sleutelwoorden zoeken
- Benoemen van de hoofdgedachte

Per vraag ken ik punten toe (1 (onv) – 2 (m) – 3 (v) – 4 (v/g) – 5 (g)), welke ik verwerk in onderstaande tabellen. Ik heb voor deze puntenwaardering gekozen omdat ik op deze manier het gemiddelde van

de groepen kan berekenen. Omdat in het basisonderwijs vaak wordt beoordeeld met voldoende etc., heb ik ervoor gekozen de toetsen per onderdeel ook op deze manier te beoordelen.

Groep 5 experimentele groep:
Groepsgemiddelde: 3,4 (voldoende)

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	3 (21%)	3 (21%)	1 (7%)	0 (0%)	7 (50%)
Woordenschat	5 (36%)	3 (21%)	4 (29%)	1 (7%)	1 (7%)
Opzoeken moeilijke woorden	0 (0%)	2 (14%)	10 (72%)	2 (14%)	0 (0%)
Tekstdoel	8 (57%)	3 (21%)	3 (21%)	0 (0%)	0 (0%)
Tekstsoort	2 (14%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (21%)	9 (64%)
Opzoeken van details	0 (0%)	5 (36%)	1 (7%)	4 (28%)	4 (28%)
Sleutelwoorden	2 (14%)	3 (21%)	3 (21%)	3 (21%)	3 (21%)
Benoemen van de hoofdgedachte	4 (28%)	4 (28%)	2 (14%)	2 (14%)	2 (14%)

Groep 5 controlegroep:
Groepsgemiddelde: 3,5 (tussen voldoende en V/G)

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)	17 (90%)
Woordenschat	5 (25%)	4 (21%)	2 (10%)	7 (37%)	2 (10%)
Opzoeken moeilijke woorden	1 (5%)	4 (21%)	5 (25%)	5 (25%)	4 (21%)
Tekstdoel	4 (21%)	3 (16%)	2 (10%)	7 (37%)	3 (17%)
Tekstsoort	3 (16%)	2 (10%)	1 (5%)	6 (32%)	7 (37%)
Opzoeken van details	0 (0%)	7 (35%)	6 (32%)	5 (25%)	1 (5%)
Sleutelwoorden	1 (5%)	2 (10%)	1 (5%)	3 (16%)	12 (63%)
Benoemen van de hoofdgedachte	4 (21%)	3 (16%)	6 (32%)	4 (21%)	2 (10%)

Groep 7 experimentele groep:
Groepsgemiddelde: 4,0 (V/G)

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	1 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (36%)	6 (55%)
Woordenschat	2 (18%)	2 (18%)	0 (0%)	4 (36%)	3 (27%)
Opzoeken moeilijke woorden	1 (9%)	0 (0%)	6 (55%)	2 (18%)	2 (18%)
Tekstdoel	0 (0%)	0 (0%)	3 (27%)	3 27%)	5 (46%)
Tekstsoort	0 (0%)	0 (0%)	2 (18%)	1 (9%)	8 (73%)
Opzoeken van details	0 (0%)	1 (9%)	3 (27%)	5 (46%)	2 (18%)
Sleutelwoorden	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (36%)	7 (64%)
Benoemen van de hoofdgedachte	0 (0%)	1 (9%)	1 (9%)	4 (36%)	5 (46%)

Groep 7 controlegroep:
Groepsgemiddelde: 4,2 (V/G)

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	0 (0%)	1 (12%)	0 (0%)	4 (44%)	4 (44%)
Woordenschat	1 (11%)	2 (22%)	3 (34%)	1 (11%)	2 (22%)
Opzoeken moeilijke woorden	1 (11%)	2 (22%)	1 (11%)	2 (22%)	3 (34%)
Tekstdoel	0 (0%)	0 (0%)	1 (11%)	2 (22%)	6 (67%)
Tekstsoort	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (22%)	7 (78%)
Opzoeken van details	0 (0%)	1 (11%)	2 (22%)	2 (22%)	4 (45%)
Sleutelwoorden	0 (0%)	0 (0%)	2 (22%)	2(22%)	6 (67%)
Benoemen van de hoofdgedachte	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (44%)	5 (56%)

De gemiddelden van de aparte groepen neem ik mee in het verdere onderzoek. Het valt me op dat de experimentele groep 5 het laagst scoort bij deze toets begrijpend lezen. Dit kan verklaard worden door de AVI-scores van deze groep. Hieruit blijkt dat iets minder dan de helft van de kinderen onvoldoende tot voldoende scoort. De andere kinderen scoren goed op deze AVI-toets. Goed kunnen technisch lezen is een voorwaarde om goed te kunnen begrijpend lezen, bleek uit mijn theorieonderzoek. Het verschil tussen de experimentele groepen en de controlegroepen lijkt niet erg groot, behalve bij groep 7.

2.2 (Verslag uitvoering) activiteiten tot het bevorderen van het leesplezier

Alle methoden/manieren die ik in de literatuur heb gevonden en heb uitgediept, heb ik gebruikt om het leesplezier van de kinderen te bevorderen. Dit heb ik gedurende 5 weken in plaats van de taallessen gedaan. Een aantal methoden/manieren heb ik niet specifiek in onderstaande weken behandeld, maar gedurende de hele tijd van de testperiode binnen dit experiment.

- Week 10 -> Leesomgeving
- Week 11 -> Minilessen & stillezen
- Week 12 -> Bibliotheekbezoek/jeugdliteratuur
- Week 13 -> Meervoudige intelligentie
- Week 14 -> Uitloop

1. **Stillezen (LIST en Kees Vernooy)**

De kinderen uit de testgroep hadden voordat ik dit experiment begon al een vast moment op een dag waarop ze aan het stillezen waren, namelijk het leescircuit.
Bij het leescircuit moeten de kinderen stil voor zichzelf lezen uit een lees- of informatieboek, een strip of een bakles (zelfstandig werken les begrijpend lezen methode 'Goed Gelezen') maken.
Ik heb dit leescircuit zo laten bestaan omdat het een schoolafspraak is. Wel heb ik een leeslogboek toegevoegd. Na het lezen van een leesboek hebben de kinderen hier een verslag van gemaakt door een formulier in te vullen (zie bijlage). Deze formulieren hebben we in een map gestopt die bij de klassenbibliotheek staat zodat de kinderen de verslagen van anderen kunnen bekijken.

Interessant: de kinderen van groep 7 vonden het heel vervelend om het leeslogboek bij te houden, terwijl de kinderen van groep 5 het erg leuk vonden en zoveel mogelijk boeken gingen lezen om maar een verslagje in te kunnen vullen.

2. **Minilessen (LIST)**

Ik heb drie weken lang, iedere maandag en dinsdag aan het einde van de ochtend een miniles gegevens volgens LIST. In het boek 'Lezen is weer leuk' over het LIST-project staat over de minilessen 'twee keer per week integreert de leerkracht bij zowel hardop leesaanpak als bij stillezen een miniles over lezen'. Dit heb ik zoveel mogelijk gedaan aan het einde van de ochtend. Aan het begin van de middag hebben de kinderen dan het leescircuit, zodat ze gelijk toe kunnen passen wat ze hebben geleerd. Bij het hardop lezen heb ik er alleen extra aandacht aan besteed door te noemen wat de kinderen uit de miniles zouden kunnen gebruiken.
Ik heb de volgende minilessen gegeven.

- Hoe kies je een boek?

Doel: de kinderen leren hoe ze boeken moeten kiezen die ze interessant vinden.
Uitwerking: aan de hand van een klassengesprek kwam ik erachter hoe de kinderen nu een boek uitkiezen, ze kijken namelijk alleen naar de plaatjes en de titel.
Ik heb hen laten zien dat je ook een boek kan kiezen op basis van de schrijver, het onderwerp, door de achterflap te lezen of door tips van medeleerlingen of de leerkracht.
Ik heb hen laten zien dat een boek er leuk uit kan zien, maar dat het boek je dan ook kan tegenvallen en andersom.

- Wat doe je als een boek uit is?

Doel: de kinderen leren wat je moet doen als een boek uit is.
Uitwerking: ik kwam erachter dat de kinderen niets deden nadat ze een boek uit hadden.
We hebben samen manieren bedacht waarop je nog wat kon doen met het boek, bijvoorbeeld: een vervolg op het boek lezen, was het een leuk onderwerp of een leuke schrijver?, zou je dit aanraden aan je klasgenoten?

Interessant: na deze miniles kwam een aantal kinderen naar me toe om te vragen of ze iets over het boek, dat ze net uit hadden, mochten vertellen in de klas zodat klasgenoten het boek ook zouden gaan lezen.

- Wanneer kan je beter stoppen met het lezen van een boek

Doel: de kinderen leren wanneer je beter kunt stoppen met het lezen van een boek.
Uitwerking: ongeveer de helft van de klas wisselt een boek, voordat ze het uit hebben, om voor een ander boek. Ik heb de kinderen uitgelegd dat je een boek kunt wisselen omdat je het niet leuk vindt, maar niet omdat je geen zin hebt om het te lezen terwijl je het eerst wel een leuk boek vond. De kinderen gaven aan dat ze het boek, terwijl ze het een leuk boek vonden, niet meer pakten nadat ze het hadden ingewisseld. Ik heb ze uitgedaagd een boek te kiezen waar ze al eens in zijn begonnen, maar het niet hebben uitgelezen.

- Introductie tot verschillende genres

Doel: de kinderen leren welke genres er zijn en wat die inhouden.
Uitwerking: naar aanleiding van het bibliotheekbezoek heb ik uitgelegd welke genres je allemaal kunt vinden in de bibliotheek en wat de plaatjes op de rug van het boek betekenen.
Interessant: een aantal kinderen kwam met het idee om de klassenbibliotheek in te delen in een aantal van deze genres. Ik had die activiteit zelf ook al bedacht voor later in de testperiode, maar ik vond het leuk dat ze er zelf mee kwamen.

- Wat doe je als je een woord tegenkomt dat je niet kent?

Doel: de kinderen leren wat je kunt doen als je een woord tegenkomt dat je niet kent.
Uitwerking: ik heb de kinderen drie manieren gegeven om achter de betekenis van een woord te komen. Kijk naar het woord, soms kun je een deel van de betekenis al uit het woord halen. Kijk naar de plaatjes, staan er plaatjes bij de tekst? Misschien kun je het woord wel vinden op deze plaatjes. Kijk naar de zin, lees de zin voor het woord en de zin na het woord. Vaak wordt het woord uitgelegd in een van deze twee zinnen. Kun je het echt niet vinden? Vraag dan de betekenis aan de juf of meester.

