

# Begrijpend Lezen

Vergroten van de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen

26 mei 2014  
Christelijke Hogeschool Ede  
Laura Tanis – van der Sluijs

---

|                     |                                                          |
|---------------------|----------------------------------------------------------|
| Titel               | Begrijpend Lezen                                         |
| Ondertitel          | Vergroten van de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen |
| Opleiding           | Christelijke Hogeschool Ede                              |
| Studierichting      | Leerkracht basisonderwijs                                |
| Klas                | L4U                                                      |
| Afstudeerbegeleider | Dhr. G.J. Veerman                                        |
| Afstudeerder        | Laura Tanis – van der Sluijs                             |
| Plaats              | Ede                                                      |
| Datum               | 26 mei 2014                                              |

---

---

## Voorwoord

Lezen is één van de belangrijkste vaardigheden die een kind moet beheersen om goed mee te komen in het onderwijs en in de maatschappij. Als een kind uitvalt bij lezen, of niet gemotiveerd is te lezen, kan dit voor alle vakken tot problemen leiden. Op mijn LIO-school zitten veel taalzwakke leerlingen. De leerlingenpopulatie bestaat grotendeels uit kinderen van allochtone afkomst of sociale achterstandsgezinnen. De meeste leerlingen komen met een taalachterstand op school. Een deel van deze leerlingen heeft moeite met technisch en/of begrijpend lezen. Ik zie dat dit ook tot problemen leidt bij andere vakken, terwijl deze kinderen vaak intelligent genoeg zijn. De taal- en leesvaardigheden zijn belangrijke factoren in de uitstroom naar het voortgezet onderwijs. Leerlingen die hierop uitvallen kunnen lager uitstromen, terwijl er voor een deel van deze leerlingen in potentie meer in zit. De mindere taal- en leesvaardigheden staan deze leerlingen in de weg. Dit raakt me!

De LIO-school richt zich actief op het verbeteren van het taal- en leesniveau van haar leerlingen. Ik hoop dat ik, met mijn onderzoek, de school nieuwe inzichten en handvatten kan bieden in dit proces. Ik wil de LIO-school hartelijk bedanken voor de mogelijkheden die ze mij heeft gegeven voor het uitvoeren van mijn onderzoek. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar Joke en Ariënné, die mij in gesprekken en begeleidingen input hebben gegeven voor dit onderzoek. Daarnaast wil ik Gert-Jan Veerman, afstudeerbegeleider van de CHE, hartelijk bedanken voor zijn rol. Zijn feedback en tips hebben mij geholpen om dit onderzoek tot een goed einde te brengen. Tot slot wil ik mijn gezin hartelijk bedanken voor hun geduld. De afgelopen maanden zijn erg druk geweest door mijn LIO-stage en het afstudeeronderzoek. Jullie steun en liefde waren in deze periode een belangrijke drijfveer om door te gaan!

Ik wens u, als lezer van dit rapport, veel leesplezier! Ik hoop dat mijn bevindingen kunnen bijdragen aan het vergroten van de betrokkenheid bij begrijpend lezen van taalzwakke leerlingen in uw omgeving!

Laura Tanis - van der Sluijs  
Ede, 26 mei 2014

---

## Inhoudsopgave

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| Voorwoord .....                                                               | 3  |
| Inleiding .....                                                               | 6  |
| 1. Begrijpend lezen in het onderwijs .....                                    | 9  |
| 1.1 Proces taal- en leesontwikkeling.....                                     | 9  |
| 1.2 Taalzwakke leerlingen in het onderwijs .....                              | 10 |
| 1.3 Welke factoren zijn van invloed op leesbegrip van een leerling? .....     | 12 |
| 1.4 Welke factoren spelen een rol in het onderwijs in begrijpend lezen? ..... | 16 |
| 1.5 Samenvatting theoretisch onderzoek.....                                   | 20 |
| 2. Toelichting op de onderzoeksmethode .....                                  | 22 |
| 2.1 Beschrijving van groep 7 – onderzoeksgroep.....                           | 22 |
| 2.2 Definiëring van de taalzwakke leerlingen in groep 7.....                  | 23 |
| 2.3 Beschrijving en verantwoording van gebruikte instrumenten.....            | 23 |
| 2.4 Betrouwbaarheid van het onderzoek .....                                   | 24 |
| 2.5 Ethische aspecten van het onderzoek.....                                  | 25 |
| 3. Begrijpend lezen op LIO-school.....                                        | 26 |
| 3.1 Visie school op taal- en leesonderwijs .....                              | 26 |
| 3.2 Hoe kijken leerlingen van groep 7 tegen begrijpend lezen aan? .....       | 26 |
| 3.3 LIO-school in relatie tot bevindingen theoretisch onderzoek .....         | 27 |
| 4. Resultaten onderzoek onder leerlingen groep 7 .....                        | 29 |
| 4.1 Schaalvraag .....                                                         | 29 |
| 4.2 Observaties aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal .....        | 30 |
| 4.3 Conclusie LBS-L bij de drie teksten .....                                 | 38 |
| 5. Conclusies en aanbevelingen .....                                          | 41 |
| 5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen .....                        | 41 |
| 5.2 Aanbevelingen .....                                                       | 45 |
| Literatuurlijst.....                                                          | 48 |

---

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Bijlagen:.....                                                                  | 50 |
| Bijlage 1: Beslissingschema LBS-L .....                                         | 51 |
| Bijlage 2: Observatie betrokkenheid - op klasniveau (tekst 1 - landen).....     | 52 |
| Bijlage 3: Vragenlijst bij tekst 2 – beroepen.....                              | 53 |
| Bijlage 4: Observatie betrokkenheid - op klasniveau (tekst 2 - beroepen) .....  | 54 |
| Bijlage 5: Observatie betrokkenheid - op klasniveau (tekst 3 - zomertijd) ..... | 55 |
| Bijlage 6: Resultaten Paired Samples T-test .....                               | 56 |

---

## Inleiding

### Aanleiding en doelstelling van het rapport

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van een kleine openbare basisschool met voornamelijk leerlingen van allochtone afkomst. Het gaat om een lokale school in een arbeiderswijk, met veel sociale en economische achterstand. Voor veel van de leerlingen van deze school geldt dat ze het Nederlands als tweede taal hebben aangeleerd (NT2-leerlingen), al is het merendeel van de leerlingen in Nederland geboren. Het beleid van de school, om meer autochtone leerlingen op de school te krijgen, begint de laatste jaren haar vruchten af te werpen. Er komen de laatste jaren steeds meer autochtone leerlingen bij. De Inspectie heeft geconstateerd dat de onderwijskwaliteit en resultaten van deze school bij de meeste vakken voldoen, alleen op het gebied van woordenschat en begrijpend lezen blijven de resultaten van de leerlingen achter. De Onderwijsinspectie stelt in haar kwaliteitsrapportage (Inspectie van het Onderwijs, 2011 p. 12):

*“In vergelijking met het voorgaande kwaliteitsonderzoek in 2008 heeft de school haar taalaanbod sterk verbeterd. Er is een verantwoorde lijn voor de woordenschatontwikkeling vanuit de nieuwe methode, naast de programmatische en didactische invulling vanuit een specifiek woordenschatprogramma. Daarnaast is in alle groepen geïnvesteerd om de omgeving een talige omgeving te laten zijn. Ook in de doorgaande lijn heeft de school geïnvesteerd. Er is een mooie lijn van beginnende geletterdheid naar aanvankelijk en voortgezet technisch lezen. De leerlijn begrijpend lezen vraagt echter wel om een goede evaluatie. Doet het team de goede dingen en doet het de dingen goed? Helaas is de lijn vanuit de methode niet de lijn vanuit het additioneel materiaal. Het gevolg kan zijn dat leesstrategieën op verschillende wijze worden aangeboden. Bovendien is het plezier in de lessen begrijpend lezen volgens de leerlingen waarmee de inspectie heeft gesproken erg gering.”*

### Doelstelling van het onderzoek

Zoals hierboven staat beschreven vraagt de leerlijn begrijpend lezen aandacht. De school is zich hier bewust van en wil graag een structurele verbetering tot stand brengen. Het doel van de school is de resultaten op het gebied van begrijpend lezen structureel te verbeteren evenals het plezier dat de leerlingen in de lessen hebben. In dit onderzoek ligt de nadruk op het vergroten van het plezier en de betrokkenheid van de leerlingen bij begrijpend lezen. Gezien de populatie van de school wordt speciaal gekeken naar de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen. In dit onderzoek wordt de betrokkenheid van leerlingen bij begrijpend lezen in beeld gebracht en worden aanbevelingen gedaan om de betrokkenheid te vergroten.

### Begripsbepaling

Onder taalzwakke leerlingen worden leerlingen verstaan die zwak zijn in alle taaldomeinen. De taalzwakte is vaak het gevolg van het opgroeien in een taalarm of anderstalig milieu en is over het algemeen te verbeteren door langdurige, gerichte instructie en veel oefenen. NT2-leerlingen worden in dit onderzoek soms als aparte groep genoemd, maar vallen in de meeste gevallen onder de begripsbepaling van taalzwakke leerlingen.

---

## Onderzoeksvraag

De formulering van de onderzoeksvraag is als volgt:

*Welke aanpassingen in het onderwijs voor begrijpend lezen dragen bij aan het vergroten van de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen?*

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn een aantal deelvragen geformuleerd.

### Theoretisch onderzoek

1. Welke aspecten spelen een rol bij de taal- en leesontwikkeling van leerlingen?
2. Welke factoren zijn van invloed op het leesbegrip bij leerlingen?
3. Welke factoren spelen een rol in effectief onderwijs begrijpend lezen?

### Praktijkonderzoek

4. Hoe is het onderwijs in begrijpend lezen op de LIO-school georganiseerd en in hoeverre sluit dit aan bij de huidige ontwikkelingen?
5. Hoe kijken leerlingen aan tegen begrijpend lezen?
6. Hoe is de betrokkenheid van leerlingen bij de verschillende tekstsoorten die ze krijgen voorgelegd?
7. In hoeverre verschilt de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen in vergelijking met hun klasgenootjes?

## Methode van onderzoek

Dit onderzoek bestaat uit een literatuuronderzoek en een praktijkonderzoek. In het theoretisch deel van het onderzoek is gekeken naar de actuele ontwikkelingen en bevindingen op gebied van begrijpend lezen. Voor het literatuuronderzoek is vanuit diverse rapportages, publicaties en boeken informatie verzameld. Hierbij is de sneeuwbalmethode gehanteerd; het ene onderzoek leidde tot het andere. In het praktijkdeel van het onderzoek is het onderwijs op de LIO-school getoetst aan de bevindingen uit de literatuur. Daarnaast is met behulp van enkele onderzoeksmethoden het plezier en de betrokkenheid van leerlingen bij begrijpend lezen in beeld gebracht. In het praktijkonderzoek worden de taalzwakke leerlingen vergeleken met hun taalsterkere klasgenootjes. Het plezier in begrijpend lezen is in beeld gebracht door het stellen van een schaalvraag en het voeren van leesgesprekken. De betrokkenheid is bepaald door gebruik te maken van de Leuvense Betrokkenheidsschaal.

## Leeswijzer rapport

In hoofdstuk 1 wordt beschreven wat in de literatuur verteld wordt over begrijpend lezen binnen het basisonderwijs. In de eerste paragraaf wordt dieper ingegaan op de taalontwikkeling bij kinderen. Daarbij wordt vooral ingegaan op de leesvaardigheden. In paragraaf 1.2 wordt dieper ingegaan op taalzwakke leerlingen in het onderwijs. In de paragrafen 1.3 en 1.4 wordt een toelichting gegeven de factoren die een rol spelen bij het begrijpend lezen. Hierbij gaat het om factoren die een rol spelen bij de lezer en bij de manier waarop begrijpend lezen in het onderwijs wordt aangeboden. Deze factoren zijn niet alleen gericht op taalzwakke leerlingen, maar gelden in het algemeen voor begrijpend lezen. Wel worden er zo nodig aanvullingen beschreven met betrekking tot taalzwakke leerlingen. Hoofdstuk 1 wordt afgesloten met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen. Deze bevindingen worden op een rij gezet en dienen als uitgangspunt voor het praktijkonderzoek.

---

In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksmethode van het praktijkonderzoek toegelicht. Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van de onderzoeksgroep, een toelichting op de gebruikte instrumenten en een onderbouwing van de betrouwbaarheid en ethische aspecten van het onderzoek.

In hoofdstuk 3 wordt het huidige onderwijs op de LIO-school op het gebied van begrijpend lezen beschreven. In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de visie van de school en de vormgeving van het taal- en leesonderwijs. Ook wordt gekeken naar hoe de leerlingen het onderwijs in begrijpend lezen ervaren. De LIO-school wordt getoetst aan de bevindingen uit het theoretisch onderzoek.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de verschillende onderzoeksinstrumenten beschreven en toegelicht. Ook wordt steeds aangegeven onder welke omstandigheden het onderzoek is uitgevoerd en wat daarbij de belangrijkste conclusies waren.

Het onderzoeksrapport wordt in hoofdstuk 5 afgesloten met de conclusies en aanbevelingen. In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag, met bijbehorende deelvragen, beantwoord en worden aanbevelingen gedaan voor aanpassingen in het onderwijs in begrijpend lezen op de LIO-school.

---

# 1. Begrijpend lezen in het onderwijs

## 1.1 Proces taal- en leesontwikkeling

Begrijpend lezen is één van de negen domeinen in het taalonderwijs (taalalert, 2013). Het National Reading Panel (2000) definieert begrijpend lezen als volgt: "Begrijpend lezen is het begrijpen van een tekst waarbij de lezer de inhoud van de tekst integreert met zijn of haar voorkennis. Begrijpend lezen is doelgericht denken waarbij betekenis ontstaat door interacties tussen tekst en lezer." Een goede begripende lezer is naast, een voldoende woordenschat en ruimtelijke intelligentie, afhankelijk van een goede taal- en leesontwikkeling.