- Hoe doe je een boekreclame?

Doel: de kinderen leren hoe je een boekreclame doet.
Uitwerking: Ik ben deze miniles begonnen door zelf een boekreclame te doen. Vervolgens hebben we besproken wat ik allemaal had verteld en wat de kinderen nog meer in een boekreclame zouden willen horen.
Interessant: een meisje uit groep 7 bood aan een boekreclame te doen over een zelfgeschreven verhaal/boek!

3. Bibliotheekbezoek/jeugdliteratuur

In de week van het bibliotheekbezoek ben ik met de kinderen naar de bibliotheek geweest. Vooraf heb ik hen laten zien hoe je het beste een boek kan zoeken en kan kiezen. Ik heb met de kinderen de genres die je in de bibliotheek kunt vinden op een rijtje gezet.
Naar aanleiding van deze les zijn we naar de bibliotheek geweest, waar de kinderen ieder een boek hebben gekozen. Naar aanleiding van het bibliotheekbezoek en de miniles over genres heb ik met een aantal kinderen van groep 5 de klassenbibliotheek opnieuw ingedeeld op genre.
Met de kinderen van groep 7 heb ik een klasseninterview gedaan. Het klasseninterview is een werkvorm waarbij een aantal leerlingen de rol van een personage uit het boek toegewezen krijgen en de rest van de klas vragen mag stellen aan de personages. De personages moeten zich inleven in het verhaal om de vragen goed te kunnen beantwoorden.
Interessant: het klasseninterview vond groep 5 zo leuk om te zien dat ze dit zelf hebben nagedaan tijdens het leescircuit.

4. **Rijke leesomgeving**

Op de vragenlijst die ik heb afgenomen, gaven veel kinderen aan dat het hen niet uitmaakt waar of hoe ze lezen. Het liefst doen ze dit zelfs op hun eigen stoel of naast een vriendje/vriendinnetje. Omdat ik weinig plaats heb om de leeshoek uit te breiden of er iets aan toe te voegen, heb ik geen bank of lekkere kussens neergelegd om hierop te lezen. Wel heb ik de hoek er wat aantrekkelijker uit laten zien door middel van (door de kinderen gemaakte) posters over kinderboeken.
Ook heb ik de kinderen af en toe laten in boeken snuffelen. Ik koos dan een aantal boeken uit waarna de kinderen de boeken kort mochten bekijken/lezen, zodat ze bekend werden met de hele klassenbibliotheek.

5. **Meervoudige intelligentie (Gardner)**

In mijn literatuurstudie gaf ik al aan wat de acht intelligenties, van de meervoudige intelligentietheorie van Gardner, kunnen bijdragen aan de (lees)motivatie en welke activiteiten mogelijk zijn binnen de verschillende intelligenties. Hier ben ik dan ook mee aan de slag gegaan. Van iedere intelligentie heb ik in ieder geval één activiteit uitgevoerd.
Armstrong (2009) geeft per intelligentie aan welke aandacht er binnen taal en lezen aan deze intelligentie gegeven kan worden, namelijk:

- Verbaal-linguïstische intelligentie; methoden waarbij de kinderen in contact komen met het gesproken woord, via discussies, gesprekken, dialogen, vertellingen en toneelstukken. Dit zal hen een sterkte basis geven van waaruit ze kunnen leren lezen en schrijven.
  Uitwerking: ik heb een les gegeven over standpunten innemen tijdens een discussie. Hierbij heb ik een grappig en aansprekend filmpje van de schooltv beeldbank gebruikt om uit te leggen waarom dit belangrijk is.
  Interessant: uit mijn les over standpunten innemen tijdens een discussie kwamen interessante argumenten. De stelling was: sporten moet gratis worden voor kinderen. De 'tegenpartij' kwam met het argument dat dit niet kon omdat er anders te weinig voetballen waren en teveel teams. Gelukkig reageerde de partij voor de stelling: 'dan maken ze de wedstrijden toch gewoon langer, dan kan iedereen er 5 minuten in'.
- Logisch-mathematische intelligentie; kinderen kunnen de logische strategieën gebruiken bij het lezen en schrijven van teksten door de tekst te analyseren. Wat voor soort tekst is dit? Welk genre? Waar gaat deze tekst in grote lijnen over?
  Uitwerking: de bovenstaande vragen heb ik opgenomen in het leeslogboek.
- Muzikaal-ritmische intelligentie; elke zin kan een tekst worden van een liedje of een ritmisch vers. Zo kan je bijvoorbeeld losse zinnen zingen en ondertussen het ritme op een trommel slaan.
  Uitwerking: de kinderen hebben een rap gemaakt op een (zelfgeschreven) gedicht.
- Visueel-ruimtelijke intelligentie; de kinderen kunnen de zinnen veranderen in visueel-ruimtelijke beelden of plaatjes gebruiken om zinnen te creëren door bijvoorbeeld een strip-verhaal te maken of bepaalde zinsdelen een kleurcode te geven.
  Uitwerking: de kinderen hebben een zelfgeschreven verhaal gemaakt van plaatjes (zoals wel-eens bij de kleuters wordt gebruikt)
- Lichamelijk-kinetische intelligentie; de kinderen kunnen bewegingen ontwikkelen voor spellingsstrategieën of bewegingen als ezelsbruggetje voor interpunctieregels.
- Naturalistische intelligentie; de kinderen kunnen een collectie van geschikte lees- en schrijfmaterialen samenstellen die iets met de natuur te maken hebben.
  Uitwerking: de kinderen hebben tijdens hun onderzoek over korstmossen verschillende materialen/manieren in de natuur gezocht om hun rapportage op te schrijven.

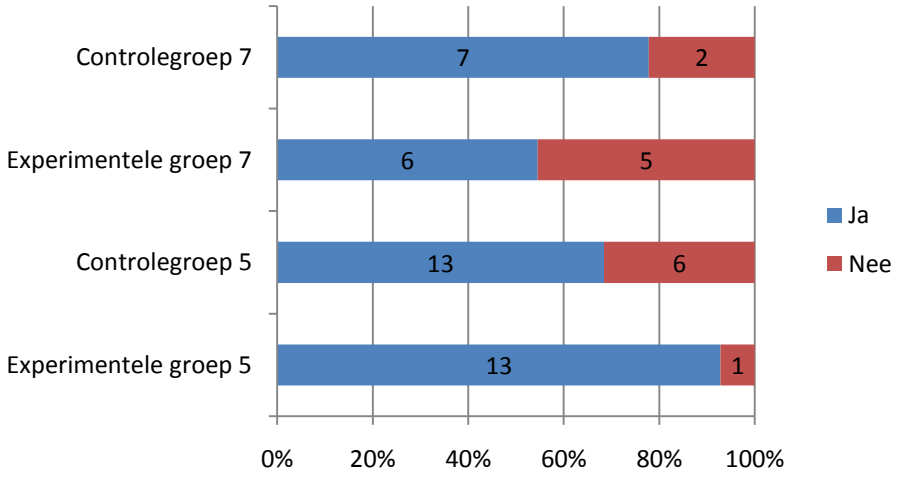
- Intrapersoonlijke intelligentie; de kinderen vertellen of schrijven op welke emoties een bepaalde tekst bij hen oproept. De leerkracht moet teksten aanbieden die zich lenen om emoties uit te drukken, zoals liefdesbrieven, romans, toneelstukken, gedichten en dialogen. *Uitwerking:* tijdens het gedichtenproject van groep 5 hebben we het gehad over emoties in gedichten en hoe schrijvers die emoties verwerken in hun gedicht.
- Interpersoonlijke intelligentie; de leerkracht zoekt verwerkingen die een beroep doen op het sociaal vermogen van de kinderen. Bijvoorbeeld: samenwerken door ieder kind de helft van een boek te laten lezen en elkaar te helpen één verslag te maken of ieder kind een letter van het alfabet te geven en ze op alfabetische volgorde laten staan.
  Uitwerking: de kinderen hebben een boekenquiz gemaakt die ze in twee- of drietallen hebben gespeeld. Hiervoor moesten ze twee of drie verschillende boeken lezen, waar ze vragen over maakten die ze aan hun groepsleden stelden.

2.3 Data-analyse nameting

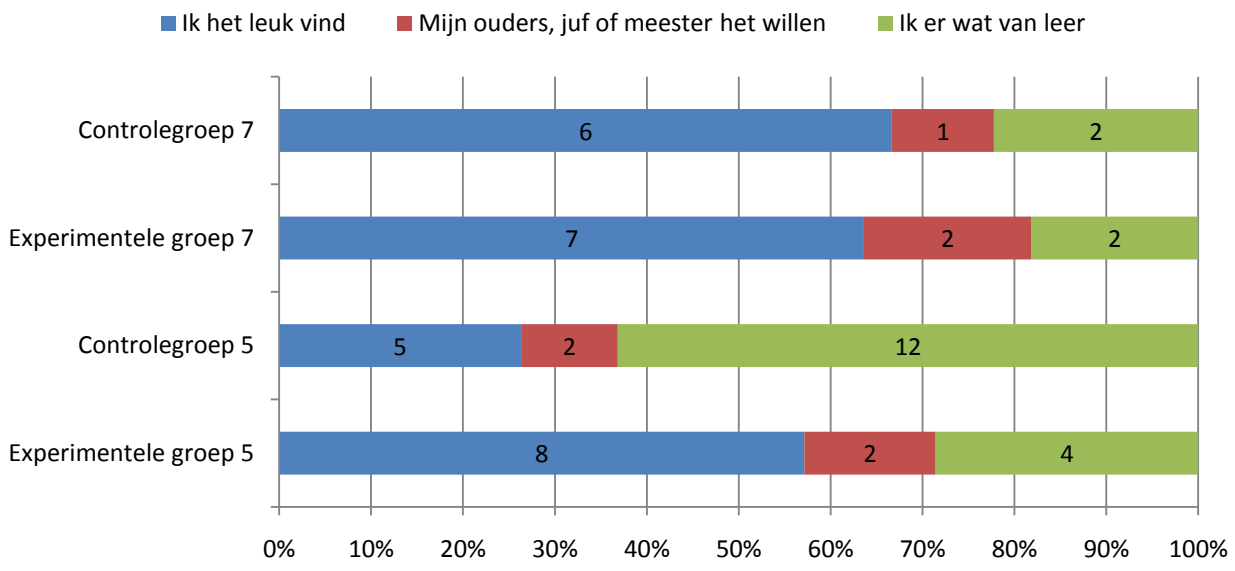
Na afname van de toetsen en vragenlijst ben ik gekomen tot de volgende resultaten van de nameting.

2.3a Resultaten vragenlijst leesplezier

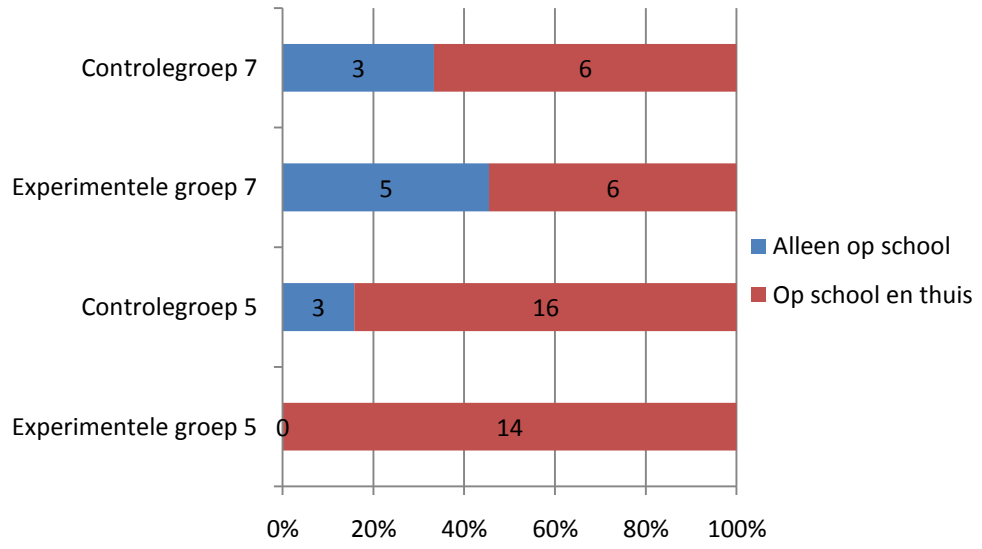
Vraag 1: Houd je van lezen



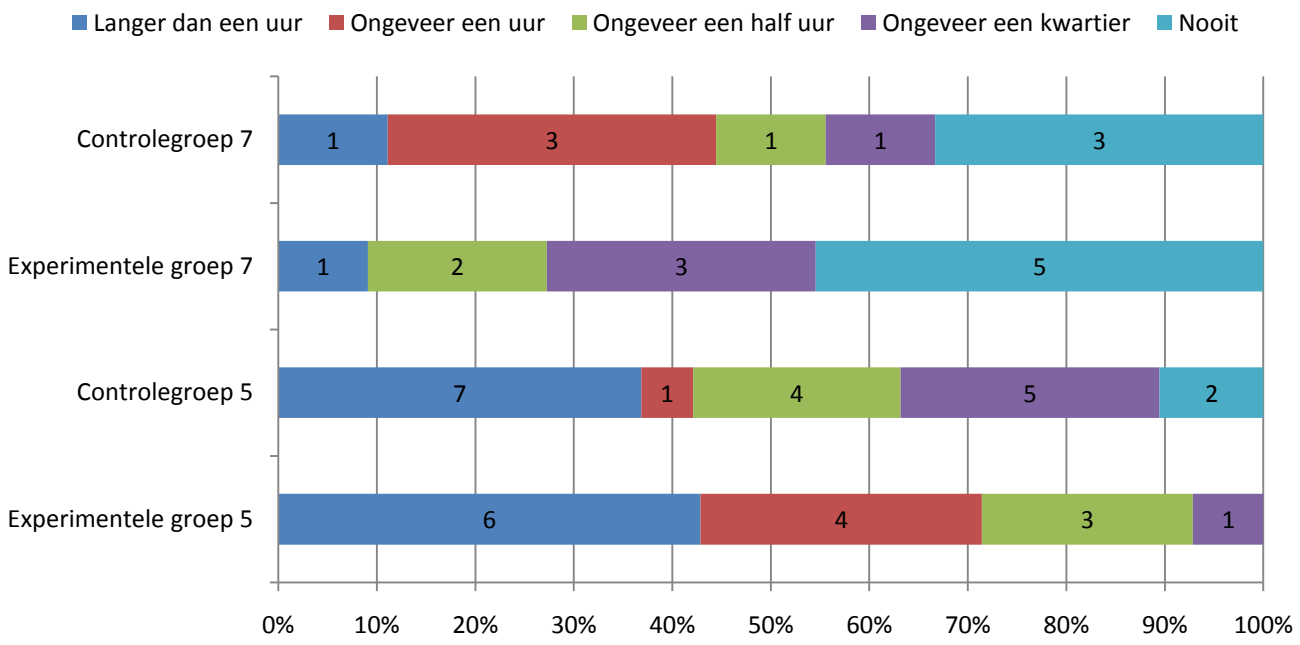
Vraag 2: Ik lees omdat…



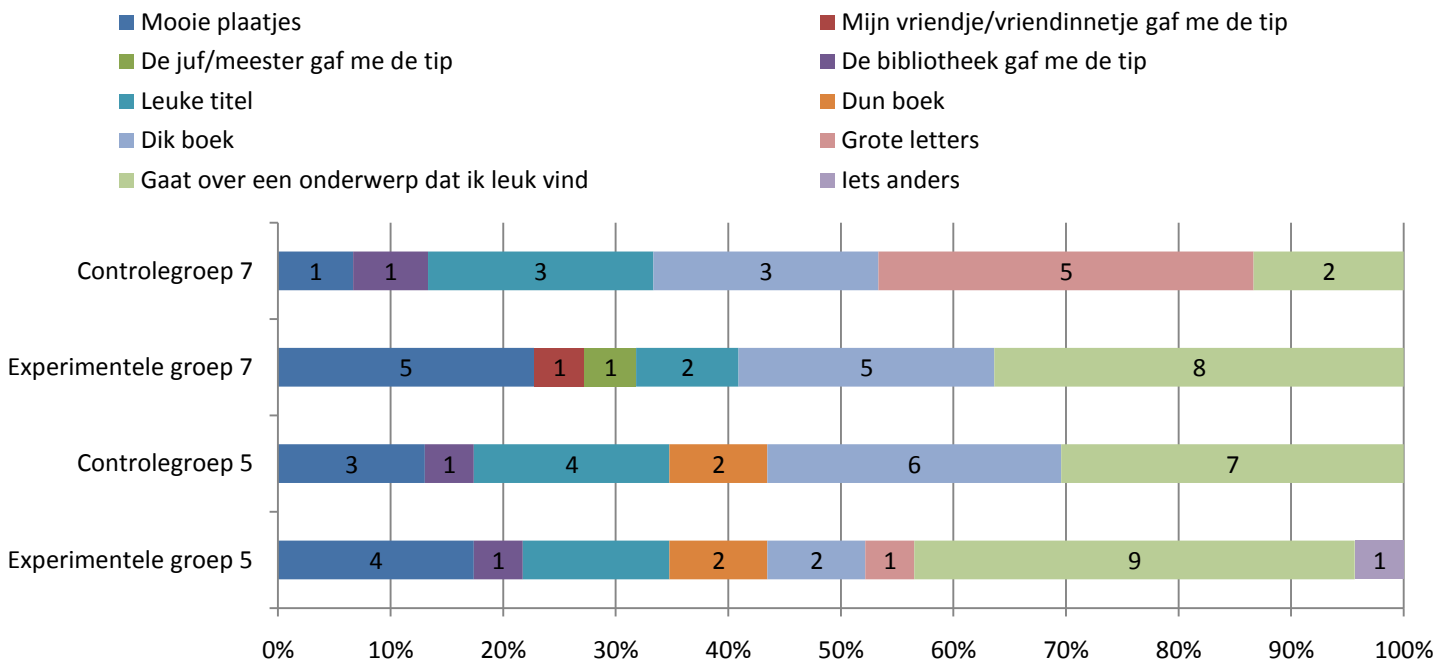
Vraag 3: Waar lees je?



Vraag 6: Hoe lang lees je thuis voor jezelf op een dag?



Vraag 10: Waarom kies je een boek om te lezen?



2.3b Resultaten toets begrijpend lezen

Groep 5 testgroep:
Groepsgemiddelde: 3,6 (tussen voldoende en V/G))

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	1 (7%)	1 (7%)	2 (14%)	2 (14%)	8 (58%)
Woordenschat	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (21%)	11 (79%)
Opzoeken moeilijke woorden	5 (36%)	1 (7%)	4 (28%)	2 (14%)	2 (14%)
Tekstdoel	0 (0%)	0 (0%)	1 (7%)	7 (50%)	6 (43%)
Tekstsoort	4 (28%)	6 (43%)	2 (14%)	2 (14%)	0 (0%)
Opzoeken van details	0 (0%)	1 (7%)	4 (28%)	3 (21%)	6 (43%)
Sleutelwoorden	0 (0%)	1 (7%)	2 (14%)	6 (43%)	5 (36%)
Benoemen van de hoofdgedachte	2 (14%)	3 (21%)	4 (28%)	4 (28%)	1 (7%)

Groep 5 controlegroep:
Groepsgemiddelde: 3,5 (tussen voldoende en V/G))

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	2 (10%)	3 (16%)	1 (5%)	4 (21%)	9 (48%)
Woordenschat	1 (5%)	1 (5%)	4 (21%)	7 (37%)	6 (32%)
Opzoeken moeilijke woorden	2 (10%)	1 (5%)	12 (63%)	3 (16%)	1 (5%)
Tekstdoel	4 (21%)	2 (10%)	1 (5%)	2 (10%)	10 (53%)
Tekstsoort	8 (42%)	2 (10%)	2 (10%)	3 (16%)	4 (21%)
Opzoeken van details	0 (0%)	3 (16%)	4 (21%)	2 (10%)	10 (53%)
Sleutelwoorden	3 (16%)	2 (10%)	1 (5%)	2 (10%)	11 (58%)
Benoemen van de hoofdgedachte	7 (37%)	3 (16%)	6 (32%)	1 (5%)	2 (10%)