Taal is in eerste instantie bedoeld als communicatiemiddel. Een pasgeboren baby zal vooral via oogcontact, mimiek en lichamelijk contact communiceren. Een baby zal de woorden en geluiden die hij hoort associëren met het bevredigen van zijn eerste levensbehoeften. Hierdoor ontstaat een wisselwerking tussen de verzorger en het kind. Als een kind ouder wordt zal hij de taal die in zijn omgeving wordt gesproken steeds beter gaan begrijpen en zelf gaan gebruiken (verinnerlijken van de taal). Het taalgebruik van een kind is eerst passief; hij neemt de taal waar en leert het begrijpen. Later gaat het kind de taal actief toepassen; hij gaat zelf zinnen bedenken en leert zich door de taal uit te drukken. Onder gunstige omstandigheden zal een kind hier gemiddeld zes jaar over doen. Wanneer een kind de taal niet goed kan begrijpen of gebruiken, heeft dat gevolgen voor zijn verdere ontwikkeling. Een kind met een zwak taalbegrip zal moeite hebben met instructies of opgaven die tijdens de lessen worden gegeven. Hierdoor heeft een verminderde taal- of leesontwikkeling vaak tot gevolg dat een kind ook problemen krijgt met de lesstof op school. Huizinga (2001) beschrijft in zijn boek zes niveaus van taal (figuur 1).

| De verschillende niveaus van taal |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Niveau                            | Regels voor              |
| Fonologisch                       | Uitspraak, rijm, klanken |
| Morfologisch                      | Opbouw van woorden       |
| Syntactisch                       | Volgorde van woorden     |
| Semantisch                        | Betekenis                |
| Pragmatisch                       | Gebruik                  |
| Orthografisch                     | Spelling                 |

Figuur 1: Verschillende niveaus van taal (bron: Huizinga, 2001)

Het beheersen van de hierboven genoemde niveaus van taal zijn een belangrijke voorwaarde voor een goede taalontwikkeling. Een kind dat een taal leert moet de taal op alle niveaus leren kennen en begrijpen. Vernooy (2007) benoemt het fonemisch bewustzijn als één van de belangrijkste aspecten van de leesvaardigheid. Het fonemisch bewustzijn is één van de aspecten van het fonologisch bewustzijn. Het fonemisch bewustzijn is de vaardigheid om binnen woorden klanken te onderscheiden, daarover na te denken en deze te manipuleren. Het fonemisch bewustzijn richt zich op de auditieve analyse van woorden in klanken en de synthese van klanken in woorden. Bij het fonemisch bewustzijn kan het kind een woord in fonemen opdelen. Als een kind niet in staat is tot het opdelen van woorden in fonemen kan het later problemen ondervinden in het vlot decoderen van woorden en teksten.

---

Het fonemisch bewustzijn is een betere voorspeller van voor leessucces dan IQ, woordenschat, begrijpend luisteren of de opleiding van de ouders (Vernooy, 2007). Lezen is een vaardigheid die leerlingen door veel oefenen moeten leren. Hiervoor is een systematische, doelgerichte en duidelijke instructie nodig. Als dit niet gebeurt is het risico op uitval groot. Vernooy (2009a) onderscheidt een aantal ijkpunten in de doorgaande leeslijn die risico op uitval geven:

- onvoldoende aandacht voor woordenschat in alle groepen;
- onvoldoende aandacht voor potentiële risicolezers in groep 1 en 2;
- onvoldoende aandacht voor voortgezet technisch lezen in groep 4 en 5;
- onvoldoende aandacht voor het onderhouden van de technische leesvaardigheid van (vooral) risicolezers in groep 6, 7 en 8.

Een kind dat in groep 1 op school komt heeft al vier jaar (moeder)taalontwikkeling achter zich. Het ontwikkelen van de moedertaal gaat veelal ongestuurd (Paus, 2006). Dat houdt in dat het kind de taal krijgt aangereikt vanuit zijn directe omgeving, zonder een vooropgesteld leerplan. Door interactie met volwassenen en leerlingen uit zijn omgeving leert het kind de taal. Het milieu waarin een kind opgroeit, is bepalend voor taalniveau waarmee het kind naar de basisschool komt. Voor een NT2-leerling geldt ook dat hij al vier jaar taalontwikkeling achter de rug heeft als hij groep 1 op school komt. Voor een groot deel betreft het de moedertaal en niet de Nederlandse taal. Het leren van het Nederlands gebeurt bij een NT2-leerling ongestuurd en gestuurd. Ongestuurde taalontwikkeling door bijvoorbeeld het contact met Nederlandssprekende leeftijdsgenootjes en gestuurd door een expliciete instructie op school. Voor leerlingen die Nederlands als tweede taal hebben kunnen problemen ontstaan op alle taalniveaus. Zo kunnen leerlingen problemen hebben met klankpatronen die in hun moedertaal niet voorkomen (fonologisch) of de woordvolgorde in een zin die in de Nederlandse taal anders is dan in veel andere talen (syntactisch). Ook blijft de woordenschatkennis (semantisch niveau) bij NT2-leerlingen over het algemeen achter ten opzichte van de Nederlandstalige leerlingen.

Keith Stanovich (1986), een psycholoog die veel onderzoek heeft gedaan naar van taalverwerving en taalachterstand, noemt in dit verband het Mattheuseffect. Kinderen die jong leren lezen zullen als oudere kinderen sneller teksten voor gevorderden kunnen lezen en begrijpen. Kinderen die vanaf het begin falen, bouwen een levenslange achterstand op die zich uitbreidt naar alle leerprocessen. Kinderen die minder makkelijk leren lezen, gaan minder lezen, en trainen hierdoor minder. De kloof tussen deze kinderen en hun goedlezende leeftijdsgenootjes wordt zo steeds groter (Expertisecentrum Nederlands, 2013).

## **1.2 Taalzwakke leerlingen in het onderwijs**

Een Nederlandstalig kind beschikt op vierjarige leeftijd receptief over ongeveer 3200 woorden. Tot en met hun achtste jaar komen daar ongeveer 600 woorden per jaar bij, van hun negende tot hun twaalfde tussen de 1.700 en 3.000 per jaar, zodat ze op twaalfjarige leeftijd ongeveer de beschikking over 17.000 woorden hebben. Nederlandse kinderen uit taalarme milieus starten met een minder grote woordenschat hun schoolloopbaan. Dit geldt ook voor Turkse en Marokkaanse kinderen, zij komen ook met een kleinere woordenschat de school binnen en beschikken op 12-jarige leeftijd over ongeveer 10.000 woorden (SLO, 2013a). Diverse onderzoeken wijzen uit dat het niet alleen gaat om het aantal woorden dat

---

ze kennen, maar dat ze de woorden ook minder diep kennen. Ze kennen minder betekenisaspecten en kunnen daardoor minder makkelijk nieuwe woorden bijleren.

Voor NT2-leerlingen geldt vaak dat de ouders de Nederlandse taal onvoldoende beheersen. Voor een goede taalontwikkeling is het hebben van goede voorbeelden erg belangrijk. Als een kind geen goede voorbeelden krijgt is het gevaar op inslijping van krom of eenvoudig taalgebruik groot. Als ouders de taal onvoldoende beheersen is de kans groot dat de kinderen hier ook moeite mee hebben. Veel taalzwakke leerlingen beginnen hun schoolloopbaan met een achterstand op het gebied van de Nederlandse taal. Het kind leert de taal van zijn klasgenootjes, maar is voor een goede Nederlandse taalverwerving vooral afhankelijk van de leerkracht. Dit gebeurt op een impliciete manier door het praten over woorden, interactief voorlezen en tv-programma's kijken. Impliciet leren van klasgenootjes kan wel als de klasgenootjes de Nederlandse taal voldoende beheersen. In een klas met veel taalzwakke leerlingen zal de impliciete taalverwerving via klasgenootjes onvoldoende zijn. De taalverwerving gebeurt op een expliciete manier door doelgericht aandacht te besteden aan onbekende woorden. Als leerkracht is het van belang het kind aan te spreken op het taalvaardigheidsniveau van het kind, zonder het denkvermogen van het kind te onderschatten.

Voor NT2-leerlingen geldt dat ze op school alleen nog worden aangesproken op de ontwikkeling van het Nederlands. Er wordt in het onderwijs weinig tot geen gebruik gemaakt van de eerste taal die het kind al spreekt. Voor NT2-leerlingen geldt dat de woordenschat in de moedertaal samenhangt met de woordenschat in een tweede taal. Dit heeft vooral te maken met de mate waarin kinderen woordleesstrategieën toepassen en over kennis beschikken over een bepaald woord. De tweedetaalverwerving bij een kind is afhankelijk van factoren als, leertijd, taalaanleg, intelligentie, beheersing moedertaal en taalaanbod. Als een kind in zijn of haar moedertaal een goede taal- en spraakontwikkeling heeft zal het makkelijker de Nederlandse taal aanleren. Een school zal dus in haar taalbeleid bewust een keuze moeten maken in het inzetten van de moedertaal binnen het onderwijs. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat kinderen die hun moedertaal goed ontwikkelen ook beter het Nederlands leren. Onderzoek van de Amerikanen Thomas en Collier (2001) onder 1 miljoen migrantenkinderen wijst uit dat migrantenkinderen waarbij de eerste taal langdurig is gebruikt in het onderwijsleerproces, meer schoolsucces hebben dan kinderen waarbij dit niet het geval was. Filipiak (2009) beschrijft dat, het verbieden van de eigen taal ervoor zorgt dat een kind sneller Nederlands leert, een grote misvatting is. Hij geeft aan dat kinderen hierdoor juist onzeker kunnen worden of een afkeer kunnen krijgen van het Nederlands.

Als een kind de Nederlandse taal onvoldoende beheerst kan dit ook tot problemen leiden bij alle vakken. In veel vakken zitten talige aspecten, die voor een kind met een zwakke taalontwikkeling tot problemen kunnen leiden. Dit geldt ook voor het lezen met begrip. Om de goede betekenis van een zin te ontdekken, moet een kind de taal op verschillende niveaus beheersen. De ondersteuning van taalzwakke leerlingen bij begrijpend lezen zal vooral op deze aspecten moeten liggen. Het is de taak van de leerkracht om taalzwakke leerlingen met directe instructie te helpen en de taalproblemen op die manier te verhelpen. Bij begrijpend lezen moet de lezer in staat zijn de technische vaardigheden van het lezen te koppelen aan woordenschat, kennis van de taal en achtergrondkennis. In de volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op de factoren die een rol spelen bij het begrijpend lezen. Deze aspecten gelden niet alleen voor taalzwakke leerlingen, maar gelden in het algemeen voor de

---

vaardigheid van de leerling en het onderwijs in begrijpend lezen. Wel worden er regelmatig specifieke aandachtspunten voor taalzwakke leerlingen genoemd.

### **1.3 Welke factoren zijn van invloed op leesbegrip van een leerling?**

Een belangrijk doel voor het onderwijs in begrijpend lezen is de leerlingen vaardigheden aanleren om teksten te begrijpen. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat technische leesvaardigheid, woordenschat en ruimtelijke intelligentie factoren zijn die samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen (SLO, 2009, p.20). Een goede begrijpend lezer moet kunnen bepalen wat belangrijk is in de tekst en hij moet delen van teksten kunnen interpreteren. Tijdens het lezen speelt zich een voortdurend proces af van lezen en interpretatie. Hierbij speelt een goed ontwikkeld werkgeheugen een belangrijke rol. De leerling moet in staat zijn de informatie tijdelijk op te slaan en te koppelen aan wat hij al weet. Op die manier kan hij verbanden leggen en conclusies trekken. Vanuit de literatuur komen een aantal factoren naar voren die een rol spelen bij begrijpend lezen. Een leerling die zich kan ontwikkelen tot goede begrijpende lezer moet beschikken over:

1. De vaardigheid van technisch vlot en vloeiend lezen;
2. Voldoende woordenschat;
3. Kennis van de wereld;
4. Kennis van taal;
5. Kennis van leesstrategieën en vaardigheden om betekenis te verlenen aan teksten;
6. Motivatie om de tekst te lezen.

#### **1. De vaardigheid van technisch vlot en vloeiend lezen**

Vlot en vloeiend lezen stimuleert het leesbegrip. De leerling kan zich op de inhoud richten in plaats van om de leesteknik. Een goede leesontwikkeling hangt samen met een goed ontwikkelde taal- en spraakvaardigheid. Vlot en vloeiend lezen betekent dat de lezer de tekst snel, nauwkeurig en automatisch kan lezen. De lezer heeft geen problemen met het decoderen van de woorden en kan de tekst in een normaal tempo lezen. Als een leerling spellend leest komt het korte termijngeheugen onder druk te staan, waardoor de lezer niet toekomt aan de inhoud van de tekst die hij leest (Vernooy, 2007).

Heijdenrijk (2011) onderscheidt in het theoretisch kader van de lesmethode Lezen = Weten vier categorieën lezers:

1. Niet-lezers of zwakke lezers;
2. Goede lezers;
3. Strategische lezers;
4. Zelfstandige, strategische lezers.

De niet-lezers of zwakke lezers hebben begeleiding nodig van een leesspecialist. Ze hebben moeite met het decoderen van woorden en zijn onvoldoende in staat om vloeiend en op tempo te lezen. Zwakke lezers hebben vooral begeleiding nodig in het vlot lezen. Zwakke lezers hebben baat bij regelmatig hardop lezen, directe feedback van de leerkracht of tutores en het herhalen van het lezen van teksten. Zwakke lezers hebben primair belang bij vlot en vloeiend lezen. Daarna kan aandacht gegeven worden aan lezen met begrip. Goede lezers kunnen technisch vlot en vloeiend lezen, maar begrijpen de inhoud van de tekst niet altijd. Deze leerlingen hebben begeleiding nodig in het sturen van hun leesproces en het lezen met begrip. Zelfstandige en strategische lezers zijn in staat hun leesproces te sturen. Zij beschikken over de vaardigheid met leesbegrip te lezen.

---

## **2. Voldoende woordenschat**

Onderzoek van Snow (2002) wijst uit dat er een duidelijk verband bestaat tussen de woordenschat van leerlingen en de vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen. Het gaat vooral om de woordenschatontwikkeling in de eerste jaren van de basisschool. Een goede woordenschat is essentieel voor het begrijpend lezen. Vooral scholen met veel taalzwakke of NT2-leerlingen moeten vanaf groep 1 veel aandacht besteden aan woordenschatonderwijs (Vernooy, 2007). Leerkrachten moeten expliciete instructie geven, gericht op het uitleggen van de betekenis van woorden. Leerlingen moeten de gelegenheid hebben te lezen en te praten over allerlei onderwerpen. Woordenschatontwikkeling in de onderbouw gebeurt vooral vanuit mondeling taalgebruik. Voor de midden- en bovenbouw moet de nadruk liggen op woordenschatverwerving vanuit geschreven teksten. In het mondeling taalgebruik ligt de variatie in het aantal gebruikte woorden veel lager dan in het schriftelijk taalgebruik. Bij geschreven teksten komen leerlingen dus veel meer nieuwe woorden tegen. Na het achtste levensjaar neemt de woordenschat vooral toe door te lezen. Een kind moet dus veel gelegenheid krijgen om te lezen en met geschreven teksten in aanraking te komen.

Als een kind veel woorden in een tekst niet kent is het bijna onmogelijk de tekst echt te begrijpen. Falen bij begrijpend lezen heeft vaak te maken met het onvermogen om nieuwe woorden te leren. Een geringe woordenschat leidt tot vermijdingsgedrag en hierdoor wordt de vaardigheid van begrijpend lezen niet ontwikkeld en neemt de achterstand toe (Mattheuseffect). Als je een tekst globaal wilt begrijpen moet je tenminste 90% van de woorden begrijpen. Als je de tekst wilt doorgronden, moet je 97% van de woorden begrijpen (SLO, 2013b). Kinderen met een beperkte woordenschat weten niet wat de belangrijke woorden in een tekst betekenen en blijven hierdoor achter bij het begrijpen van de teksten. Een woordenschatachterstand geldt niet alleen in kwantitatieve zin (het aantal woorden), maar ook in kwalitatieve zin (kennis over het woord). Het gaat niet alleen om woorden met een duidelijke betekenis, maar ook verwijswaarden, verbindingswoorden of figuurlijk en impliciet taalgebruik. Daar komt bij dat het taalgebruik in geschreven teksten vaak anders is dan in het dagelijks (spreek)taalgebruik.