Groep 7 testgroep:
Groepsgemiddelde: 3,9 (V/G)

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	1 (9%)	2 (18%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (73%)
Woordenschat	1 (9%)	1 (9%)	0 (0%)	1 (9%)	8 (73%)
Opzoeken moeilijke woorden	5 (46%)	3 (27%)	1 (9%)	0 (0%)	2 (18%)
Tekstdoel	2 (18%)	1 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (73%)
Tekstsoort	1 (9%)	1 (9%)	5 (46%)	2 (18%)	2 (18%)
Opzoeken van details	0 (0%)	1 (9%)	0 (0%)	3 (27%)	7 (64%)
Sleutelwoorden	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9%)	10 (91%)
Benoemen van de hoofdgedachte	1 (9%)	0 (0%)	2 (18%)	4 (36%)	4 (36%)

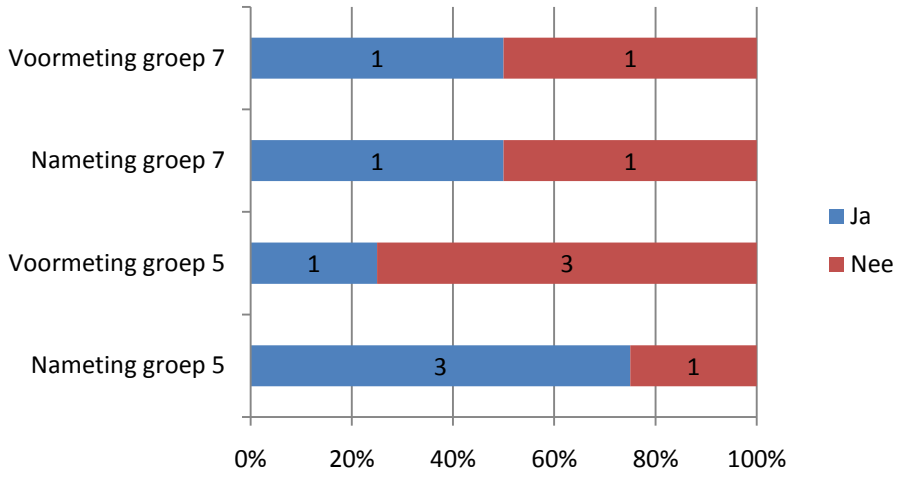
Groep 7 controlegroep:
Groepsgemiddelde: 4,1 (V/G)

	Onvoldoende	Matig	Voldoende	V/G	Goed
Actualiteit	2 (22%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (78%)
Woordenschat	1 (11%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11%)	7 (78%)
Opzoeken moeilijke woorden	2 (22%)	0 (0%)	1 (11%)	4 (45%)	2 (22%)
Tekstdoel	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (100%)
Tekstsoort	1 (11%)	4 (45%)	1 (11%)	3 (33%)	0 (0%)
Opzoeken van details	0 (0%)	1 (11%)	1 (11%)	2 (22%)	5 (56%)
Sleutelwoorden	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (100%)
Benoemen van de hoofdgedachte	0 (0%)	1 (11%)	0 (0%)	2 (22%)	6 (67%)

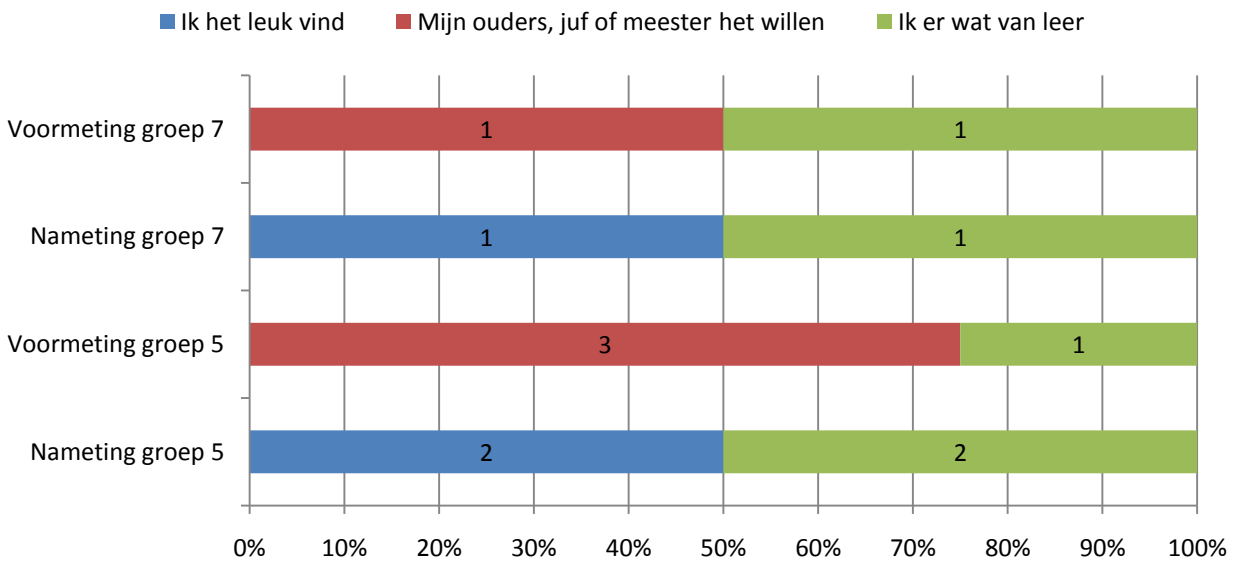
2.4 Specifieke onderzoeksresultaten zwakke lezers

Ik heb specifiek gekeken naar de zwakke lezers, oftewel kinderen die meer dan een half jaar achterlopen in hun leesontwikkeling en beheersingsniveau (C-D-E niveau).
In groep 5 zijn dat 4 kinderen en in groep 7 zijn het 2 kinderen. In de onderstaande gegevens is te zien hoe het leesplezier bij bijna alle kinderen is gestegen ten opzichte van de voormeting.

Vraag 1: Houd je van lezen?



Vraag 2: Ik lees omdat..



Verder zijn alle kinderen in hun begrijpend leesniveau gestegen, zoals te zien is in het volgende overzicht van gemiddelden:

Groep 5:

Kind + AVI niveau	Gem. voormeting	Gem. nameting
1 (E)	1,6 (onvoldoende)	2,8 (matig)
2 (C+)	2,8 (matig)	3,8 (ruim voldoende)
3 (C+)	2,2 (matig)	3,1 (voldoende)
4 (C+)	2,4 (matig	3,4 (voldoende)

Groep 7:

Kind + AVI niveau	Gem. voormeting	Gem. nameting
1 (C-)	2,1 (matig)	3,3 (voldoende)
2 (C-)	1,8 (onvoldoende)	2,9 (matig)

Conclusie, discussie en aanbeveling

1. Conclusie

Dit hoofdstuk bevat conclusies naar aanleiding van het uitgevoerde experiment.
De centrale probleemstelling van het onderzoek was: "In hoeverre kun je leesplezier bevorderen bij leerlingen uit groep 5 en 7 en welke invloed heeft dit op het begrijpend leesproces?" Het onderzoek is gericht geweest op het verbeteren van twee aspecten in de experimentele groep:

- Het leesplezier van de kinderen
- Het begrijpend leesniveau van de kinderen

Daarnaast heb ik specifiek gekeken naar de zwakke lezers, oftewel kinderen die meer dan een half jaar achterlopen in hun leesontwikkeling en beheersingsniveau (C-D-E niveau).

1.1 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van het leesplezier van de experimentele groep

Uit de data van de vragenlijsten die ik heb afgenomen blijkt dat er in groep 5 een verbetering van het leesplezier is opgetreden. Uit de afname van de vragenlijst bij de eerste meting blijkt dat 22% niet van lezen houdt. Bij de tweede meting is dit percentage gedaald naar 7% van de leerlingen. Ook geeft 100% van de leerlingen bij de tweede meting aan dat ze niet alleen op school maar ook thuis lezen, tegen 86% van de kinderen bij de eerste meting. Daarnaast geeft 57% van de kinderen bij de tweede meting tegen 50% van de kinderen bij de eerste meting, aan dat ze lezen omdat ze het leuk vinden. Deze positieve resultaten kunnen verklaard worden vanuit de observaties tijdens de activiteiten. Vooral de kinderen van groep 5 waren erg enthousiast over de activiteiten en toonden veel initiatief. Ook is uit verslagen en observaties van de gegeven activiteiten gebleken dat het leesplezier op een aantal punten is verbeterd. Dit komt overeen met de aandachtspunten uit de literatuurstudie van de methoden (rijke leesomgeving, meervoudige intelligentie, boekpromotie, mini-lessen en bibliotheekbezoek).

In groep 7 is er echter geen zichtbare verbetering van het leesplezier opgetreden. Het percentage van kinderen die lezen niet leuk vinden is zelfs gedaald met 7%. Ook geven meer kinderen aan dat ze alleen op school lezen, in plaats van op school en thuis. Dit percentage is ook met 7% gedaald. Daarentegen geeft 64% van de kinderen in de tweede meting aan dat ze lezen omdat ze het leuk vinden, tegen 55% van de kinderen uit de eerste meting.
Deze ontwikkeling op het gebied van leesplezier kan ik mede verklaren uit de observaties en mijn eigen ervaringen. De kinderen van groep 7 waren moeilijker te motiveren voor de activiteiten en participeerden minder in groepsactiviteiten met de hele klas, zoals het bibliotheekbezoek.

1.2 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van het begrijpend leesniveau van de experimentele groep

Uit de data van de toets begrijpend lezen die ik heb opgesteld blijkt dat het begrijpend leesniveau in groep 5 na het experiment is gestegen. Vooral op de onderdelen actualiteit, woordenschat, tekstdoel, tekstsoort, opzoeken van details en sleutelwoorden is het niveau gestegen.
Het gemiddelde van de groep is voldoende bij de eerste meting en bij de tweede meting is dit een voldoende/goed geworden. Door de activiteiten door te trekken naar de huidige begrijpend lezen

methode waren de kinderen zichtbaar meer gemotiveerd om bezig te gaan met de stof wat, volgens de theorie, leidt tot betere resultaten.

In groep 7 is het niveau gestegen op de onderdelen woordenschat, tekstdoel en sleutelwoorden. Het valt me wel op dat het begrijpend leesniveau op minder onderdelen is gestegen dan bij groep 5. Dit kan verklaard worden door het feit dat het leesplezier bij groep 7 minder is verbeterd dan bij groep 5. Dit gegeven maakt dat ik met nog meer zekerheid kan zeggen dat er een relatie tussen bevordering leesplezier en niveau begrijpend lezen is. Er moet wel voldoende leesplezier zijn om invloed te hebben op het begrijpend lezen niveau. De definitie van voldoende leesplezier is voor mij wanneer een kind intrinsiek gemotiveerd is om een boek te lezen. Dus niet omdat het moet of omdat het zo hoort, maar omdat het kind het écht wil als rustmoment, tijdverdrijf, plezier of om iets te weten te komen wat hem interesseert.

1.3 Conclusies met betrekking tot de controlegroep

Uit de data van de afname van de vragenlijst blijkt dat het leesplezier gelijk is gebleven in groep 7. Bij groep 5 is het leesplezier iets gedaald. Veel kinderen vulden in dat ze lezen omdat ze ervan leren, maar er daardoor wat minder plezier in hebben. Dit kan echter nog wel veranderen want meer dan de helft van deze kinderen gaf aan dat dit heel snel kan veranderen door een leuk boek. Het begrijpend leesniveau is iets gestegen doordat de groep ook doorgaat met het programma van de methode. In vergelijking met de experimentele groep is de controlegroep iets minder hard gestegen. Zij hebben nog steeds voldoende niveau, maar zijn wel iets gestegen in hun cijfer.

1.4 Slotconclusie ten aanzien van de experimentele groep

Uit de bovenstaande conclusies kan ik de slotconclusie met betrekking tot mijn onderzoeksvraag trekken. Ik begon dit onderzoek met de volgende onderzoeksvraag: “In hoeverre kun je leesplezier bevorderen bij moeilijk technisch lezende leerlingen uit groep 5 en 7 en welke invloed heeft dit op het begrijpend leesproces?”
Bij groep 5 is een duidelijke verbetering bij zowel het leesplezier als het begrijpend leesniveau te zien. Het is logisch om deze twee aspecten aan elkaar te verbinden en te concluderen dat het verbeteren van het leesplezier leidt tot een beter begrijpend leesniveau.
Bij groep 7 is dit echter niet te zien. Het leesplezier is niet verbeterd, maar zelfs gedaald op de twee belangrijkste vragen (houd je van lezen? en waar lees je?). Het begrijpend leesniveau is wel gestegen, maar op een aantal punten ook wat gedaald.
Aan de hand van deze gegevens kan ik concluderen dat het voor het begrijpend leesniveau niet uitmaakt of de kinderen leesplezier hebben of niet.

Mijn onderzoek was deels gericht op de zwakke lezer (kinderen met C-D-E score). In groep 5 zitten 4 zwakke lezers en in groep 7 zitten 2 zwakke lezers. Uit gesprekken met deze kinderen blijkt dat de kinderen zelf ook last ondervinden van hun mindere leesvaardigheid. Het positieve effect van de activiteiten ter bevordering van het leesplezier is echter wel goed te merken.
De kinderen zijn bij de tweede meting positiever over lezen en ook het begrijpend leesniveau is gestegen.

2. Discussie

In mijn theoriedeel heb ik het leesproces nader onderzocht en tevens de meest voorkomende problemen bij zwakke lezers vastgesteld. Uit de literatuur is gebleken dat zwakke lezers vooral veel moeite hebben met het automatiseren van de elementaire leeshandeling, oftewel het decoderen van een tekst. Hierdoor hebben ze ook problemen met begrijpend lezen, omdat ze de tekst niet goed kunnen decoderen. Ook zijn een kleine woordenschat en leesmotivatie problemen die in de literatuur vaak worden genoemd. Verder heb ik in de literatuur gezocht naar onderdelen van een rijke leesomgeving om het leesplezier te bevorderen.

Woordenschat en leesmotivatie zijn twee veelgenoemde begrippen als het gaat om het vergroten van het begrijpend leesniveau. In mijn onderzoek ben ik vooral bezig geweest met het bevorderen van leesmotivatie, oftewel leesplezier bij de experimentele groep. Hiervoor heb ik de volgende onderdelen uit de literatuur gebruikt: rijke leesomgeving, minilessen/stillezen, bibliotheekbezoek/jeugdliteratuur en meervoudige intelligentie.
Aan de hand van de observaties kan ik zeggen dat de rijke leesomgeving, de minilessen en het bibliotheekbezoek het meest effectief zijn om het leesplezier te bevorderen.
De kinderen waren erg positief over deze activiteiten en konden de opbrengst simpel verwoorden: “Het was gewoon leuk” en “Ik ga aan papa en mama vragen of ik dat thuis ook mag doen”.

De link tussen het bevorderen van leesplezier en het niveau begrijpend lezen was ik nog niet in deze mate tegengekomen in de literatuur. Leesmotivatie zou wel een belangrijk onderdeel zijn van een goede leesontwikkeling (zowel technisch- als begrijpend lezen. Doordat ik me in mijn onderzoek heb gericht op begrijpend lezen heb ik deze bestaande relatie verder uitgediept.

3. Aanbevelingen en vervolgonderzoek

Mijn aanbevelingen voor het basisonderwijs zijn kort en simpel: besteed meer aandacht aan het leesplezier. Ik heb gemerkt dat het belangrijk is dat kinderen plezier hebben in lezen, maar dat je als leerkracht zelf ook plezier moet hebben in lezen.
Ik heb regelmatig een boekpromotie gedaan voor een boek wat ik zelf had gelezen en leuk vond. De kinderen vonden het interessanter dan een boekpromotie van een boek waar ik niet zo enthousiast over was. De boeken die ik tipte en waar ik enthousiast over was waren sneller ‘uitgeleend’ dan de andere boeken. Dit leverde leuke gesprekken tussen kinderen op, waarin ze elkaar boeken aanbevolen.

Ik zou het nog erg zinvol vinden als ik vervolgonderzoek kan doen, door de tegenvallende resultaten bij groep 7. Toen ik de gegevens van deze groep aan het vergelijken was, vroeg ik me af hoe het zou komen dat de resultaten niet zijn gestegen.
Het eerste wat in me opkwam was het verschil in leeftijd. Jongere kinderen zijn nog wat meer te beïnvloeden dan oudere kinderen. Het lijkt me interessant om hier vervolgonderzoek over te doen. Mijn vraag hierbij is op welke leeftijd je met kinderen het meeste rendement hebt bij het bevorderen van leesplezier.

4. Zakelijke evaluatie

Over de uiteindelijke positieve uitkomst van mijn onderzoek ben ik tevreden, omdat het voor de groep goed heeft uitgepakt. Niet alleen op het gebied van lezen en leesplezier, maar de kinderen hebben geoefend met samenwerken en zelf initiatief nemen. Hierin zijn ze zichtbaar gegroeid.
In de toekomst wil ik veel aandacht aan lezen besteden in mijn eigen klas, omdat ik heb gemerkt hoe belangrijk het is dat de kinderen plezier hebben in lezen.

Uiteraard zijn er ,naast sterke punten, ook zwakke punten in mijn onderzoek. De activiteiten om het leesplezier te bevorderen heb ik in plaats van de gewone taallessen gegeven. Zoals ik in het verslag van deze activiteiten aangaf heb ik niet iedere dag een activiteit gedaan. Deze weken hebben mijn stagementor en ik een aantal nieuwe taalmethoden uitgeprobeerd naast mijn activiteiten om het leesplezier te bevorderen. Hierdoor had ik meer vrijheid en tijd om de activiteiten uitgebreid uit te voeren. Als ik het experiment opnieuw zou moeten doen zonder deze extra tijd van de uitgevallen taallessen, zou ik het experiment verlengen met 3 tot 4 weken.

Ik heb veel plezier gehad in het hele onderzoek, vooral in het geven van de activiteiten tot bevordering van het leesplezier. Dat het experiment zo positief heeft uitgepakt voor groep 5 maakt het alleen maar leuker. Naast het plezier wat het me heeft opgeleverd heb ik tijdens het onderzoek opnieuw ervaren hoe belangrijk betrokkenheid is om tot optimale leerprestaties te komen.
Als leerkracht moet je constant op zoek naar uitdaging, prikkeling en aansluiting vinden bij de belevingswereld van het kind. Alleen dan kan het (lees)plezier bevorderd worden.
In de toekomst wil ik me inzetten voor deze betrokkenheid bij het leesonderwijs, omdat ik merk dat veel leerkrachten weinig plezier hebben in het geven van (begrijpend) lezen.

5. Samenvatting

Deze afstudeerscriptie richt zich op het verbeteren van het niveau begrijpend lezen in de midden-bovenbouw.

Nu ik in mijn LIO-stage voor het eerst écht heb kennisgemaakt met de midden- bovenbouw, valt het me steeds weer op dat begrijpend lezen een ondergeschoven kindje is.
Veel scholen willen wel werken aan een beter niveau begrijpend lezen, maar zowel de kinderen als de leerkrachten hebben er geen plezier in. Hierdoor is er nauwelijks goed resultaat te zien.

Mijns inziens ligt de oorzaak in het leesplezier. Als een kind weinig leesplezier heeft, zal het ook weinig moeite willen doen om het begrijpend leesniveau te verbeteren. Want wat voor nut heeft het vergroten van het begrijpend leesniveau als je liever niet leest?
In dit onderzoek ben ik dan ook op zoek gegaan naar het antwoord op de volgende vraag:
"In hoeverre kun je leesplezier bevorderen bij leerlingen uit groep 5 en 7 en welke invloed heeft dit op het begrijpend leesproces?"
Daarbij heb ik specifiek gekeken naar de zwakke lezers, oftewel kinderen die meer dan een half jaar achterlopen in hun leesontwikkeling en beheersingsniveau (C-D-E niveau).

Om antwoord te krijgen op deze vraag heb ik een literatuurstudie gedaan. Uit deze literatuurstudie zijn een aantal activiteiten gekomen om het leesplezier te bevorderen. Deze activiteiten heb ik gedurende 5 weken in de praktijk, mijn stagegroep 5/7, als experiment uitgevoerd om het leesplezier bij de kinderen te bevorderen. Na deze 5 weken heb ik het leesplezier en het niveau begrijpend lezen opnieuw gemeten door middel van een vragenlijst en een toets.