## **3. Kennis van de wereld**

De hoeveelheid kennis van de leerling over een bepaald onderwerp is de beste voorspeller voor het leesbegrip (Fisher & Frey, 2009). Hoe meer een kind over een onderwerp weet hoe beter de tekst over dat onderwerp wordt begrepen. Bepalend hierbij is het milieu waarin het kind opgroeit. Groeit het kind op in een rijke leeromgeving en sluit deze leeromgeving aan bij de onderwerpen die op school aan de orde komen? Zijn de lessen en teksten voor een kind relevant en betekenisvol? Kunnen ze de achtergrondkennis die ze van huis uit hebben meegekregen inzetten bij het leren van nieuwe dingen? De kennis die de leerlingen hebben is het vertrekpunt voor nieuwe leerervaringen. Voor het leerproces van de leerlingen is het belangrijk de kennis en ervaring die de leerlingen meebrengen een plaats te geven op school. Bij nieuwe onderwerpen is het belangrijk de informatie vanuit verschillende bronnen aan te reiken.

De onderwerpen bij begrijpend lezen of de zaakvakken kunnen weinig betrekking hebben op de directe ervaringen van een NT2-leerling. NT2-leerlingen hebben vaak te maken met de cultuur en gewoontes binnen het gezin en de familie en de Nederlandse cultuur en

---

gewoontes die ze via school, media en leefomgeving tegenkomen. Deze kunnen sterk van elkaar verschillen. Vooral cultuurgebonden factoren en taal(gebruik) kunnen tegenstrijdig zijn of voor verwarring zorgen. Onderzoek laat zien dat allochtone kinderen meer televisie kijken dan autochtone kinderen (Mediaonderzoek.nl, 2005). Hetzelfde onderzoek toont aan dat Turkse en Marokkaanse kinderen die thuis hun eigen buitenlandse taal spreken meer geïnteresseerd zijn in Turkse en Marokkaanse programma's dan de allochtone kinderen die met hun ouders Nederlands spreken. Allochtone kinderen zijn over het algemeen meer geïnteresseerd zijn in nieuwsprogramma's dan autochtone kinderen. Dit gegeven zou in de klas gebruikt kunnen worden bij de invulling van de lessen door bijvoorbeeld het kijken naar het Jeugdjournaal of het gebruik van lesmethode Nieuwsbegrip.

#### **4. Kennis van taal**

Kennis over de regels van de taal is nodig voor een goed taalbegrip. Bij taalbegrip gaat het om spellings- en grammaticaregels, maar ook over uitspraak, woordvorming, volgorde van woorden of juist gebruik van woorden. Zinnen kunnen een heel andere betekenis krijgen door de volgorde van woorden te veranderen. Een zwakke begrijpende lezer zal vooral problemen ervaren op syntactisch, semantisch en pragmatisch niveau. Op het syntactisch niveau moet de leerling weten dat een andere volgorde van de woorden in een zin een andere betekenis kan hebben. Wanneer is iets een vraag of juist een constatering? Bij het semantisch niveau komt de betekenis van woorden en zinnen aan bod. Bij woorden kun je onderscheid maken tussen de lexicale en grammaticale betekenis van een woord. Bij de lexicale betekenis gaat het om de omschrijving volgens het woordenboek, dus de feitelijke betekenis van een woord. De grammaticale betekenis verwijst naar de functie van het woord binnen een zin. Deze betekenis speelt ook een belangrijke rol bij tekstbegrip, maar zijn moeilijk aan een kind uit te leggen. Bij het pragmatisch niveau gaat het om het gebruik in bepaalde situaties. Taal is een communicatiemiddel en in elke setting vraagt het een andere vorm. Deze vorm wordt bepaald door omgangsvormen en sociale normen.

In de teksten die leerlingen op school tegenkomen staan veel woorden en begrippen die zij in het dagelijks taalgebruik niet hanteren. Deze woorden en begrippen zijn wel essentieel voor de juiste betekenis van de tekst. Leerlingen moeten op elk niveau leren om de taal te doorzien. Het moet voor een kind duidelijk zijn wanneer hij de zin letterlijk moet nemen, of figuurlijk. Ook moet hij de gevoelswaarde in een zin herkennen; is er sprake van cynisme of boosheid? Andere moeilijkheden in het taalgebruik zitten in het gebruik van abstracte woorden, figuurlijk taalgebruik, uitdrukkingen en spreekwoorden, lange zinnen of woordspelingen. Als een kind dit niet herkent in een zin kan hem de betekenis van de zin ontgaan. In het taalonderwijs moeten deze aspecten van taalontwikkeling voldoende aandacht krijgen om hiermee het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen.

#### **5. Kennis van leesstrategieën**

Leesstrategieën dienen als gereedschap bij het nadenken over de tekst. Om informatieve teksten te begrijpen is het belangrijk dat een leerling een leesdoel heeft. Hoe duidelijker hij zijn doel voor ogen heeft hoe gericht hij de tekst gaat lezen. Doelgericht lezen draagt bij aan een beter tekstbegrip. Een leerling die weet wat hij gaat lezen kan de juiste strategieën inzetten, zoals voorkennis activeren, vragen stellen en op zoek gaan naar de kernpunten in de tekst. In de recente literatuur komen twee visies op leesstrategieën naar voren, namelijk die van Kees Vernooy en Paul Filipiak. In beide visies spelen een beperkt aantal

---

leesstrategieën een rol bij het begrijpend lezen. Kees Vernooy benoemt de zeven leesstrategieën die voor, tijdens of na het lezen worden ingezet (Vernooy, 2007). Paul Filipiak gaat ervan uit dat vier leesstrategieën allemaal voor, tijdens en na het lezen een rol spelen bij het begrijpen van de tekst. Het gaat hierbij om het gebruiken van voorkennis, voorspellen van de inhoud, visualiseren van de inhoud en het bedenken van vragen over de inhoud (Filipiak, 2005). De visie van Vernooy wordt in veel lesmethoden gebruikt.

Om een tekst goed te analyseren en begrijpen is het werken met een beperkt aantal leesstrategieën het meest effectief (National Reading Panel, 2000). Deze leesstrategieën moeten binnen verschillende teksten geoefend worden, zodat de lezer ze zich eigen kan maken. Uit dit evidence-based onderzoek blijkt verder dat zeven leesstrategieën effectief zijn. Het gaat hierbij om:

#### *Voor het lezen*

1. tekst verkennen op basis van tekstkenmerken;
2. doorspellen wat in de tekst staat;
3. voorkennis activeren;

#### *Tijdens het lezen*

4. vragen bedenken en beantwoorden over de tekst;
5. de tekst visualiseren;
6. monitoren van het leesproces;

#### *Na het lezen*

7. tekst samenvatten.

Voor het lezen is het belangrijk de voorkennis te activeren en het leesdoel helder te krijgen. Tijdens het lezen is het een voortdurend proces van lezen en interpreteren. De leerling koppelt wat hij leest aan wat hij al weet over het onderwerp. Hij moet in staat zijn logisch te denken. De strategie van monitoren van het leesproces is belangrijk om het eigen leesproces onder controle te krijgen. Een lezer leert zo welke strategieën hij kan inzetten op het moment dat hij een tekst niet begrijpt.

### **6. Betrokkenheid en motivatie om de tekst te lezen.**

Guthrie (2003) beschrijft dat bij lezen het kunnen begrijpen van de tekst weliswaar belangrijk is maar dat motivatie om die tekst te lezen een nog grotere rol speelt. Motivatie voor lezen is onder te verdelen in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie wil een kind zelf lezen uit persoonlijke interesse of belang en bij extrinsieke motivatie ligt de drijfveer buiten het kind zelf. Als een leerling gemotiveerd is voelt hij zich betrokken bij de activiteit en zal meer geneigd zijn lesstof op te nemen. De meeste leerlingen zijn gemotiveerd dingen te doen waar ze goed in zijn. Leerlingen verliezen de leesmotivatie als ze tijdens het lezen problemen ervaren. Naast de leesmomen op school is het ook relevant hoeveel een leerling buiten schooltijd leest. Dit hangt af van het leesklimaat thuis en de vriendengroep waarvan het kind deel uit maakt.

Naast motivatie in relatie met de leesvaardigheid, speelt de tekstkeuze ook een belangrijke rol. Goed opgebouwde, betekenisvolle, actuele en herkenbare teksten die dicht bij de lezer staan helpen bij het leren lezen met begrip (Heijdenrijk, 2011). Ook de onderwerpen van de

---

teksten zijn van invloed op de leesmotivatie. Het centrum voor Ervaringsgericht onderwijs heeft de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen (LBS-L) ontwikkeld als belangrijke graadmeter om de kwaliteit van het onderwijs te meten (Laevers e.a., 1994). Daarin wordt gesteld dat de mate van betrokkenheid laat zich aflezen door verschillende betrokkenheidssignalen, namelijk concentratie, energie, complexiteit en creativiteit, persistentie, mimiek en houding, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening. Leavers e.a. (1994, p. 7) geven als definitie voor betrokkenheid:

*“Betrokkenheid is een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit die zich laat herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden en tijdvergeten bezigzijn. De persoon stelt zich open, neemt op een intense wijze waar en ervaart betekenissen, voelt zich gemotiveerd en is geboeid. De activiteit maakt een grote mate van energie vrij en doet een sterke voldoening ervaren, omdat de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftepatroon. De activiteit bevindt zich aan de grens van de individuele mogelijkheden, waardoor ontwikkeling ontstaat.”*

Als een leerling zich betrokken voelt bij de activiteit zal hij meer geneigd zijn de lesstof op te nemen. Hij is geneigd om verder te lezen en zich meer te verdiepen in de betekenis van de tekst. Gay (2002) stelt dat intercultureel onderwijs de betrokkenheid van leerlingen vergroot. Als de leerlingen teksten lezen die aansluiten bij hun leefwereld, culturele achtergrond of land van herkomst zullen ze deze teksten meer gemotiveerd lezen. Goede teksten hebben positieve invloed op de leesvaardigheid en de leesmotivatie.

#### **1.4 Welke factoren spelen een rol in het onderwijs in begrijpend lezen?**

In de voorgaande paragraaf zijn de vaardigheden waarover een goede begrijpende lezer moet beschikken behandeld. Naast de vaardigheden bij de lezer speelt de wijze van onderwijs een belangrijke rol in het ontwikkelen van tekstbegrip. Vanuit de literatuur komen een aantal factoren naar voren die een rol spelen bij het onderwijs in begrijpend lezen. Goed onderwijs in begrijpend lezen zich kenmerkt door:

1. Werken met een beperkt aantal strategieën;
2. Een professionele leerkracht die model staat;
3. Passende werkvorm;
4. Gebruik van goede teksten;
5. Transfer naar andere vakken;
6. Aandacht voor convergente differentiatie.

In de praktijk blijkt dat het een hele klus is om hier aan te voldoen. Hieronder worden een aantal factoren behandeld die een rol spelen in het onderwijs in begrijpend lezen.

##### **1. Werken met een beperkt aantal leesstrategieën**

Vernooy (2007) geeft aan dat het voor de leerlingen belangrijk is een beperkt aantal strategieën te leren, die in elke groep gehanteerd worden. De school moet kiezen voor een aantal leesstrategieën en deze in elke groep (1 t/m 8) aan de orde laten komen. Deze strategieën worden toegepast op alle teksten waarmee de leerlingen in aanraking komen. In de onderbouw zal dit vooral vanuit mondelinge taalvaardigheid zijn en in de midden- en bovenbouw bij het schriftelijk taalgebruik. De toepassing van de leesstrategieën wordt hierdoor geautomatiseerd tot een routine en zal door de leerling effectiever worden ingezet bij de alle teksten die de leerling tegen komt. Voor taalzwakke leerlingen is het gebruik van

---

een beperkt aantal leesstrategieën belangrijk. Voor deze leerlingen moet de nadruk liggen op de ontwikkeling van lees- en taalvaardigheid en het verwerven van voldoende woordenschat.

Het aanleren van leesstrategieën is geen doel op zich. De inzet van strategieën helpt de lezer de tekst beter te begrijpen en terug te halen wat hij gelezen heeft. De tekst moet centraal staan en niet de strategie. De lesmethoden besteden vaak expliciet aandacht aan strategieën. De strategieën en deelvaardigheden worden veel geoefend, zonder dat de leerlingen daar het nut van inzien (droogtrainen). Ook is er binnen methodes te weinig ruimte voor eigen initiatief en wordt het gebruik van een strategie voorgeschreven. De leerlingen worden te weinig gestimuleerd om onafhankelijk te denken en zelfstandig te bepalen welke strategieën ze bijvoorbeeld inzetten. De leerlingen krijgen zo geen controle over hun eigen leerproces en worden afhankelijke denkers in plaats van zelfstandige denkers.

## **2. Passende werkvorm**

Het ontbreken van een goede instructie en begeleiding op het gebied van begrijpend lezen heeft vaak te maken met de onbekendheid bij leerkrachten (Pressley, 2000). Leerkrachten zijn zich onvoldoende bewust van de mogelijkheden om leerlingen teksten beter te laten begrijpen. De leerkracht moet de lesmethode los durven laten en zich richten op de leerbehoeften van de leerlingen. Een goede werkvorm bij begrijpend lezen draagt bij aan het realiseren van het lesdoel, activeert de lezer, past bij het kind en de tekst en is een afspiegeling van het dagelijks leven (Robbe, 2002). Studie van het Cito wijst uit dat veel zelfstandig werken bij begrijpend lezen geen effect heeft op verbetering van de resultaten (PPON, 2007). Uit dit onderzoek blijkt dat methoden met veel zelfstandig werken voor de leerlingen even goede resultaten halen als methoden met alleen directe instructie. Zelfstandig werken is een handige manier van werken in combinatieklassen maar leerlingen worden er geen goede begrijpend lezers van (Vernooy, 2007). De hoeveelheid tijd die besteed wordt aan begrijpend lezen heeft volgens het Cito-onderzoek (PPON, 2007) geen invloed op de resultaten. Het is zinvol beperkte tijd te besteden aan een methode voor begrijpend lezen en meer aandacht te geven aan de transfer van de vaardigheden naar andere vakken.

## **3. Een professionele leerkracht**

Pressley (2000) beschrijft dat de sleutel voor verbetering van het begrijpend lezen bij de leerlingen ligt in het verbeteren van het begrijpend lezen van hun leerkrachten.