Aan de hand van deze resultaten kon ik een conclusie trekken en antwoord geven op de onderzoeksvraag. De kinderen van onderzoeksgroep 5 hebben tijdens de nameting hoger gescoord op zowel de vragenlijst als de toets begrijpend lezen. Bij de kinderen van groep 7 is echter geen verbetering te zien in het leesplezier. Toch kan ik, met de positieve resultaten van groep 5, de conclusie trekken dat er een duidelijk verband bestaat tussen leesplezier en begrijpend lezen. Sterker nog, leesplezier heeft een positieve invloed op het niveau begrijpend lezen van zowel de goede als de zwakkere lezers.

Dit zijn prachtige conclusies waaruit weer blijkt: lezen is leuk!

Nawoord

If kids are entertained by two letters, imagine the fun they'll have with twenty-six. Open a book! (auteur onbekend)

Ik zie deze quote als een opdracht voor alle docenten. Kinderen zijn snel geïnteresseerd in dingen omdat ze leergierig zijn en zelf dingen willen ontdekken. Hoe mooi zou het zijn de leerkracht het kind kennis kan laten maken met de wereld van lezen, en hierdoor kinderen zelfontdekkend kan laten leren. Door lezen kun je veel meer leren dan je denkt.

Literatuurlijst

Aarnoutse, C., Leeuw, J. van, Voeten, M., Oud, J. (2001) Development of Decoding, Reading Comprehension Vocabulary and Spelling during the Elementary School. *Reading and Writing*, nummer 14.

Aarnoutse, C.A.J. & J.F.J. van Leeuwe, Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen.In: *Pedagogische Studiën*, nummer 65, 1988, p. 49-59.

Aarnoutse, C.,Verhoeven, L., Zandt, R . van het, Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterheid.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Aronoff, M., Rees-Miller, J. (2003) *Handbook of linguistics.* Blackwell Publishing Ltd.

Armstrong, T. (2009) *Meervoudige Intelligentie bij lezen en taal: Making the words come alive.* Vlissingen: Bazalt.

Boland, T., De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs. Een longitudinale benadering. In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research*,nummer 1, januari 1988, p. 3-15.

CED-groep (2006) *Methode Nieuwsbegrip.* Rotterdam: CED-groep

Chambers, A. (1995) *De leesomgeving: Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten.* Amsterdam: Querido.

Corstanje, I., Louws, J. (2000) *Vrij lezen, blijven lezen.* Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Droop, M., Verhoeven, L. (1996) Linguistic and cultural diversity and reading comprehension development. In: *D.J. Leu, C.K. Kinzer & K.A. Hinchman (Eds.), Literacies for the 21st century. Fourty-fifth Yearbook of the National Reading Conference*., p. 317-328.

Dumont, J. (1990) *Dyslexie.* Rotterdam: Lemniscaat.

Edmunds, K.M., Bauserman, K.L. (2006) What teachers can learn about reading motivation trough conversations with children. The Reading Teacher, nummer 5, februari 2006.

Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K., Smits, A.E.H. (2009) *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST).* Utrecht: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie.

Huizenga, H. (2000) *Kinderen leren lezen.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Israels, M.G. (2006) In: *Wat is de invloed van leesmotivatie op het leesproces?.* Door Vries-Witteman, H. de.

Landelijke Oudervereniging Balans. *Leesproblemen in de bovenbouw (groep 5-8).* (mei 2010) http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/groep-5-8-(bovenbouw)/leesproblemen (3 november 2010)

Leij, A. van der (1998), De definitie van dyslexie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek,* jaargang 37, nummer 7/8, augustus 1998.

Lemaire, C. (2004) *Lezen doen we samen!.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Meelis-Voorma, T., Moolenaar, P., Overmeijer, H. (2004) *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk.* Groningen: Uitgeverij Wolters-Noordhoff.

Mommers, C., Aarnoutse, C., Verhoeven, L., van de Wouw, J. (1993). *Basis voor lezen.* Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.

Sas, J.F., Wieringa, J. (1998) *Leesmoeilijkheden*. Groningen: Noordhoff Uitgevers

Staphorsius, G, Krom, R, Kleintjes, F, Verhelst, N (2004) *Toetsen begrijpend lezen verantwoording. Verslag van het kalibratie-, validerings- en normeringsonderzoek.* Arnhem: CITO-groep

Struiksma, A.J.C., van der Leij, A., Vieijra, J.P.M. (2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.* Amsterdam: VU Uitgeverij

Tellegen-Van Delft (1986). In: *Lezen in het basisonderwijs*. Door Bonset, H. en Hoogeveen, M. Enschede: SLO, 2009.

Tellegen, T., Catsburg, I. (1987) *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vernooy, K. Lezen. *Een proces van informatie verwerking* (datum onbekend). http://www.opvoedingenonderwijs.nl/themas/leren-lezen-artikelen/240-lezen (26 oktober 2010)

Vernooy, K. ‘ Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen warm aanbevolen’. In: *Leesgoed (2001) p. 126-129.*

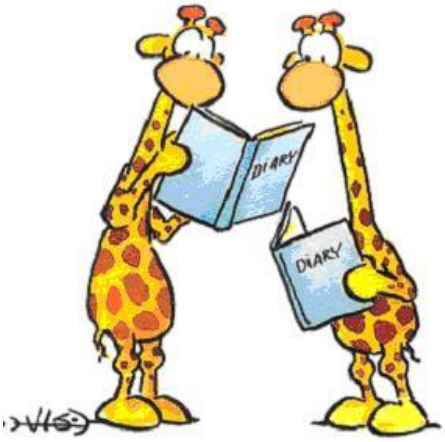
Vernooy, K., ‘Mythen en het leren lezen’. In: *Kind en Adolescent Praktijk (2003) p. 112-114.*

Bijlagen

1. Vragenlijst over lezen
2. Toets begrijpend lezen voormeting
3. Toets begrijpend lezen nameting
4. AVI-scores van groep 5 en 7
5. Leeslogboek

Bijlage 1 – vragenlijst over lezen

Vragenlijst over lezen



Naam:…….....

Ik zit in groep:…….....

Ik ben een:
- jongen
- meisje

Vraag 1: Houd je van lezen?
- ja, want……..
- nee, want……..

Vraag 2: Ik lees omdat.. (één antwoord kiezen):
- ik het leuk vind
- omdat mijn ouders, juf of meester het willen
- omdat ik er wat van leer

Vraag 3: Waar lees je?
- alleen op school
- op school en thuis

Vraag 4: Leen je wel eens boeken van de bibliotheek (één antwoord kiezen)?
- vaak
- regelmatig
- soms
- nooit

Vraag 5: Ben je lid van een tijdschrift zoals Kidsweek, Taptoe, Roetsj, Zo zit dat of Donald Duck?
- ja, van……
- nee

Vraag 6: Hoe lang lees je thuis voor jezelf op een dag (één antwoord kiezen)?
- langer dan een uur
- ongeveer een uur
- ongeveer een half uur
- ongeveer een kwartier
- nooit

Vraag 7: Waar lees je <u>het liefst</u> (één antwoord kiezen)?
- in een (stil) hoekje
- in een lekkere stoel, op bed of op de bank
- buiten
- maakt niet zoveel uit

Vraag 8: Welke manier van lezen op school doe je <u>het liefst</u> (één antwoord kiezen)?

- leescircuit
- voor jezelf lezen
- met de hele klas lezen (bijvoorbeeld bij geschiedenis, aardrijkskunde of biologie)

Vraag 9: Bij het leescircuit lees ik <u>het liefst</u> (één antwoord kiezen):

- leesboeken
- informatieboeken
- stripboeken of striptijdschriften
- andere tijdschriften

Vraag 10: Welke boeken lees je <u>het liefst</u> (één antwoord kiezen)?

- leesboeken (avontuurlijke en spannende verhalen, fantasieverhalen, sprookjes, meisjes boeken zoals 'Hoe overleef ik..?')
- informatieboeken (bijvoorbeeld over dieren of landen)
- stripboeken of tijdschriften (bijvoorbeeld Donald Duck of Kidsweek)
- iets anders, namelijk……..

Vraag 11: Waarom kies je een boek om te lezen?

- mooie plaatjes
- mijn vriendje/vriendinnetje heeft me de tip gegeven
- de juf/meester gaf me de tip
- de bibliotheek gaf me de tip (bijvoorbeeld door een poster..)
- leuke titel
- dun boek
- dik boek
- grote letters
- gaat over een onderwerp dat ik leuk vind (hobby, huisdier..)
- ……

Dankjewel voor het invullen van de vragenlijst!!

Bijlage 2 – toets begrijpend lezen voormeting

Tekst A

Weg uit Libië.

Per boot, vliegtuig of over de weg. Op allerlei manieren proberen mensen weg te komen uit Libië. Er is grote onrust in Libië en buitenlanders die daar aan het werk zijn, willen zo snel mogelijk weg.

Onrust in Arabische landen.
De laatste weken zijn er demonstraties in veel Arabische landen. Mensen komen in opstand tegen hun leiders omdat ze meer vrijheid willen hebben. Ze willen het liefst dat de huidige leider weggaat en dat er een andere president komt. In Tunesië en Egypte is dat inmiddels gelukt en mogen ze in de toekomst een nieuwe president kiezen. Op dit moment protesteren in Libië veel mensen omdat ze willen dat hun leider, Kadhafi, opstapt. Hij is al 42 jaar aan de macht en hij regeert met veel geweld. De mensen in Libië willen dan ook een nieuwe leider. Maar Kadhafi wil niet weg. In het land zijn veel protesten en er is veel geweld. Maar helemaal precies is niet bekend wat er zich daar allemaal afspeelt. Er zijn maar weinig journalisten in het land, dus er komen weinig verslagen over wat er exact gebeurt in Libië.

Mensen vluchten weg.
Omdat er nu veel mensen in Libië protesteren en er veel geweld gebruikt wordt, willen veel mensen weg uit Libië. Ook buitenlanders die daar aan het werk zijn, willen zo snel mogelijk het land verlaten. Het is een chaos op het vliegveld van de hoofdstad. Er zijn duizenden mensen en de meesten weten niet wanneer ze weg kunnen, of wanneer er nieuwe vliegtuigen komen om ze op te halen. Ook voeren Britten en Duitsers geheime evacuaties uit in het oosten van Libië. Omdat ze geen toestemming hebben van de regering van Kadhafi, moeten ze stiekem mensen ophalen in de woestijn.