De leerkracht speelt in het proces van aanleren van leesstrategieën een belangrijke rol. De deskundigheid van de leerkracht is een voorwaarde om de leerlingen een goed gebruik van strategieën aan te leren. Door bij het lezen haar denkproces in stappen te beschrijven leert zij de leerlingen welke strategieën ze inzet. Fisher en Frey (NASSP, 2013) tonen in hun onderzoek het belang van modellen aan. Zij omschrijven het goed modellen van de leerkracht als het voortdurend leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer en tekstbegrip. De onderzoekers onderscheiden drie fasen bij het modellen; voordoen, samen doen en zelf doen. Naast de instructie van de leerkracht speelt ook het verwachtingspatroon van een leerkracht een rol. Genevieve Gay (2002) beschrijft in haar essay dat de verwachtingen van leerkrachten richting leerlingen van allochtone afkomst enorm krachtig zijn in het bepalen van de kwaliteit van hun onderwijs richting deze leerlingen. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2009) naar taalsterke en taalzwakke scholen blijkt ook dat hoge verwachtingen bij leerkrachten van positieve invloed zijn op de uiteindelijke resultaten. Verwachtingen hebben betekent concrete tussen- en einddoelen vastleggen. Als

---

leerkrachten veronderstellen dat leerlingen iets niet kunnen, leidt dat in het algemeen tot lagere prestaties.

#### **4. Gebruik van goede teksten**

Goede teksten zijn goed opgebouwd, betekenisvol en herkenbaar. Goede teksten zijn belangrijk voor de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen. Volgens onderzoek van Gulthrie (2003) is herkenbaarheid en actualiteit belangrijk voor het activeren van de voorkennis. De leerlingen denken na over wat ze al weten en gaan op zoek naar nieuwe informatie. Gay (2002) legt de verantwoording van de implementatie van cultuuraspecten in de lessen bij de leerkrachten neer. De leerkracht kan teksten zoeken die onderwerpen vanuit een andere cultuur benaderen. Het kan hierbij gaan om feestdagen, familiefeesten, gebruiken en gewoonten en dergelijk. Als de leerlingen onderwerpen lezen vanuit hun cultuur zullen ze meer bereid zijn de tekst te lezen.

Goede teksten zijn technisch te lezen voor de lezer en bieden een beperkt aantal nieuwe, moeilijke woorden. De titels moeten passen bij de inhoud, waardoor de tekst past bij de verwachting van de leerling. Bij de keuze van teksten is het ook belangrijk om verhalende en informatieve teksten af te wisselen. Bij verhalende teksten ligt de nadruk op leesbeleving, herkenning, verplaatsing in gevoelens van de personages en dergelijk. In veel lesmethodes worden verhalende en informatieve teksten vaak op dezelfde manier benaderd. Van leesbeleving is dan nauwelijks sprake. Robbe (2002) geeft negen criteria die gebruikt kunnen worden bij het kiezen van een passende tekst.

1. Komen er niet teveel moeilijke woorden of uitdrukkingen in de tekst voor?
2. Zijn de zinsconstructies doorzichtig?
3. Heeft de tekst een heldere opbouw?
4. Past de tekstsoort bij de lezer?
5. Is het onderwerp aansprekend en betekenisvol?
6. Heeft de tekst een lezenswaardige stijl?
7. Is de lengte van de tekst passend bij de lezer?
8. Zorgt de vormgeving ervoor dat de lezer de tekst beter kan begrijpen?
9. Heeft de tekst een duidelijke en aansprekende functie?

#### **5. Transfer naar andere vakken**

De transfer naar andere vakken is belangrijk. De leerling vertaalt wat hij bij begrijpend lezen heeft geleerd naar andere vakken. De leesstrategieën moeten niet alleen tijdens de les begrijpend lezen aandacht krijgen, maar ook bij bijvoorbeeld de zaakvakken. De manier van tekst benaderen is in alle vakken (nagenoeg) gelijk. Het huidige taal- en leesonderwijs is versnipperd. Het taal- en leesonderwijs is opgedeeld in verschillende domeinen voor onder andere technisch lezen, begrijpend lezen, stellen, grammatica en woordenschat. Binnen de verschillende domeinen worden de diverse vaardigheden apart geoefend. Leerlingen missen hierdoor de onderlinge samenhang. Waarom doe ik dit en waarom zou dit belangrijk zijn? Voor leerlingen wordt het hierdoor ook lastiger om de transfer naar andere vakken te maken. De vaardigheden die ze bij een onderdeel van de taalvakken leren worden niet meegenomen naar bijvoorbeeld de zaakvakken. Ook zijn lezen en schrijven weinig geïntegreerd. Het schrijven van teksten krijgt op veel scholen weinig aandacht, met als gevolg dat veel leerlingen niet zelfstandig kunnen schrijven. Door leerlingen te laten schrijven naar aanleiding van een tekst wordt het begrip verdiept en onthouden ze beter wat ze gelezen

---

hebben. Zo gaat schrijven niet ten koste van begrijpend lezen, maar versterkt het deze vaardigheid.

## **6. Aandacht voor convergente differentiatie**

Aandacht voor differentiatie bij begrijpend lezen is essentieel voor risicolezers. Bij remediëren is het van belang een effectieve aanpak te kiezen. Remediëren op het gebied van leesstrategieën is vaak weinig zinvol. Woordenschat en vlot kunnen lezen zijn de belangrijkste voorwaarden en de aanpak van risicolezers zal in de eerste plaats daarop gericht moeten zijn. Op veel taalzwakke scholen krijgt een behoorlijke groep leerlingen in de bovenbouw niet het volledige aanbod tot en met het niveau van groep 8 (Inspectie voor het Onderwijs, 2009). Vaak gaat het om leerlingen die gedurende een langere periode laag scoren en die niet meekomen met de lesstof. Als met deze leerlingen niet doelgericht en planmatig naar een einddoel wordt toegewerkt, is de kans groot dat het verschil met de groepsgenoten alleen maar groter wordt.

Kenmerken van een effectieve aanpak zijn juist de risicoleerlingen zoveel mogelijk bij de groep houden, waardoor ze met de goede leerlingen optrekken, en binnen de groep op te vangen en meer tijd te geven; de leerkracht kan na de groepsinstructie door verlengde instructie aandacht aan hun problemen besteden. Het helpt risicolezers om de teksten voorafgaand aan de groepsinstructie door te lezen. De leerlingen hebben dan al kennis gemaakt met de begrippen uit de tekst en zijn al op de hoogte van het doel van de les. Daarnaast is het voor risicolezers ook belangrijk veel aandacht te besteden aan motivatie en leesplezier. Als risicolezers meer gaan lezen, vergroten ze hun leeswoordenschat.

Uit onderzoek blijkt convergente differentiatie het meest effectief voor zwakke lezers, zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel vlak (Vernooij, 2009b). Cognitief omdat het onderwijs gericht is op het behalen van minimumdoelen voor alle leerlingen. Het doel hiervan is de kloof tussen zwakke en sterke lezers te verkleinen. Alle leerlingen krijgen een groepsinstructie en tijdens de verwerking wordt er rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen (verrijkingstof, verlengde instructie en dergelijke). De zwakkere leerlingen kunnen zich optrekken aan hun sterkere klasgenootjes. Op sociaal-emotioneel vlak draagt convergente differentiatie bij aan het verkrijgen van zelfvertrouwen. De leerlingen worden niet als zwakke leerlingen gestigmatiseerd en apart gezet, maar blijven onderdeel van de groep. Bij divergente differentiatie daarentegen wordt gewerkt in niveaugroepen. Met name sterke lezers hebben baat bij divergente differentiatie. Zij gaan sneller door de stof heengaan, waardoor het verschil met de zwakke lezers groter wordt. Ook zijn leerlingen zich in niveaugroepen bewust van het feit dat ze in een lagere niveaugroep lezen en kunnen hierdoor minder gemotiveerd zijn. Ook krijgen zwakke lezers in homogene groepen geen voorbeelden van sterke lezers waaraan ze zich kunnen optrekken.

---

## 1.5 Samenvatting theoretisch onderzoek

In dit hoofdstuk is gekeken naar de taal- en leesontwikkeling bij kinderen en het begrijpend lezen binnen het basisonderwijs. Taal wordt op verschillende niveaus aangeleerd.

Fonologisch (uitspraak), morfologisch (opbouw van woorden), syntactisch (opbouw van zinnen), semantisch (betekenis), pragmatisch (gebruik) en orthografisch (spelling). Voor een goede taalontwikkeling is het belangrijk om de taal op alle niveaus te kennen en te begrijpen. Als een kind op één niveau achterblijft, kan dit gevolgen hebben voor zijn verdere taalontwikkeling. Een kind dat in groep 1 op school komt heeft al vier jaar (moeder)taalontwikkeling achter zich. Deze taalontwikkeling is afhankelijk van zijn directe omgeving. Een kind uit een taalarm milieu begint zijn schoolloopbaan over het algemeen met een achterstand. De woordenschat van deze leerlingen is over het algemeen kleiner dan die van een leerling uit een rijk taalmilieu. Dit geldt ook voor leerlingen uit een anderstalig milieu. Zij kunnen problemen hebben met klankpatronen die in hun moedertaal niet voorkomen (fonologisch) of de woordvolgorde in een zin die in de Nederlandse taal anders is dan in veel andere talen (syntactisch). Ook blijft de woordenschatkennis (semantisch niveau) bij NT2-leerlingen over het algemeen achter ten opzichte van de Nederlandstalige leerlingen.

Vanuit de literatuur komen een aantal factoren naar voren die een rol spelen bij begrijpend lezen. De factoren zijn onder te verdelen in factoren die bij de leerling een rol spelen en factoren die vanuit het onderwijs een rol spelen.

Een goede begrijpende lezer beschikt over:

1. De vaardigheid van technisch vlot en vloeiend lezen;
2. Voldoende woordenschat;
3. Kennis van de wereld;
4. Kennis van taal;
5. Kennis van leesstrategieën en vaardigheden om betekenis te verlenen aan teksten;
6. Betrokkenheid en motivatie om de tekst te lezen.

Voor taalzwakke leerlingen spelen alle bovengenoemde factoren in min of meerdere mate een rol bij hun achterblijvende vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen. Vooral de vaardigheid van technisch vlot en vloeiend lezen en een voldoende woordenschat blijven vaak achter. In veel lesmethodes wordt de nadruk gelegd op het aanleren van leesstrategieën. Taalzwakke leerlingen leren leesstrategieën aan zonder dat ze de tekst inhoudelijk begrijpen. In het onderwijs aan taalzwakke leerlingen moet de nadruk liggen op het verbeteren van hun lees- en taalvaardigheid en het uitbreiden van de woordenschat. De leerling heeft dit nodig om bij begrijpend lezen de technische vaardigheid van het lezen te koppelen aan zijn woordenschat, zijn kennis van de taal en zijn kennis van de wereld. Dan leert de leerling de tekst echt inhoudelijk te begrijpen.

Goed onderwijs in begrijpend lezen zich kenmerkt door:

1. Werken met een beperkt aantal strategieën;
2. Een professionele leerkracht die model staat;
3. Passende werkvorm;
4. Gebruik van goede teksten;
5. Transfer naar andere vakken;
6. Aandacht voor convergente differentiatie.

Veel taalzwakke leerlingen komen vanuit een andere cultuur. Hun kennis van de wereld is een andere dan de kennis die binnen de lesmethodes wordt gevraagd. Voor een leerkracht

---

is het van belang dat hij zijn lessen voldoende afstemt op de behoeften van de leerlingen. Dit geldt voor de keuze van de teksten, de inzet van leesstrategieën en de transfer naar andere vakken. Daarnaast blijkt vanuit onderzoek ook dat de verwachtingen van de leerkracht van invloed zijn op het uiteindelijke resultaat van de leerlingen. Hoe hoger de verwachtingen van de leerkracht hoe hoger de resultaten van de leerlingen. De manier van differentiëren is van grote invloed op de resultaten van de leerlingen en het sociaal welbevinden. Convergente differentiatie is het meest effectief voor de leerlingen. Deze manier van differentiëren is erop gericht de kloof tussen zwakke en sterke lezers te verkleinen. Leerlingen die zwak zijn op het gebied van technisch vlot en vloeiend lezen of op een beperkte woordenschat moeten op die aspecten gerichte instructie krijgen. Zij moeten zoveel mogelijk bij de groepsinstructies betrokken blijven en alleen op de achterblijvende aspecten aanvullende begeleiding krijgen.

## 2. Toelichting op de onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt een toelichting gegeven op het praktijkonderzoek binnen de LIO-school. Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van de onderzoeksgroep, een toelichting op de gebruikte instrumenten en een onderbouwing van de betrouwbaarheid en ethische aspecten van het onderzoek.

### 2.1 Beschrijving van groep 7 – onderzoeksgroep

Groep 7 is een onderdeel van een combinatiegroep 7/8 en bestaat uit 12 leerlingen. De groep heeft twee vaste leerkrachten. Eén leerkracht die elke dag aanwezig is en één leerkracht die enkele dagdelen per week de groep leidt. In tabel 1 staan de resultaten van de in februari 2014 afgenomen Cito-toetsen op het gebied van lezen, begrijpend lezen, woordenschat, spelling en rekenen.

| leerling       | DMT    | AVI  | Begrijpend lezen | Woordenschat | Spelling   | Rekenen   |
|----------------|--------|------|------------------|--------------|------------|-----------|
| <b>Groep 7</b> |        |      |                  |              |            |           |
| 1              | 92 III | Plus | M6 11 V          | M7 57 V      | E6 136 III | M7 89 IV  |
| 2              | 82 IV  | E6   | M6 8 V           | M6 63 IV     | E6 134 IV  | M6 70V    |
| 3              | 110 I  | Plus | M7 55 II         | M7 85 III    | M7 143 II  | M7 101 II |
| 4              | 126 I  | Plus | M7 46 III        | M6 83 II     | M7 145 I   | E6 84 III |
| 5              | 99 II  | Plus | M7 32 V          | M7 62 V      | M7 141 II  | M7 97 III |
| 6              | 118 I  | Plus | M7 51 II         | M7 78 IV     | M7 152 I   | M7 96 III |
| 7              | 119 I  | Plus | M6 4 V           | M7 64 V      | M7 141 II  | M7 96 III |
| 8              | 104 I  | Plus | M7 43 III        | M7 73 V      | M7 141 II  | M7 96 III |
| 9              | 123 I  | Plus | M6 28 IV         | M6 67 IV     | M7 146 I   | M7 92 IV  |
| 10             | 68 V   | E5   | M5 17 IV         | M6 46 V      | E4 123 II  | M6 70 V   |
| 11             | 101 I  | Plus | M7 32 V          | M6 71 III    | M7 133 IV  | M7 90 IV  |
| 12             | 92 III | Plus | M6 25 IV         | M6 66 IV     | M7 141 II  | M6 75 V   |

Tabel 1: Resultaten Cito-toetsen februari 2014

In de tabel staan achtereenvolgens de vaardigheidsscores en het vaardigheidsniveau. Voor begrijpend lezen, woordenschat, spelling en rekenen is ook aangegeven met welke toets de leerling is getoetst. Een aantal leerlingen is op een lager niveau getoetst dan de M7-toets. Met rood zijn de leerlingen aangegeven die op een onderdeel zwak tot zeer zwak scoren. Met oranje zijn de leerlingen aangegeven die gemiddeld presteren op een bepaald onderdeel. Met groen zijn alle voldoende tot goed scorende leerlingen aangegeven.

De leerlingen scoren over het algemeen goed op technisch lezen en spelling. Ongeveer driekwart van de leerlingen scoort hier goed. Bij rekenen scoren de leerlingen gemiddeld tot zwak. Drie leerlingen volgen rekenonderwijs in groep 6. De klas scoort erg laag op woordenschat en begrijpend lezen. Voor beide vakken geldt dat de helft van de leerlingen op niveau groep 6 is getoetst. Voor beide vakken geldt ook dat de resultaten van de leerlingen bij de methodegebonden toetsen gemiddeld genomen iets hoger liggen.

---

## **2.2 Definiëring van de taalzwakke leerlingen in groep 7**

In dit onderzoek geldt als definitie voor taalzwakke leerlingen, leerlingen die zwak zijn in alle taaldomeinen. Zoals in paragraaf 2.1 naar voren komt scoort de hele groep zwak op begrijpend lezen en woordenschat, maar een deel scoort goed op technisch lezen en spelling. Deze groep valt buiten de definiëring van taalzwak. Daar komt bij dat een deel van de leerlingen gemiddeld tot goed scoort bij rekenen. Een goede begrijpend lezer moet beschikken over technische leesvaardigheid, voldoende woordenschat en ruimtelijke Intelligentie (SLO, 2009, p.20). Begrijpend lezen heeft veel te maken met verbanden leggen en inzicht. Deze vaardigheden sluiten voor een deel aan bij de vaardigheden die nodig zijn bij rekenen. Als het gaat om de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen vergroten bij begrijpend lezen wordt daarom ook gekeken naar de score van leerlingen bij rekenen. Een aantal leerlingen scoort laag op rekenen, maar op de taaldomeinen gemiddeld tot goed. Om die reden vallen de leerlingen 4, 9 en 11 buiten de definiëring van taalzwak.

Binnen dit onderzoek vallen de volgende leerlingen in de categorie taalzwak: leerling 1, 2, 10 en 12. Leerling 2 en leerling 10 scoren alle taaldomeinen en bij rekenen zwak. Leerling 1 scoort gemiddeld bij DMT en scoort goed bij technisch lezen, maar scoort laag bij begrijpend lezen, woordenschat, spelling en rekenen. Leerling 12 scoort gemiddeld op DMT en goed bij technisch lezen en spelling, maar laag bij begrijpend lezen, woordenschat en rekenen.

## **2.3 Beschrijving en verantwoording van gebruikte instrumenten**

In dit praktijkonderzoek is gebruik gemaakt van een aantal onderzoeksinstrumenten. In deze paragraaf worden de verschillende instrumenten beschreven en wordt toegelicht met welke doelen ze zijn ingezet.

### ***Interview***

Om de situatie op de LIO-school te beschrijven heeft er, naast informele gesprekken met teamleden, een interview plaatsgevonden met de Intern begeleider van de school. Het betrof een halfgestructureerd interview, waarbij vooraf vragen zijn opgesteld. Deze vragen dienden als leidraad voor het gesprek. Het gesprek is opgenomen op film en na afloop verwerkt in een verslag. De resultaten van dit gesprek worden in hoofdstuk 3 beschreven.

### ***Leesgesprekken leerlingen groep 7***

Leesgesprekken zijn gesprekken met leerlingen over lezen (Berends, 2013). Het gaat hierbij om de redenen waarom een leerling leest, wat een leerling leest en wat de leerling van lezen op school vindt. In een leesgesprek gaat de leerkracht met de leerling in gesprek aan de hand van verschillende boeken die op tafel liggen uitgespreid. De leerling geeft aan welke boeken hij kan of wil lezen. De boeken geven aanleiding om meer informatie te krijgen over de interesses van de leerling en de manier waarop een leerling kiest of leest. De leesgesprekken kunnen individueel worden gevoerd, maar ook in tweetallen, kleine groepjes of met de hele groep. De resultaten van de leesgesprekken worden primair gebruikt in het minoronderzoek 'leesmotivatie bij taalzwakke leerlingen' (Tanis-van der Sluijs, 2014), maar leveren ook relevante informatie op over begrijpend lezen. In hoofdstuk 3 worden de belangrijkste bevindingen uit de gesprekken beschreven.

---

### **Schaalvraag voor de leerlingen groep 7**

Bij aanvang van het praktijkonderzoek is de leerlingen een schaalvraag voorgelegd. Door gebruik te maken van een schaalvraag ontstaat een globaal beeld van een bepaald aspect. Bij een schaalvraag waarderen de respondenten een vraag op een schaal van één tot tien. Een waardering van één geeft aan dat de leerling dit aspect helemaal niet leuk vindt en een waardering van tien juist heel leuk. De leerlingen vullen hun naam in op het formulier, zodat de resultaten op een goede manier kunnen worden verwerkt.

### **Observatie volgens de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen**

De kern van het praktijkonderzoek wordt gevormd door de observaties van lesactiviteiten aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen (LBS-L). Het centrum voor Ervaringsgericht onderwijs heeft de LBS-L ontwikkeld als belangrijke graadmeter om de kwaliteit van het onderwijs te meten (Leavers e.a., 1994). De mate van betrokkenheid laat zich aflezen door verschillende betrokkenheidssignalen, namelijk concentratie, energie, complexiteit en creativiteit, persistentie, mimiek en houding, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening. In de LBS-L worden vijf betrokkenheidsschalen onderscheiden die door de observant kunnen worden toegekend op basis van de betrokkenheidssignalen. De betrokkenheidsschalen gaan van schaalwaarde 1 (geen betrokkenheid bij de activiteit) tot schaalwaarde 5 (volgehouden en intense betrokkenheid bij de activiteit). In bijlage 1 is de uitgebreide indeling opgenomen die gebruikt is tijdens de observaties en toekenning van de betrokkenheid.

Dit observatie-instrument wordt ingezet bij drie verschillende informatieve teksten die aan de leerlingen voorgelegd worden. Het gaat hierbij om een informatieve tekst over:

1. cultureel gebonden onderwerp (elke leerling kiest zijn eigen tekst);
2. algemene ontwikkeling (elke leerling kiest zijn eigen tekst);
3. algemene ontwikkeling (onderzoeker kiest de dezelfde tekst voor de hele groep).

De aanpak van de lesactiviteiten wordt in paragraaf 4.3 uitgebreid toegelicht.

De betrokkenheid van de leerlingen wordt per tekst onderling vergeleken om hiermee een beeld te krijgen van de taalzwakke leerlingen ten opzichte van de klas. Ook worden de teksten onderling vergeleken door te kijken naar het groepsgemiddelde per tekst. Hiermee ontstaat een beeld van welke teksten, op het gebied van begrijpend lezen, het meest aanslaan bij de groep. De activiteit per tekstsoort nemen elk ongeveer een half uur in beslag en worden op een vast moment in de week beoordeeld (maandagochtend 9.45-10.15uur). De observaties worden gedurende de activiteit om de twee tot drie minuten (of op overgangen tijdens de activiteit) beschreven en geven hiermee een beeld van de betrokkenheid van de leerlingen gedurende de hele activiteit.

## **2.4 Betrouwbaarheid van het onderzoek**

Het onderzoek is uitgevoerd in een groep van twaalf leerlingen met een beperkt aantal onderzoeksactiviteiten. Het onderzoek is uitgevoerd op een taalzwakke school. De leerlingenpopulatie bestaat voornamelijk uit leerlingen van allochtone afkomst en (Nederlandse)taalarme milieus. De doorlooptijd van het onderzoek is twee maanden, waarin de schaalvraag is gesteld en de leesgesprekken en observaties in het kader van de LBS-L hebben plaatsgevonden. Een vertaling van de onderzoeksresultaten van deze onderzoeksgroep naar een andere, moet in dat licht worden gezien.

---

In het kader van triangulatie is bij het theoretisch onderzoek en de onderbouwing van de onderzoeksmethode gebruik gemaakt van verschillende bronnen. Ook is er bij de uitkomsten van de individuele leerling gekeken naar verschillende bronnen (leerlingvolgsysteem, schaalvraag, leesgesprek en LBS-L). Op die manier is geprobeerd de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen zo goed mogelijk in beeld te brengen.

Bij de ingezette onderzoeksinstrumenten zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. De schaalvraag is een momentopname. De leerlingen waarderen het vak begrijpend lezen, maar deze waardering kan alleen als globaal beeld worden beschouwd. De resultaten zijn als vertrekpunt voor het onderzoek meegenomen. De omstandigheden voor de leesgesprekken zijn zo optimaal mogelijk gemaakt door onder andere, voldoende boekenaanbod, diversiteit aan onderwerpen, weinig afleiding in het lokaal en een open gesprekshouding. Bij de leesgesprekken is gekozen voor twee vormen. Bij zes leerlingen is het leesgesprek individueel gevoerd en bij zes leerlingen in tweetallen. Het doel van deze twee vormen is duidelijk krijgen in hoeverre de vorm van het gesprek de uiteindelijke opbrengst van het gesprek beïnvloed. Bij de leerlingen met wie in tweetallen het gesprek gevoerd is, is de kans aanwezig dat ze elkaar beïnvloeden bij het geven van antwoorden. Bij het toekennen van de betrokkenheidsschalen is geprobeerd zo objectief mogelijk te werk te gaan. De eventuele voorkennis over de leerlingen is zoveel mogelijk buiten beschouwing gelaten. De LBS-L is toegepast op drie informatieve teksten. In het kader van begrijpend lezen is dit beperkt, want bijvoorbeeld verhalende, beschouwende en directieve teksten worden niet meegenomen. Wel geeft het een beeld van de betrokkenheid van de verschillende leerlingen bij de activiteiten in de klas. De taalzwakke leerlingen worden vergeleken met de gemiddelde scores in de groep.

## **2.5 Ethische aspecten van het onderzoek**

De leerkrachten en de schoolleiding zijn vooraf op de hoogte gesteld van de vorm en inhoud van dit onderzoek. In dit onderzoek zijn de school en de leerlingen geanonimiseerd. Het benoemen van de school of de namen van de kinderen heeft geen toegevoegde waarde op de resultaten van het onderzoek. De schaalvraag is niet anoniem afgenomen, maar wel anoniem in dit verslag beschreven. De kinderen hebben hun naam op hun formulier vermeld, zodat de gegevens op een goede manier kon worden verwerkt. De leesgesprekken zijn opgenomen op film, zodat achteraf een goede analyse van het gesprek kon worden gemaakt. De kinderen is vooraf verteld dat het gesprek werd opgenomen en voor welke doeleinden het werd gebruikt. Na het verwerken van de resultaten van de leesgesprekken is het beeldmateriaal vernietigd. De belangrijkste constatering uit de leesgesprekken zijn tijdens de rapportgesprekken met de ouders teruggekoppeld. De lesactiviteiten die zijn geobserveerd volgens de LBS-L zijn opgenomen op film. De filmopnamen van de activiteiten zijn na afronding van het onderzoek vernietigd.

---

### **3. Begrijpend lezen op LIO-school**

#### **3.1 Visie school op taal- en leesonderwijs**

De populatie van de leerlingen is bepalend voor de visie op taal- en leesonderwijs. De leerlingenpopulatie bestaat grotendeels uit kinderen van allochtone afkomst of autochtone sociale achterstandsgezinnen. De meeste leerlingen komen met een taalachterstand op school. De school richt zich actief op het verbeteren van het taal- en leesniveau van haar leerlingen. Kernpunt hierin is de woordenschatontwikkeling bij de leerlingen. Schoolbreed zijn hierover afspraken gemaakt met leerkrachten, ouders en leerlingen. De leerlingen krijgen vanaf groep 3 lees- en woordenschat huiswerk. De school stimuleert de ouders om hier actief, samen met hun kind, aan te werken. Voor het woordenschatonderwijs is een doorgaande leerlijn vanaf groep 1 opgesteld. Het doel is om de leerlingen gemiddeld twintig nieuwe woorden per week aan te bieden. Dit gebeurt door aparte woordenschatlessen, maar ook door voorlezen uit prenten- en leesboeken en het inrichten van een woordenschattafel of woordenmuur. Uitgangspunt bij het woordenschatonderwijs is; niet aanpassen aan het standaardniveau, maar het standaardniveau van de groep omhoog krijgen. De moeilijke woorden niet ontwijken, maar benoemen en in eenvoudigere taal uitleggen.

In de onderbouw is het leesonderwijs vooral gericht op het technisch lezen. In alle groepen heeft voorlezen en stillezen een vaste plek in het weekprogramma. Over het algemeen voldoet het technisch leesniveau van de leerlingen van de LIO-school. Vanaf groep 2 krijgen de kinderen gericht onderwijs in taal- en leesontwikkeling door het wekelijks aanbieden van nieuwe letters. In groep 3 en 4 ligt de nadruk op technisch lezen. Vanaf groep 4 wordt het onderwijs in technisch lezen uitgebreid met lezen uit de methode Estafette, stillezen, duo-lezen en tutorlezen. De methode Estafette wordt gebruikt tot en met groep 6 en daarna voor de leerlingen die uitvallen op technisch lezen.

Vanaf halverwege groep 4 wordt gestart met begrijpend lezen uit de lesmethode Tekstverwerken. De leerlingen worden eind groep 4 voor het eerst getoetst met de Cito-toets begrijpend lezen. Vanaf groep 5 krijgen de leerlingen één keer per week les uit de methode Tekstverwerken en één keer per week uit de Cito-oefenboekjes. Bij de lesmethode Tekstverwerken ligt de nadruk op het aanleren van strategieën en bij de Cito-oefenboekjes ligt de nadruk op het vertrouwd raken met de vraagstelling van Cito. In de bovenbouw werken de leerlingen daarnaast ook met bakkaarten van de lesmethode Goed Gelezen. Bij deze bakkaarten werken de leerlingen zelfstandig met een tekst en een verwerking.