Straf voor Kadhafi.
Inmiddels zijn veel landen bij elkaar gekomen om te praten over de toestand in Libië. Zij vinden dat de leider van Libië gestraft moet worden. Deze landen hebben daarom samen afgesproken dat er geen wapens meer verkocht mogen worden aan Libië. Kadhafi en zijn familie mogen ook niet meer reizen en ze gaan ervoor zorgen dat hij niet meer bij zijn geld kan. Verder komt er een groot onderzoek naar het geweld dat tegen de betogers is gebruikt. President Obama heeft gezegd dat Kadhafi moet opstappen. Hij vindt dat je geen leider mag zijn als je geweld tegen je volk gebruikt.

Naar: Jeugdjournaal, NOS.nl, NRC.nl

Woordenlijst:

demonstratie = optocht van mensen die het ergens niet mee eens zijn (meestal de regering of een beslissing van de regering)

zich afspelen = gebeuren

Opdrachtenblad A

Opdracht 1: lees de tekst

1. Lees de tekst
2. Heb je veel gehoord of gezien over de onrust in de Arabische landen?

3. Wat betekent ‘protesteren’?

4. Schrijf twee woorden uit de tekst op die je niet begrijpt. Wat betekenen deze woorden denk je? Gebruik de woordhulp (woord-zin-plaatje)

Opdracht 2: over de tekst..

5. Wat voor soort tekst is het?

6. Voor wie zou de schrijver de tekst hebben geschreven? Waarom heeft hij de tekst voor hen geschreven?

Opdracht 3: een wie-wat-waar-waarom schema maken

Begrijp jij hoe de situatie in Libië in elkaar zit? Het kan helpen om een wie-wat-waar-waarom-schema te maken.

Vul de woorden of zinnen hieronder in het wie-wat-waar-waarom-schema in. Let op: je houdt drie woorden of zinnen over!

Kadhafi - Het is onduidelijk wat er precies gebeurt. – In Tunesië - Er mogen geen wapens aan Libië worden verkocht. – Mubarak - Kadhafi kan niet bij zijn geld. - Er komt een groot onderzoek naar het geweld. – Kadhafi gebruikt veel geweld tegen zijn volk. – In Libië – Er zijn veel protesten. – Buitenlanders worden geëvacueerd. - Kadhafi en zijn familie mogen niet reizen. – In Egypte.

Weg uit Libië	
Waar is er nu de grootste onrust?	
Wie is de leider daar?	
Wat gebeurt er nu in dit land?	• • • •
Welke straffen zijn er afgesproken tegen Kadhafi?	• • • •

Opdracht 3: hoofdgedachte vinden

De hoofdgedachte is een korte samenvatting die het belangrijkste uit de tekst vertelt.

1. Noem de vijf belangrijkste woorden uit de tekst?

_____

_____

_____

2. Maak met deze vijf woorden twee zinnen waarin je het belangrijkste uit de tekst vertelt. Let op! Je mag **geen** zin uit de tekst overschrijven.

_____

_____

_____

Tekst B

Onrust in de Arabische wereld

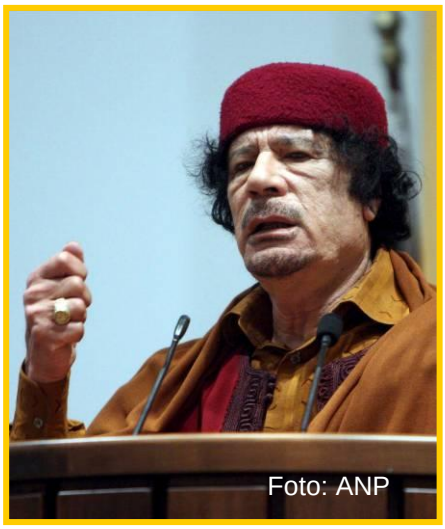


Foto: ANP

In Libië zijn er sinds twee weken hevige protesten tegen de leider Kadhafi. Kadhafi gebruikt veel geweld tegen de mensen die betogen dat ze hem weg willen hebben. Maar helemaal precies is niet bekend wat zich er allemaal afspeelt. Er zijn namelijk maar weinig journalisten in het land. Wel is duidelijk dat de tegenstanders van Kadhafi op veel plekken in het land de macht hebben overgenomen.

Tijd voor democratie
De onrust in de Arabische landen is in december begonnen in Tunesië. De president van Tunesië trad af. Daarna volgde Egypte. Daar stapte president Mubarak op, die al sinds 1981 aan de macht was. Er kwamen ook protesten tegen de regeringen in Libië, Jordanië, Marokko, Jemen, Algerije, Bahrein en Oman. In Noord-Afrika en het Midden-Oosten zijn veel leiders lange tijd aan de macht. Ze regeren met ijzeren vuist. Kadhafi is al sinds 1969 de leider van Libië. Tegenstanders van Kadhafi vinden echter dat Libië een democratie moet worden, met vrije verkiezingen en politieke partijen.

Op de vlucht
Op allerlei manieren proberen mensen weg te komen uit Libië: per boot, vliegtuig of over de weg. Ook veel buitenlanders die er werken, willen zo snel mogelijk weg. Op het vliegveld van de hoofdstad Tripoli is het een chaos. Dat komt doordat er duizenden mensen zijn waarvan de meesten niet weten wanneer ze weg kunnen, of wanneer er nieuwe vliegtuigen komen om hen te evacueren. In totaal zouden zich nog zo'n 70 Nederlanders in Libië bevinden.

Maatregelen tegen Kadhafi
De landen van de Verenigde Naties nemen maatregelen tegen Kadhafi. Ze hebben besloten dat er geen wapens meer verkocht mogen worden aan Libië. Kadhafi en zijn familie mogen ook niet meer reizen en de VN gaan ervoor zorgen dat hij niet meer bij zijn geld kan. Verder komt er een groot onderzoek naar het geweld dat tegen de betogers is gebruikt. President Obama van de Verenigde Staten heeft gezegd dat Kadhafi moet opstappen. Volgens de president moet een leider weg als hij zich alleen staande kan houden door geweld te gebruiken tegen zijn eigen volk.

'Compleet rustig?'
Kadhafi verliest de een na de andere stad aan zijn tegenstanders, maar zelf houdt hij vol dat er helemaal geen onrust is in zijn land. 'Het Libische volk steunt mij. Kleine groepen rebellen zijn omsingeld en worden aangepakt. Libië is compleet rustig. Er is niets ongewoons,' aldus Kadhafi in een interview. Terwijl Kadhafi deze woorden uitspreekt, naderen zijn tegenstanders de hoofdstad Tripoli, een van de laatste plaatsen waar Kadhafi nog de dienst uitmaakt.

Naar: www.jeugdjournaal.nl, www.nos.nl, Algemeen Dagblad d.d. 28 februari 2011

Opdracht 1: tekst lezen

7. Lees de tekst.
8. Waarom zegt Kadhafi in een interview dat het in Libië compleet rustig is, denk je?

_____

_____

_____

9. Wat is een *democratie?* _____

_____

10. Schrijf twee woorden uit de tekst op die je niet begrijpt. Wat betekenen deze woorden denk je?

_____

_____

_____

11. Voor wie zou de schrijver de tekst hebben geschreven? Waarom heeft hij de tekst voor hen geschreven?

_____

_____

_____

Opdracht 2: over de tekst..

12. Wat voor soort tekst is het?

---

13. Voor wie zou de schrijver de tekst hebben geschreven? Waarom heeft hij de tekst voor hen geschreven?

Opdracht 3: een wie-wat-waar-waarom schema maken

Begrijp jij hoe de situatie in Libië in elkaar zit? Het kan helpen om een wie-wat-waar-waarom-schema te maken. Vul het schema in.

Onrust in de Arabische wereld	
Waar is de onrust het grootst?	
Wie is daar de leider?	
Wat doet hij?	
Welke maatregelen nemen de Verenigde Naties?	• Er mogen geen … • Kadhafi en zijn familie … • De VN zorgen dat … • Er komt ...
Hoe is de situatie nu?	• Het is onduidelijk … • De tegenstanders … • Buitenlanders …

Opdracht 4: hoofdgedachte vinden

De hoofdgedachte is een korte samenvatting die het belangrijkste uit de tekst vertelt.

3. Noem de vijf belangrijkste woorden uit de tekst?

_____

_____

_____

4. Maak met deze vijf woorden twee zinnen waarin je het belangrijkste uit de tekst vertelt. Let op! Je mag **geen** zin uit de tekst overschrijven.

_____

_____

Bijlage 3: toets begrijpend lezen nameting

Tekst A

Sahar mag in Nederland blijven

Sahar is 14 jaar. Ze is geboren in Afghanistan, maar woont al meer dan tien jaar in Nederland. Lange tijd wist ze niet of ze in Nederland mocht blijven wonen. Maar vorige week heeft minister Leers gezegd dat zij en haar familie mogen blijven.

Gevlucht
De 14-jarige Sahar vluchtte tien jaar geleden van Afghanistan naar Nederland. Het was te onveilig om in Afghanistan te blijven wonen. Sahar gaat nu al jaren in Nederland naar school en spreekt inmiddels vloeiend Nederlands. Ze woont met haar ouders en broers in Friesland. Sahar zit in Leeuwarden op het gymnasium. Later wil ze chirurg worden.

Wel of niet blijven?
Al een half jaar is Sahar veel in het nieuws. Mocht ze nu wel of niet in Nederland blijven? Lange tijd was daar onduidelijkheid over. Je mag namelijk niet zomaar in Nederland blijven wonen als je uit het buitenland komt. Daar heb je een verblijfsvergunning voor nodig. Eerst wilde de regering haar het land uitzetten. Haar klasgenoten vonden dat belachelijk en voerden actie. Dat deden ze onder andere via een website. Ze lieten weten dat Sahar is al zo lang in Nederland is en alleen Nederlands spreekt. Bovendien is het leven in Afghanistan heel anders en verstaat ze de mensen daar nauwelijks. Toch vond de regering eerst dat zij en haar familie weg moesten.

Blij
Niet alle mensen in de politiek waren het daarmee eens. Een aantal politieke partijen dat niet in de regering zit, vond dat Sahar moest blijven. Daarom had minister Leers beloofd om nog één keer naar het verhaal van Sahar en haar familie te kijken. Dat heeft hij gedaan. Leers vindt nu dat Sahar mag blijven. Ze is zo gewend aan het leven in Nederland, dat het voor haar heel moeilijk is om nog te wennen aan het leven in haar geboorteland. Afgelopen vrijdag maakte minister Leers dat nieuws bekend. Sahar en haar familie waren superblij.