#### **3.2 Hoe kijken leerlingen van groep 7 tegen begrijpend lezen aan?**

Op 6 en 13 maart 2014 zijn met de leerlingen van groep 7 leesgesprekken gevoerd. In deze gesprekken stond de motivatie om te lezen, de manier van lezen en het type boeken en teksten centraal. In deze gesprekken zijn ook onderwerpen aan de orde geweest die verband houden met begrijpend lezen. Ter voorbereiding van het gesprek zijn verschillende boeken verzameld. Boeken die op tafel lagen waren: leesboeken, informatieve boeken over diverse onderwerpen, verschillende soorten stripboeken, diverse tijdschriften, gedichtenbundels, kook- en knutselboeken. De gesprekken met de kinderen zijn opgenomen op film en achteraf bekeken en uitgewerkt. Vanuit de gesprekken kwamen een aantal algemene punten naar voren, namelijk:

- 
- Het merendeel van de leerlingen leest graag informatieve boeken. De leerlingen lenen regelmatig informatieve boeken uit de bibliotheek. De onderwerpen waarover zij (willen) lezen zijn heel divers. Een aantal leerlingen vindt het aanbod aan informatieve boeken op school te beperkt.
  - Bijna alle leerlingen vinden de onderwerpen die in de lessen begrijpend lezen aan de orde komen leuk en interessant. De leerlingen vinden de lessen van de lesmethode Tekstverwerken, over het algemeen, leuk om te doen. Vooral als de stof klassikaal worden behandeld. De bakkaarten Goed Gelezen vinden ze minder leuk.
  - In de informatieve boeken wordt vooral gelet op de aanwezigheid afbeeldingen. De leerlingen bladeren de boeken door en lezen de teksten bij de plaatjes.
  - Hoe doel van het lezen van informatieve boeken is vooral het leren van nieuwe dingen. Bij het lezen van leesboeken is het doel hoofdzakelijk ontspanning.
  - Een aantal leerlingen leest een boek systematisch, maar het merendeel gebruikt de inhoudsopgave niet. De leerlingen kunnen wel benoemen op welke manier het handig is om informatie in een boek te zoeken. Dit geldt ook voor het benoemen van belangrijke tekstkenmerken en verschillen tussen teksten.

Uit de leesgesprekken met de taalzwakke leerlingen blijkt duidelijk dat de interesse voor lezen minder groot is ten opzichte van de klasgenootjes. Leerling 10 en leerling 12 geven aan thuis wel regelmatig te lezen en te lezen om nieuwe dingen te leren. Beide leerlingen zijn vooral gericht op afbeeldingen in de boeken en hebben geen specifieke leesvoorkeuren. Leerling 12 vindt het lastig om in het gesprek hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Ze springt in het gesprek van de hak op de tak. Leerling 1 en leerling 2 geven beiden aan weinig te lezen en hier ook weinig interesse in te hebben. In het leesgesprek probeert leerling 2 het gesprek steeds in een andere richting te sturen. Leerling 1 geeft expliciet aan alleen te lezen omdat het moet. De bevindingen uit de leesgesprekken worden meegenomen bij de conclusies en aanbevelingen.

### **3.3 LIO-school in relatie tot bevindingen theoretisch onderzoek**

In paragraaf 1.3 en 1.4 van het literatuuronderzoek komen een aantal factoren naar voren die een rol spelen bij begrijpend lezen. In deze paragraaf wordt de LIO-school getoetst aan deze factoren. De informatie die hieronder staat beschreven komt grotendeels uit het interview met de intern begeleider.

#### ***Factoren die van invloed zijn op het leesbegrip van de leerlingen***

Over het algemeen beheersen de leerlingen de vaardigheid van vlot en vloeiend lezen voldoende. De technische aspecten van het taalbegrip zijn over het algemeen goed. Het gaat hierbij om het beheersen van de spellings- en grammaticaregels. Een deel van de leerlingen beheerst het semantisch (betekenis) en het pragmatisch taalniveau (gebruik) onvoldoende. Dit hangt nauw samen met de ontwikkeling van een voldoende woordenschat. Ondanks de aandacht die de school besteedt aan het woordenschatonderwijs, blijven de resultaten op het gebied van woordenschat achter.

De school probeert door verschillende woordenschatactiviteiten de resultaten te verbeteren. De leerlingen krijgen wekelijks een vast aantal nieuwe woorden aangeboden. Zij krijgen dit mee als huiswerk en aangeboden tijdens de verschillende lessen. De Cito-toetsen woordenschat worden over het algemeen slecht gemaakt door de leerlingen. Een groot deel

---

van de woorden die in de Cito-toetsen worden gebruikt komen niet overeen met de woorden die kinderen leren vanuit de lesmethodes of hun dagelijks taalgebruik. Daarom worden de Cito-woorden in het onderwijsprogramma verweven, zo dat de kinderen de woorden wel aangeboden krijgen. De school laat de woordenschatwoorden in verschillende lessen terug komen, bijvoorbeeld bij bewegingsonderwijs en kunstzinnige oriëntatie. De leerlingen krijgen wekelijks dramas waarin de woorden vanuit het woordenschat onderwijs zijn verwerkt. De kennis van leesstrategieën vraagt ook aandacht. Dit hangt samen met het onderwijs in begrijpend lezen en wordt hieronder verder toegelicht. Volgens de constatering van de Inspectie voor het Onderwijs (2011) ontbreekt het plezier en de motivatie bij de leerlingen. In hoofdstuk 4 van dit rapport wordt dit verder uitgewerkt.

### ***Factoren die van belang zijn in goed onderwijs begrijpend lezen***

In het weekprogramma staat anderhalf uur gepland voor begrijpend lezen. Het gaat hierbij om drie kwartier voor de lesmethode Tekstverwerken en drie kwartier voor de Cito-oefenboekjes. Deze lesactiviteiten worden deels klassikaal en deels zelfstandig uitgevoerd. Daarnaast werken de leerlingen regelmatig met bakkaarten van de lesmethode Goed Gelezen en de boekjes informatieverwerking. Deze lesactiviteiten voeren de leerlingen zelfstandig uit en kijken hun werk zelf na. De leerlingen werken met verschillende lesmethoden voor begrijpend lezen en krijgen hierdoor veel verschillende strategieën aangeboden. De leerlingen zijn vooral gericht op het maken van de vragen bij de teksten in plaats van het begrijpen van de teksten. Dit bleek ook tijdens de observaties dit beschreven zijn in paragraaf 4.2. De school maakt geen bewuste keuze voor het inzetten van een klein beperkt aantal leesstrategieën, maar volgt grotendeels de lesdoelen uit de lesmethode. Door het grote deel aan zelfstandig werken krijgen de leerlingen weinig directe feedback op hun denk- en leesproces. Tijdens klassikale momenten heeft de leerkracht een modelfunctie door de stappen te beschrijven in haar denkproces. Hierdoor leren de leerlingen verbanden te leggen en de teksten beter te begrijpen. Door veel zelfstandige verwerking ontbreekt het modellen van de leerkracht. De transfer naar andere vakken mag meer worden ingezet. De vakken worden nu vaak op een eigen manier benaderd. De ene leerkracht koppelt de vaardigheden die nodig zijn bij begrijpend lezen wel aan de teksten uit andere vakken, terwijl een andere leerkracht dit niet doet. De continuïteit voor de leerlingen ontbreekt.

Als het gaat om differentiëren werkt de school met niveaugroepen. In alle groepen zitten leerlingen met een ontwikkelingsperspectief. Deze leerlingen krijgen lesstof aangeboden die past bij hun uitstroomverwachting. Voor begrijpend lezen geldt ook dat een deel van de leerlingen in een lagere groep de lessen volgt. Deze leerlingen zitten niet bij hun leeftijdsgenootjes, maar bij leerlingen die op hetzelfde lesniveau zitten. Het doel is de leerlingen zoveel mogelijk bij de lesmethode te blijven betrekken en niet op een apart lesprogramma te zetten. De school volgt de vorderingen van de leerlingen zorgvuldig om te kunnen bepalen of de leerlingen de lesstof op het juiste niveau krijgen aangeboden. Technisch lezen en begrijpend lezen staan los van elkaar als het gaat om differentiëren. Leerlingen die op technisch lezen uitvallen krijgen daarop extra begeleiding, maar nemen bij begrijpend lezen wel deel aan de lessen in hun eigen groep.

## 4. Resultaten onderzoek onder leerlingen groep 7

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verschillende onderzoeksinstrumenten beschreven en toegelicht. Ook wordt steeds aangegeven onder welke omstandigheden het onderzoek is uitgevoerd.

### 4.1 Schaalvraag

De leerlingen hebben per week meerdere activiteiten gericht op begrijpend lezen. Totaal gaat het om ongeveer tweeënhalf uur per week waarin leerlingen werken met cito-oefenboekje, les uit methode Tekstverwerken, informatieverwerking en bakkaarten Goed Gelezen. De schaalvraag is in de tweede week van de LIO-stage aan de groep voorgelegd. Op dat moment hadden de leerlingen mij één dag als leerkracht voor de klas gehad. De vraag is gesteld aan het eind van de ochtend. Op die dag hadden de leerlingen nog geen leesactiviteit gehad. De leerlingen hebben vooraf een korte uitleg gekregen van het doel van het onderzoekje. De leerlingen is gevraagd niet bij elkaar te kijken, maar de vragen zelf te beantwoorden. De leerlingen is gevraagd vrijuit te antwoorden; hun antwoord zijn niet goed of fout is.

Het doel bij het stellen van de schaalvraag was globaal inzicht te krijgen in de motivatie bij de leerlingen. Bij de schaalvraag waarden de leerlingen de volgende vraag op een schaal van één tot tien:

- Hoe leuk vind je begrijpend lezen?

Een waardering van één geeft aan dat de leerling deze activiteit helemaal niet leuk vindt en een waardering van tien juist heel leuk. In tabel 2 staat de waardering van de leerlingen op de gestelde vraag in relatie tot hun resultaten op de Cito-toetsen.

| leerling       | DMT    | AVI  | Begrijpend lezen | Woorden-schat | Spelling   | Rekenen   | Hoe leuk vind je begrijpend lezen? |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|----------------|--------|------|------------------|---------------|------------|-----------|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|                |        |      |                  |               |            |           | 1                                  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>Groep 7</b> |        |      |                  |               |            |           |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 1              | 92 III | Plus | M6 11 V          | M7 57 V       | E6 136 III | M7 89 IV  |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 2              | 82 IV  | E6   | M6 8 V           | M6 63 IV      | E6 134 IV  | M6 70 V   |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 3              | 110 I  | Plus | M7 55 II         | M7 85 III     | M7 143 II  | M7 101 II |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 4              | 126 I  | Plus | M7 46 III        | M6 83 II      | M7 145 I   | E6 84 III |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 5              | 99 II  | Plus | M7 32 V          | M7 62 V       | M7 141 II  | M7 97 III |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 6              | 118 I  | Plus | M7 51 II         | M7 78 IV      | M7 152 I   | M7 96 III |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 7              | 119 I  | Plus | M6 4 V           | M7 64 V       | M7 141 II  | M7 96 III |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 8              | 104 I  | Plus | M7 43 III        | M7 73 V       | M7 141 II  | M7 96 III |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 9              | 123 I  | Plus | M6 28 IV         | M6 67 IV      | M7 146 I   | M7 92 IV  |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 10             | 68 V   | E5   | M5 17 IV         | M6 46 V       | E4 123 II  | M6 70 V   |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 11             | 101 I  | Plus | M7 32 V          | M6 71 III     | M7 133 IV  | M7 90 IV  |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| 12             | 92 III | Plus | M6 25 IV         | M6 66 IV      | M7 141 II  | M6 75 V   |                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Tabel 2: resultaten schaalvraag groep 7 in vergelijking met de Cito-scores

Het merendeel van de leerlingen waardeert het vak begrijpend lezen met een 7 of hoger. De leerlingen 8 en 11 waarden de schaalvraag met een onvoldoende. Zij zijn beiden technisch goede lezers. Leerling 8 scoort gemiddeld op de citotoetsen begrijpend lezen en leerling 11 scoort zwak. Van de zwakke begrippe lezers waardeert alleen leerling 1 het vak lager dan een 7. De taalzwakke leerlingen 2, 10 en 12 waarden begrijpend lezen met een 7 of hoger. De resultaten van de schaalvraag laten weinig tot geen verband zien in de vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen en de waardering van het vak door de leerlingen.

## 4.2 Observaties aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal

Dit observatie-instrument wordt ingezet bij drie verschillende informatieve teksten die aan de leerlingen voorgelegd worden. Het gaat hierbij om een informatieve tekst over:

1. cultureel gebonden onderwerp (elke leerling kiest zijn eigen tekst);
2. algemene ontwikkeling (elke leerling kiest zijn eigen tekst);
3. algemene ontwikkeling (onderzoeker kiest de dezelfde tekst voor de hele groep).

De betrokkenheid van de leerlingen wordt per tekst onderling vergeleken om hiermee een beeld te krijgen van de taalzwakke leerlingen ten opzichte van de klas. Ook worden de teksten onderling vergeleken door te kijken naar het groepsgemiddelde per tekst. Hiermee ontstaat een beeld van welke teksten, op het gebied van begrijpend lezen, het meest aanslaan bij de groep. De activiteit per tekstsoort nemen elk ongeveer een half uur per activiteit in beslag en worden op een vast moment in de week beoordeeld (maandagochtend 9.45-10.15uur). De observaties worden gedurende de activiteit om de twee tot drie minuten (of op overgangen tijdens de activiteit) beschreven en geven hiermee een beeld van de betrokkenheid van de leerlingen gedurende de hele activiteit.

### Tekst 1: Zelfgekozen tekst over land en cultuur

Deze activiteit vond plaats op maandag 17 maart 2014. Bij de eerste tekst konden de kinderen aan de hand van de inhoudsopgave van een kinderatlas<sup>1</sup> kiezen over welk land zij een informatieve tekst wilden lezen. In deze inhoudsopgave stonden ook alle thuislanden van de kinderen opgenomen. Een deel van de leerlingen (4 van de 12) koos voor een tekst over het thuisland. Het ging hierbij om informatie over Turkije en Marokko. Verder kozen de kinderen schijnbaar willekeurig. Landen die de kinderen kozen waren: België, Zuid-Korea, Marokko, Pakistan, USA, Zweden, Israël en Jamaica. Redenen die de kinderen aangaven waren: familie die in dat land woont, op tv gezien, lijkt me een mooi land, is heel ver weg, lijkt me mooi en ik wil er meer over weten. Een deel van de leerlingen heeft een voor hen onbekend land gekozen om hier meer over te weten te komen. Deze kinderen hebben geen voorkennis, maar willen juist nieuwe dingen leren.



Figuur 2: Voorbeeld van één van de teksten over landen (bron: Parsons, 2000.)

<sup>1</sup> Parsons, J. (2000) Millennium; Landen van de wereld. Tiel: Uitgeverij Lannoo

De kinderen moesten een samenvatting van de tekst maken door de hoofdpunten uit de tekst te filteren en te verwerken in een woordveld. Aan de hand van het woordveld hebben de leerlingen in hun groepje een korte presentatie gehouden. Een aantal leerlingen heeft hun verhaal voor de hele groep verteld. Bijna alle leerlingen hebben een goed woordveld opgesteld. In dit woordveld hadden zij informatie opgenomen over de bewoners, landschap, bijzondere gebruiken, religie, taal en dergelijke. In bijlage 2 is het uitgebreide overzicht van de scores opgenomen. In de tabellen hieronder staan de samenvattingen van de toekenningen van de scores opgenomen.

| Leerling   | Tekst over: | gem. score |
|------------|-------------|------------|
| 1          | Marokko     | 2,5        |
| 2          | Belgie      | 2,9        |
| 3          | Jamaica     | 3,0        |
| 4          | Zweden      | 3,3        |
| 5          | Pakistan    | 3,6        |
| 6          | Korea       | 4,0        |
| 7          | Israel      | 3,3        |
| 8          | USA         | 3,7        |
| 9          | Turkije     | 3,5        |
| 10         | Turkije     | 2,5        |
| 11         | Marokko     | 3,7        |
| 12         | Turkije     | 3,0        |
| gem. score |             | 3,2        |

Tabel 3: Resultaten betrokkenheid per leerling bij activiteit bij tekst 1

Vanuit tabel 3 wordt duidelijk dat de gemiddelde score voor de betrokkenheid bij activiteit 1 3,2 is. Volgens de omschrijving vanuit de LBS-L gaat het om een matige betrokkenheid. Het verschil in score ten opzichte van het groepsgemiddeld varieert van 0,7 lager dan het gemiddelde tot 0,8 boven het gemiddelde. De laagste score is 2,5 voor leerlingen 1 en 10. Het gaat hier om een betrokkenheid die tussen laag en matig in zit. De hoogste score is 4,0 voor leerling 6. Het gaat hier om een hoge betrokkenheid. De leerlingen die een betrokkenheid boven hebben die boven het groepsgemiddelde ligt zijn allemaal taalsterkere leerlingen. Leerling 3 is een taal- en rekensterke leerling, maar scoort lager dan het groepsgemiddelde. Deze leerling was bij de zelfstandige verwerking veel met andere kinderen bezig en was snel afgeleid. Bij de presentaties bleek ze wel veel over het land te kunnen vertellen. De andere leerlingen die lager dan het groepsgemiddelde scoren zijn allemaal taalzwakke leerlingen.

| Tijdstip                        |           |                                      |          |            |            |                                |             |                        |             |             | gem. score |
|---------------------------------|-----------|--------------------------------------|----------|------------|------------|--------------------------------|-------------|------------------------|-------------|-------------|------------|
| 0,0-0,30                        | 3,10-3,25 | 5,0-5,15                             | 8,0-8,15 | 11,0-11,15 | 14,0-14,15 | 16,25-16,40                    | 19,30-19,45 | 22,40-23,00            | 25,10-25,25 | 27,35-27,50 |            |
| 4,2                             | 3,5       | 3,7                                  | 2,9      | 3,1        | 2,7        | 3,6                            | 3,0         | 3,3                    | 2,8         | 3,0         | 3,2        |
| Introductie opdracht klassikaal |           | Zelfstandig lezen en maken woordveld |          |            |            | In kleine groepjes presenteren |             | klassikaal presenteren |             | Afronding   |            |

Tabel 4: Resultaten gemiddelde betrokkenheid gedurende de activiteit bij tekst 1

In tabel 4 is de gemiddelde betrokkenheid weergegeven per deelactiviteit. De gemiddelde betrokkenheid is aan het begin van de totale activiteit het hoogst. De leerlingen hebben hier gemiddeld een hoge betrokkenheid. Bij overgangen in de deelactiviteiten is de betrokkenheid groter en deze neemt af naar mate een deelactiviteit vordert. Bij het zelfstandig lezen en

maken van het woordveld neemt de betrokkenheid af bij het maken van het woordveld. De leerlingen vroegen in deze fase vaak wat ze moesten opschrijven of opnemen in hun woordveld. Bij het presenteren in groepjes was de betrokkenheid matig tot hoog. De leerlingen luisterde naar elkaar en waren gericht met hun taak bezig. Dit was minder bij de klassikale terugkoppeling.

| Leerling                        | Tijdstip |           |                                      |          |            |            |                                |             |                        |             |             | gem. score |
|---------------------------------|----------|-----------|--------------------------------------|----------|------------|------------|--------------------------------|-------------|------------------------|-------------|-------------|------------|
|                                 | 0,0-0,30 | 3,10-3,25 | 5,0-5,15                             | 8,0-8,15 | 11,0-11,15 | 14,0-14,15 | 16,25-16,40                    | 19,30-19,45 | 22,40-23,00            | 25,10-25,25 | 27,35-27,50 |            |
| 1                               | 3        | 2         | 3                                    | 2        | 1          | 1          | 3                              | 3           | 3                      | 3           | 3           | 2,5        |
| 2                               | 4        | 3         | 3                                    | 3        | 3          | 3          | 3                              | 2           | 3                      | 3           | 2           | 2,9        |
| 10                              | 2        | 3         | 3                                    | 2        | 4          | 2          | 3                              | 2           | 2                      | 2           | 2           | 2,5        |
| 12                              | 4        | 4         | 3                                    | 3        | 4          | 2          | 3                              | 2           | 3                      | 2           | 3           | 3,0        |
|                                 | 3,3      | 3,0       | 3,0                                  | 2,5      | 3,0        | 2,0        | 3,0                            | 2,3         | 2,8                    | 2,5         | 2,5         | 2,7        |
| Introductie opdracht klassikaal |          |           | Zelfstandig lezen en maken woordveld |          |            |            | In kleine groepjes presenteren |             | klassikaal presenteren |             | Afronding   |            |

Tabel 5: Resultaten betrokkenheid taalzwakke leerlingen gedurende de activiteit bij tekst 1

|                                 | Tijdstip |           |                                      |          |            |            |                                |             |                        |             |             | gem. score |
|---------------------------------|----------|-----------|--------------------------------------|----------|------------|------------|--------------------------------|-------------|------------------------|-------------|-------------|------------|
|                                 | 0,0-0,30 | 3,10-3,25 | 5,0-5,15                             | 8,0-8,15 | 11,0-11,15 | 14,0-14,15 | 16,25-16,40                    | 19,30-19,45 | 22,40-23,00            | 25,10-25,25 | 27,35-27,50 |            |
|                                 | 4,6      | 3,8       | 4,0                                  | 3,1      | 3,1        | 3,0        | 3,9                            | 3,4         | 3,5                    | 3,0         | 3,3         | 3,5        |
| Introductie opdracht klassikaal |          |           | Zelfstandig lezen en maken woordveld |          |            |            | In kleine groepjes presenteren |             | klassikaal presenteren |             | Afronding   |            |

Tabel 6: Resultaten gemiddelde betrokkenheid van taalsterke leerlingen gedurende de activiteit bij tekst 1

Het gemiddelde van de taalzwakke leerlingen is 2,7 tegenover een gemiddelde van 3,5 bij de taalsterke leerlingen (zie tabel 5 en 6). Het verschil is het grootst tijdens de start van de activiteit en gedurende het zelfstandig lezen. Bij het presenteren in kleine groepjes zijn de taalzwakke leerlingen ook minder betrokken.

Voor alle taalzwakke leerlingen is geen eenduidig beeld te trekken als het gaat om betrokkenheid per deelactiviteit. Ze scoren allemaal lager dan het groepsgemiddelde van 3,2 en het verschil in score ten opzichte van het groepsgemiddeld varieert van 0,7 tot 0,2. Leerling 1 heeft gekozen voor een tekst over haar thuisland. Ze heeft geen woordveld gemaakt. Zij was veel bij tafelgenootjes aan het vragen, maar heeft uiteindelijk zelf niets gemaakt. Bij het presenteren wist ze weinig te vertellen. Leerling 1 zit alleen aan het eind op of boven het gemiddelde van de groep. Op alle andere momenten is haar betrokkenheid lager dan het groepsgemiddelde. Bij de zelfstandige activiteiten zakt haar betrokkenheid tot 1 (geen activiteit). Leerlingen 2 en 12 waren heel constant gedurende de activiteit. Leerling 12 heeft haar thuisland gekozen en leerling 2 niet. Ze waren stil en redelijk betrokken bij de klassikale momenten. In het groepje deden ze op de achtergrond mee. Bij de zelfstandige verwerking redelijk taakgericht bezig al vroeg leerling 12 vrij veel bevestiging. Haar eindresultaat was minimaal. Leerling 10 heeft gekozen voor zijn thuisland en was heel wisselend qua betrokkenheid. Hij heeft korte momenten van matig tot hoge betrokkenheid, maar is over het algemeen laag betrokken. Hij wilde bij de klassikale activiteiten graag een beurt, maar als hij geen beurt krijgt ging hij kletsen. Bij de zelfstandige opdrachten vraagt hij veel bevestiging en het eindresultaat is minimaal. Hij heeft alleen enkele kreten opgeschreven die hem als voorbeeld zijn aangedragen.

## Tekst 2: Zelfgekozen tekst over onderwerp algemene ontwikkeling

Deze activiteit vond plaats op maandag 24 maart 2014. Bij de tweede tekst konden de kinderen aan de hand van de inhoudsopgave van een boek over beroepen<sup>2</sup> kiezen over welk beroep zij een informatieve tekst wilden lezen. De keuze van de leerlingen was heel divers. Alle leerlingen konden hun keuze goed onderbouwen. Redenen om voor een bepaald beroep te kiezen waren onder andere; mijn tante heeft dit beroep, het lijkt me leuk, ik houd van dieren en ik vind het leuk om dingen te maken. Hieronder staat een afbeelding van één van de gekozen teksten.



Figuur 3: Voorbeeld van één van de teksten over beroepen (bron: Righton, 2007)

De kinderen moesten als verwerking vragen beantwoorden (zie bijlage 3). Een deel van de vragen konden de kinderen letterlijk uit de tekst halen en een deel van de vragen moesten de leerlingen zelf motiveren. Deze vragen zijn behandeld tijdens een klassikale terugkoppeling van de opdracht. In bijlage 4 is het uitgebreide overzicht van de scores opgenomen. In de tabellen hieronder staan de samenvattingen van de toekenningen van de scores opgenomen.

| Leerling | tekst over:     | gem. score |
|----------|-----------------|------------|
| 1        | Modeontwerper   | 3,5        |
| 2        | Fotograaf       | 2,9        |
| 3        | Rechter         | 3,9        |
| 4        | Dierenverzorger | 4,3        |
| 5        | Architect       | 4,1        |
| 6        | Decorontwerper  | 4,4        |
| 7        | Stewardeste     | 3,4        |
| 8        | balletdanser    | 4,1        |
| 9        | Architect       | 3,8        |
| 10       | profvoetballer  | 2,8        |
| 11       | Rechter         | 3,6        |
| 12       | Dierenverzorger | 3,0        |
|          | gem. score      | 3,6        |

Tabel 7: Resultaten betrokkenheid per leerling bij activiteit bij tekst 2

<sup>2</sup> Righton, N. (2007) 50 Stoere beroepen. Rotterdam: Lemniscaat

Vanuit tabel 7 wordt duidelijk dat de gemiddelde betrokkenheid 3,6 is. De scores lopen uiteen van 2,8 (lage tot matige betrokkenheid) tot 4,4 (hoge tot zeer hoge betrokkenheid). Het verschil in score ten opzichte van het groepsgemiddeld varieert van 0,6 lager dan het gemiddelde tot 0,8 boven het gemiddelde. De leerlingen die een betrokkenheid hebben die boven het gemiddelde ligt zijn allemaal taalsterkere leerlingen. Leerling 7 is een taal- en rekensterke leerling, maar scoort lager dan het groepsgemiddelde. Deze leerling was vooral bij de klassikale bespreking afwezig en snel afgeleid. De andere leerlingen die lager dan het groepsgemiddelde scoren zijn allemaal taalzwakke leerlingen.

| Tijdsstip in minuten  |                                |            |            |             |                       |             |             | gem. score |
|-----------------------|--------------------------------|------------|------------|-------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| 0,00-0,30             | 3,00-3,15                      | 6,15-6,30  | 9,45-10,00 | 13,05-13,15 | 16,15-16,30           | 19,00-19,20 | 22,25-22,40 |            |
| <b>3,8</b>            | <b>4,3</b>                     | <b>4,4</b> | <b>4,1</b> | <b>3,5</b>  | <b>3,1</b>            | <b>2,8</b>  | <b>3,1</b>  | <b>3,6</b> |
| opstart<br>activiteit | Zelfstandig lezen en verwerken |            |            |             | klassikale bespreking |             | Afronding   |            |

Tabel 8: Resultaten gemiddelde betrokkenheid gedurende de activiteit bij tekst 2

In tabel 8 is de gemiddelde betrokkenheid weergegeven per deelactiviteit. De gemiddelde betrokkenheid is tijdens het zelfstandig lezen en verwerken het hoogst. De leerlingen hebben hier gemiddeld een hoge betrokkenheid. Aan het begin van de deelactiviteit scoren de leerlingen het hoogst en naarmate de deelactiviteit vordert loopt de betrokkenheid licht af. Tijdens de klassikale bespreking was de gemiddelde betrokkenheid lager dan gemiddeld. De leerlingen vertelden hier aan elkaar wat ze hadden geleerd over de gelezen tekst.

|                       | Tijdsstip in minuten           |           |           |            |             |                       |             |             |            |
|-----------------------|--------------------------------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| Leerling              | 0,00-0,30                      | 3,00-3,15 | 6,15-6,30 | 9,45-10,00 | 13,05-13,15 | 16,15-16,30           | 19,00-19,20 | 22,25-22,40 | gem. score |
| 1                     | 4                              | 5         | 4         | 3          | 3           | 4                     | 2           | 3           | 3,5        |
| 2                     | 3                              | 2         | 3         | 4          | 3           | 3                     | 2           | 3           | 2,9        |
| 10                    | 3                              | 3         | 3         | 2          | 3           | 2                     | 3           | 3           | 2,8        |
| 12                    | 3                              | 3         | 5         | 4          | 3           | 2                     | 2           | 2           | 3,0        |
|                       | 3,3                            | 3,3       | 3,8       | 3,3        | 3,0         | 2,8                   | 2,3         | 2,8         | 3,1        |
| opstart<br>activiteit | Zelfstandig lezen en verwerken |           |           |            |             | klassikale bespreking | Afronding   |             |            |

Tabel 9: Resultaten betrokkenheid taalzwakke leerlingen gedurende de activiteit bij tekst 2

| Tijdsstip in minuten  |                                |            |            |             |                       |             |             | gem. score |
|-----------------------|--------------------------------|------------|------------|-------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|
| 0,00-0,30             | 3,00-3,15                      | 6,15-6,30  | 9,45-10,00 | 13,05-13,15 | 16,15-16,30           | 19,00-19,20 | 22,25-22,40 |            |
| <b>4,1</b>            | <b>4,9</b>                     | <b>4,8</b> | <b>4,5</b> | <b>3,8</b>  | <b>3,3</b>            | <b>3,0</b>  | <b>3,3</b>  | <b>3,9</b> |
| opstart<br>activiteit | Zelfstandig lezen en verwerken |            |            |             | klassikale bespreking |             | Afronding   |            |

Tabel 10: Resultaten gemiddelde betrokkenheid van taalsterke leerlingen gedurende de activiteit bij tekst 2

Het gemiddelde van de taalzwakke leerlingen is 3,1 tegenover een gemiddelde van 3,9 bij de taalsterke leerlingen (zie tabel 9 en 10). Het verschil in betrokkenheid is het grootst tijdens het zelfstandig lezen en de verwerking. De taalsterke lezers lezen met een zeer hoge betrokkenheid terwijl de taalzwakke leerlingen met een matige betrokkenheid lezen.