Nieuwe regels
De regering heeft nu nieuwe regels gemaakt voor meisjes uit Afghanistan. En Sahar voldoet precies aan de nieuwe regels. Afghaanse meisjes mogen in Nederland blijven als:
ze net zo zijn en leven als Nederlandse meisjes;
ze tussen de tien en de achttien jaar zijn;
en ze hier al acht jaar of langer wonen.
Volgens minister Leers gaat het om ongeveer veertig tot honderd meisjes.

Naar: www.jeugdjournaal.nl, www.leeuwarden.nl, www.refdag.nl, www.ad.nl

Opdracht 1: lees de tekst

14. Lees de tekst.
15. Wat weet je al over Afghanistan?

16. Kijk in regel 9. Hoe komt het dat Sahar *vloeiend* Nederlands spreekt, denk je?

17. Schrijf twee woorden uit de tekst op die je niet begrijpt. Wat betekenen deze woorden? Gebruik de woordhulp (woord-zin-plaatje)

Opdracht 2: over de tekst..

18. Wat voor soort tekst is het?

_____

_____

19. Voor wie zou de schrijver de tekst hebben geschreven? Waarom heeft hij de tekst voor hen geschreven?

_____

_____

_____

Opdracht 3: een wie-wat-waar-waarom schema maken
Begrijp jij wat er met Sahar aan de hand was? Het kan helpen om een wie-wat-waar-waarom-schema te maken.

Vul de woorden of zinnen hieronder in het wie-wat-waar-waarom-schema in.

ze wonen hier al acht jaar of langer - Afghanistan – geen verblijfsvergunning – tussen de tien en achttien jaar – minister Leers – net zo leven als Nederlandse meisjes

Sahar mag in Nederland blijven	
Welke minister moest beslissen?	
Waar komt Sahar vandaan?	
Waarom mocht Sahar niet in Nederland blijven?	
Welke nieuwe regels zijn er voor meisjes uit Afghanistan?	• • •

Opdracht 4: hoofdgedachte vinden

De hoofdgedachte is een korte samenvatting die het belangrijkste uit de tekst vertelt.

5. Noem de vijf belangrijkste woorden uit de tekst?

_____

_____

_____

6. Maak met deze vijf woorden twee zinnen waarin je het belangrijkste uit de tekst vertelt. Let op! Je mag **geen** zin uit de tekst overschrijven.

_____

_____

_____

Tekst B

Sahar mag blijven

Tientallen Afghaanse meisjes mogen waarschijnlijk ook in Nederland blijven wonen. Zij vallen net als Sahar Hbrahim Gel (14) onder een nieuwe regel. Vorige week werd bekend dat Sahar en haar familie een verblijfsvergunning krijgen.

Tien jaar in Nederland

De Friese scholiere van Afghaanse afkomst woont al meer dan tien jaar in Nederland. Minister Leers vindt dat ze zo gewend is aan het leven in Nederland, dat het niet meer mogelijk is voor haar om terug te gaan naar haar geboorteland. Zij en haar familie mogen daarom blijven. Sahar vluchtte tien jaar geleden van Afghanistan naar Nederland. Het was daar te riskant om te blijven wonen. Sahar gaat hier nu al jaren naar school en spreekt inmiddels vloeiend Nederlands. Ze woont met haar ouders, broertje en broer in Friesland. Sahar zit in Leeuwarden op het gymnasium. Later wil ze chirurg worden.

Het land uit

Al een half jaar is Sahar veel in het nieuws. Mocht ze nu wel of niet blijven? Lange tijd was daar onduidelijkheid over. Aanvankelijk wilde de minister haar het land uitzetten. Haar klasgenoten vonden het belachelijk en voerden actie, onder andere via een website. Ze is al zo lang in Nederland, spreekt alleen Nederlands en in Afghanistan kan ze als meisje onderdrukt worden. Zeker omdat ze zich gedraagt zoals de meeste meisjes in Nederland. De mensen in Afghanistan verstaat ze nauwelijks. Toch vond de regering in eerste instantie dat zij en haar familie weg moesten.

Voor en tegen

Niet alle mensen in de politiek waren het daarmee eens. Omdat de meeste politieke partijen die niet in de regering zitten vonden dat Sahar moest blijven, had de minister beloofd om de zaak van Sahar en haar familie te heroverwegen. Zelfs de VN, de organisatie waar bijna alle landen in de wereld lid van zijn, heeft zich met de zaak bemoeid.

Nieuwe regels

Sahar voldoet nu precies aan de nieuwe regel. ‘Onder bepaalde omstandigheden kan van meisjes met een verwesterde levensstijl niet worden gevraagd terug te keren naar hun land van herkomst Afghanistan,’ staat er nu in de wet. Afghaanse meisjes die acht jaar of langer in Nederland wonen en die tussen de tien en achttien jaar oud zijn, en die verwesterd zijn, mogen hier blijven. Volgens minister Leers gaat dat om ongeveer 40 tot 100 meisjes en hun gezinnen. VluchtelingenWerk Nederland reageerde opgetogen. De organisatie hoopt dat de minister soortgelijke zaken ook zo zal beoordelen.

Onzekerheid voorbij

Sahar 'viel vrijdag helemaal stil' toen ze hoorde dat ze in Nederland mag blijven, aldus haar advocaat Paul Stieger. ‘De hele familie kan nog niet geloven dat het na al die jaren van onzekerheid eindelijk voorbij is.'

Naar: www.jeugdjournaal.nl, www.leeuwarden.nl, www.refdag.nl, www.ad.nl.

Opdrachtenblad B

Opdracht 1: tekst lezen

1. Lees de tekst.
2. Wat weet je al over Afghanistan?

3. Wat betekent *riskant* in regel 10?

4. Schrijf twee woorden uit de tekst op die je niet begrijpt. Wat betekenen deze woorden? Gebruik de woordhulp (woord-zin-plaatje).

Opdracht 2: over de tekst..

5. Wat voor soort tekst is het?

---

6. Voor wie zou de schrijver de tekst hebben geschreven? Waarom heeft hij de tekst voor hen geschreven?

Opdracht 3: een wie-wat-waar-waarom schema maken

Begrijp jij hoe de situatie van Sahar in elkaar zit? Het kan helpen om een wie-wat-waar-waarom-schema te maken. Vul het schema in.

Sahar mag blijven	
Waarom mocht Sahar niet blijven?	
Wie had dat beslist?	
Waarom mag ze nu toch wel blijven?	
Welke nieuwe regels heeft de minister nu opgesteld?	Meisjes die… • • • … mogen in Nederland blijven.
Wat was de reactie van Sahar en haar familie volgens hun advocaat?	

Opdracht 4: hoofdgedachte vinden

De hoofdgedachte is een korte samenvatting die het belangrijkste uit de tekst vertelt.

7. Noem de vijf belangrijkste woorden uit de tekst?

_____

_____

_____

8. Maak met deze vijf woorden twee zinnen waarin je het belangrijkste uit de tekst vertelt. Let op! Je mag **geen** zin uit de tekst overschrijven.

_____

_____

_____

Bijlage 4: AVI-scores van groep 5 en 7

Groep 5:

De Ganzenhof (06ER) Datum: 3 mei 2011

AVI - AVI-CITO

Groep	5 (6)
Datum	15-11-2010
Schooljaar	2010 / 2011
Weergave	(Schaal)score - niveau

Naam	**AVI-B**	
[redacted]	6	A
[redacted]	8	A
[redacted]	6	A
[redacted]	6	A
[redacted]	8	A
[redacted]	7	A
[redacted]	2	E
[redacted]	6	A
[redacted]	4	C+
[redacted]	6	A
[redacted]	5	B
[redacted]	4	C+
[redacted]	4	C+
[redacted]	5	B
Gemiddelde	**6**	

Legenda

- Goed
- Voldoende
- Matig
- Onvoldoende

Toetsonderdelen

AVI-B AVI-Beheersing (0=Start t/m 11=Pl

Percentage per niveau		
Niveau A of g	57 %	8x
Niveau B of v	14 %	2x
Niveau C	21 %	3x
Niveau D of o	0 %	0x
Niveau E	7 %	1x
Totaal		**14x**

Groep 7:

De Ganzenhof (06ER) Datum: 3 mei 2011

AVI - AVI-CITO

Groep	7A (6)
Datum	15-11-2010
Schooljaar	2010 / 2011
Weergave	(Schaal)score - niveau

Naam	**AVI-B**	
[redacted]	11	A
[redacted]	10	B
[redacted]	10	B
[redacted]	11	A
[redacted]	10	B
[redacted]	6	C-
[redacted]	10	B
[redacted]	11	A
[redacted]	7	C-
[redacted]	11	A
[redacted]	11	A
Gemiddelde	**10**	

Legenda

- Goed
- Voldoende
- Matig
- Onvoldoende

Toetsonderdelen

AVI-B AVI-Beheersing (0=Start t/m 11=Pl

Percentage per niveau

Niveau A of g	45 %	5x
Niveau B of v	36 %	4x
Niveau C	18 %	2x
Niveau D of o	0 %	0x
Niveau E	0 %	0x
Totaal		**11x**

Bijlage 5: leeslogboek

Leeslogboek van: _____

Titel: ……

Schrijver: ……...

Illustrator:……...

Ik vond het boek:

O grappig	O vrolijk	O eng
O avontuurlijk	O verdrietig	O interessant /leerzaam
O leuk	O mooi	
Osaai / stom	O spannend	

…omdat……

……..

Vertel in één of een paar woorden wat het onderwerp is? (bijvoorbeeld school, sport, geschiedenis, dieren, avontuur, detective..)

……

……

Ik vond dit boek **moeilijk** / **gewoon** / **makkelijk** om te lezen.

Staan er tekeningen bij het boek? **Ja** / **nee.**

Ik vond de tekeningen **leuk** / **gewoon** / **niet leuk**.

Vertel in een paar zinnen waar het boek over gaat.
…….

…….

…….

…….

…….

…….

Welke beoordeling geef je het hele boek?
☹ onvoldoende / twijfel / voldoende / voldoende goed / goed / heel goed ☺