Voor alle taalzwakke leerlingen is opnieuw geen eenduidig beeld te trekken als het gaat om betrokkenheid per deelactiviteit. Ze scoren allemaal lager dan het groepsgemiddelde van 3,6

en het verschil in score ten opzichte van het groepsgemiddelde varieert van 0,8 tot 0,1. Leerling 1 scoort net iets onder het gemiddelde, maar haar betrokkenheid is matig tot hoog. Ze was aan het begin van de activiteit hoog tot maximaal betrokken en zakte naar verloop van tijd iets terug. Leerlingen 2 en 10 scoren gedurende de hele activiteit tussen de laag tot matig betrokken. Leerling 12 was aan het begin matig tot maximaal betrokken, maar zakte aan het eind van de activiteit terug naar een lage betrokkenheid. Ze wilde heel graag een beurt en als ze die niet kreeg begon ze te zuchten of te kletsen.

### Tekst 3: Door onderzoeker gekozen tekst over onderwerp algemene ontwikkeling

Deze activiteit vond plaats op maandag 7 april 2014. De derde tekst over de zomertijd<sup>3</sup> is door de onderzoeker gekozen. Het gaat hierbij om een bakkaart van de methode Goed Gelezen. De tekst gaat over het ontstaan van de zomertijd en de verwerking betreft het beantwoorden van zes kennis- en begripsvragen. Hieronder staat een afbeelding van de tekst en de verwerking.

**Zomertijd**

**Vóór het lezen**

Stap 1 Wat moet je doen?  
Je lees het verhaalje goed. Daarna maak je de opdrachten.  
Schrijf eerst de titel van de kaart in je schrift.

Stap 2 en 3  
- Wat zie je al?  
- Wat voor een tekst is het?

Stap 4 en 5  
- Wat weet je al?  
- Woorden en zinnen

**Tijdens het lezen**

Stap 6 Lees de tekst

**ZOMERTIJD**

**Een uur langer licht**  
In 1977 werd in Nederland de zomertijd ingevoerd. Dat betekent dat we sinds 1977 's zomers een andere tijd hebben dan 's winters. Er zit een uur verschil tussen die twee tijden.  
Hoe ontstaat dat verschil? En hoe het je het later weer op? Heel eenvoudig: door eerst de klok een uur vooruit te zetten en later weer een uur achteruit. Laten we eens

kijken hoe het in 1977 gebeurde. Toen werden in de nacht van zondag 3 april overal de klokken een uur vooruit gezet. En in de nacht van zondag 25 september werden ze allemaal weer een uur terug gezet. In die tussentijd, van 3 april tot 25 september, hadden we zomertijd. Bijna een half jaar lang. In 1978 en volgende jaren was het precies zo.

**'s Ochttends**  
's Ochttends vroeg is het een uur later licht. Maar daar merken we niet veel van. De meeste mensen kunnen pas hun bed uit als de zon allang op is.  
Net dat je 's ochttends om zeven uur opstaat en 's avonds om tien uur naar bed gaat. Het is een dag sneller in de zomer. Normaal (zonder zomertijd) zou de zon om vier uur opkomen. Maar nu komt ze pas om vijf uur op. Merk je daar wat van? Welnee. Om zeven uur, als de wakker sloept, is het toch al licht genoeg. Dan maakt het niet uit of de zon nog maar twee uur of al drie uur heeft geschinen.  
Maar 's avonds merk je het wel. Normaal zou de zon bijvoorbeeld om half negen ondergaan, maar nu pas om half tien. Je komt dus een uur langer van het zonlicht profiteren. Dat is de voornaamste reden waarom de zomertijd is ingevoerd. (...)

**Nadelen**  
Er zijn ook mensen die vinden dat zomertijd echt nadelen heeft. Moeders van kleine kinderen bijvoorbeeld. Die zeggen: het blijft 's avonds veel te lang licht, de kinderen willen niet naar bed. En als ze in bed liggen, kunnen ze moeilijk in slaap komen, want de zon schijnt door de gordijnen heen.  
Andere klagen dat grotere kinderen 's avonds geen huiswerk willen maken. Het blijft zo lekker licht, ze gaan liever naar buiten. Nu is dat misschien niet zo erg.  
's Zomers wordt er toch al veel minder geleerd dan 's winters.

**Boeren zijn tegen**  
Boeren zijn ook niet gesteld op zomertijd. Zij zeggen: de koeien kijken niet naar onze klok, die moeten op tijd gemolken worden. Dat betekent dat de boeren

's ochttends in het donker of de schemering moeten melken. Vroeger konden ze dat in deze tijd van het jaar bij daglicht doen.  
In de hooitijd moet de boer het van de eenige vee hebben. 's Morgens vroeg, in het donker, is het vaak nog te mist. Dus moet hij 's avonds langer doorwerken. En dat zorgt hij het nach al zo druk heeft. Daarom hebben de boeren bestaand gemaakt tegen de zomertijd.  
Maar dat haalde niet uit. De regering zei tegen de boeren: we begrijpen jullie bezwaren en moeilijkheden, maar de meeste mensen hebben voordeel van de zomertijd. Daarom moeten we die toch in.

Hans en Thans

**Stap 7 Opdrachten maken**

1 Leg uit wat zomertijd is.

2 Vul 'vroeger' of 'later' in:  
Daar de klok om een uur vooruit is zetten, wordt het een uur vooruit.  
... licht en om een uur ... donker

3 Noem enkele voordelen van de zomertijd.

4 Noem enkele nadelen van de zomertijd.

5 De bevolking krijgt dankzij de zomertijd meer zonnegedrag. Wat is het gevolg daarvan?

\* 6 Wat vind jij van de zomertijd?

Figuur 4: Bakkaart groep 7 methode Goed Gelezen 'Zomertijd'

Bij de introductie is kort gesproken over de zomertijd als introductie op de activiteit. Daarna hebben de leerlingen de tekst en de verwerking zelfstandig gelezen en gemaakt. In bijlage 5 is het uitgebreide overzicht van de scores opgenomen. In de tabellen hieronder staan de samenvattingen van de toekenningen van de scores opgenomen.

<sup>3</sup> Bakkaart 3A groep 7 methode Goed Gelezen

| Leerling   | gem. score |
|------------|------------|
| 1          | 2,9        |
| 2          | 2,9        |
| 3          | 3,1        |
| 4          | 3,5        |
| 5          | 2,6        |
| 6          | 3,6        |
| 7          | 3,3        |
| 8          | 4,1        |
| 9          | 3,0        |
| 10         | 2,5        |
| 11         | 3,1        |
| 12         | 2,3        |
| gem. score | 3,1        |

Tabel 11: Resultaten betrokkenheid per leerling bij activiteit bij tekst 3

Vanuit tabel 11 wordt duidelijk dat de gemiddelde betrokkenheid 3,1 is. De scores lopen uiteen van 2,3 (lage betrokkenheid) tot 4,1 (hoge betrokkenheid). Het verschil in score ten opzichte van het groepsgemiddeld varieert van 0,6 lager dan het gemiddelde tot 1,0 boven het gemiddelde. De leerlingen die een betrokkenheid hebben die boven het gemiddelde ligt zijn allemaal taalsterkere leerlingen. Leerlingen 5 en 9 zijn taal- en rekensterke leerlingen, maar scoren lager dan het groepsgemiddelde. Leerling 5 startte de activiteit met een hoge betrokkenheid, maar zakte halverwege de zelfstandige verwerking terug naar een lage betrokkenheid. Leerling 9 schommelde gedurende de activiteit tussen zwak tot hoge betrokkenheid. De andere leerlingen die lager dan het groepsgemiddelde scoren zijn allemaal taalzwakke leerlingen.

| Tijdstip               |                                               |          |          |            |                      |             |             | gem. score |
|------------------------|-----------------------------------------------|----------|----------|------------|----------------------|-------------|-------------|------------|
| 0,30-0,45              | 2,15-2,30                                     | 5,0-5,15 | 8,0-8,15 | 12,0-12,15 | 14,25-14,40          | 17,30-17,45 | 21,05-21,20 | 3,1        |
| 3,9                    | 3,4                                           | 3,4      | 2,4      | 2,4        | 2,8                  | 2,3         | 3,8         | 3,1        |
| Introductie activiteit | Zelfstandig lezen en verwerking van de vragen |          |          |            | Klassikaal bespreken |             | Afronding   |            |

Tabel 12: Resultaten gemiddelde betrokkenheid gedurende de activiteit bij tekst 3

In tabel 10 is de gemiddelde betrokkenheid weergegeven per deelactiviteit. De gemiddelde betrokkenheid is aan het begin en aan het eind van de activiteit het hoogst. De leerlingen hebben hier gemiddeld een hoge betrokkenheid. Gedurende de deelactiviteit van zelfstandig lezen en verwerken van vragen neemt de betrokkenheid af van matig hoge betrokkenheid tot lage betrokkenheid. Aan het begin van de klassikale bespreking is de betrokkenheid matig en het neemt na verloop van tijd af. Bij de afronding van de activiteit is de betrokkenheid hoog.

| Leerling               | Tijdstip                                      |            |            |            |            |                      |             |             | gem. score |
|------------------------|-----------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|----------------------|-------------|-------------|------------|
|                        | 0,30-0,45                                     | 2,15-2,30  | 5,0-5,15   | 8,0-8,15   | 12,0-12,15 | 14,25-14,40          | 17,30-17,45 | 21,05-21,20 |            |
| 1                      | 4                                             | 2          | 3          | 3          | 2          | 3                    | 2           | 4           | 2,9        |
| 2                      | 4                                             | 4          | 3          | 2          | 2          | 3                    | 2           | 3           | 2,9        |
| 10                     | 3                                             | 3          | 3          | 2          | 2          | 2                    | 2           | 3           | 2,5        |
| 12                     | 3                                             | 3          | 3          | 2          | 2          | 2                    | 1           | 2           | 2,3        |
|                        | <b>3,5</b>                                    | <b>3,0</b> | <b>3,0</b> | <b>2,3</b> | <b>2,0</b> | <b>2,5</b>           | <b>1,8</b>  | <b>3,0</b>  | <b>2,7</b> |
| Introductie activiteit | Zelfstandig lezen en verwerking van de vragen |            |            |            |            | Klassikaal bespreken |             | Afronding   |            |

Tabel 13: Resultaten betrokkenheid taalzwakke leerlingen gedurende de activiteit bij tekst 3

|                        | Tijdstip                                      |            |            |            |            |                      |             |             | gem. score |
|------------------------|-----------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|----------------------|-------------|-------------|------------|
|                        | 0,30-0,45                                     | 2,15-2,30  | 5,0-5,15   | 8,0-8,15   | 12,0-12,15 | 14,25-14,40          | 17,30-17,45 | 21,05-21,20 |            |
|                        | <b>4,1</b>                                    | <b>3,6</b> | <b>3,6</b> | <b>2,5</b> | <b>2,6</b> | <b>3,0</b>           | <b>2,6</b>  | <b>4,3</b>  | <b>3,3</b> |
| Introductie activiteit | Zelfstandig lezen en verwerking van de vragen |            |            |            |            | Klassikaal bespreken |             | Afronding   |            |

Tabel 14: Resultaten gemiddelde betrokkenheid van taalsterke leerlingen gedurende de activiteit bij tekst 3

Het gemiddelde van de taalzwakke leerlingen is 2,7 tegenover een gemiddelde van 3,3 bij de taalsterke leerlingen (zie tabel 13 en 14). De verschillen lopen niet sterk uiteen. Alleen bij de afronding is het verschil groter dan 1.

Van de taalzwakke leerlingen scoren leerling 1 en leerling 2 net onder het groepsgemiddelde van 3,1. Ze scoren allemaal lager dan het groepsgemiddelde en het verschil in score ten opzichte van het groepsgemiddeld varieert van 0,8 tot 0,2. Gedurende de activiteit zijn deze leerlingen afwisselend laag of hoog betrokken. Hierin is weinig onderscheid te maken in de deelactiviteiten. Bij de leerlingen 10 en 12 is wel duidelijk te zien dat de betrokkenheid afneemt naarmate de activiteit vordert. Bij de afronding van de activiteit stijgt de betrokkenheid van leerling 10 weer tot matig betrokken.

### 4.3 Conclusie LBS-L bij de drie teksten

In deze paragraaf worden de bevindingen uit de verschillende teksten naast elkaar gelegd. Vanuit de observaties zijn een aantal punten naar voren gekomen.

#### Vrije tekstkeuze of een verplichte tekst

In tabel 12 is een overzicht opgenomen van de gemiddelde scores per leerling voor de verschillende teksten gedurende de totale activiteit. Gemiddeld scoort de klas op een matige betrokkenheid bij alle drie de teksten. In de tabel hieronder staan de waarden over de totale activiteit.

|            | tekst 1    | tekst 2    | tekst 3    |
|------------|------------|------------|------------|
| Leerling   | gem. Score | gem. score | gem. score |
| 1          | 2,5        | 3,5        | 2,9        |
| 2          | 2,9        | 2,9        | 2,9        |
| 3          | 3,0        | 3,9        | 3,1        |
| 4          | 3,3        | 4,3        | 3,5        |
| 5          | 3,6        | 4,1        | 2,6        |
| 6          | 4,0        | 4,4        | 3,6        |
| 7          | 3,3        | 3,4        | 3,3        |
| 8          | 3,7        | 4,1        | 4,1        |
| 9          | 3,5        | 3,8        | 3,0        |
| 10         | 2,5        | 2,8        | 2,5        |
| 11         | 3,7        | 3,6        | 3,1        |
| 12         | 3,0        | 3,0        | 2,3        |
| gem. score | 3,2        | 3,6        | 3,1        |

Tabel 15: Samenvatting resultaten betrokkenheid per leerling bij de drie verschillende teksten gedurende de hele activiteit

De teksten 1 (landen) en 2 (beroepen) hebben de leerlingen zelf gekozen en tekst 3 (zomertijd) heeft de leerkracht gekozen. De gemiddelde betrokkenheidsscore is bij tekst 2 het grootste (3,6). De gemiddelde betrokkenheidsscore voor tekst 1 en 3 zijn nagenoeg gelijk (respectievelijk 3,2 en 3,1). De betrokkenheidsscore per leerling varieert bij tekst 3 wel meer. Als je alleen kijkt naar de betrokkenheid tijdens het lezen van de teksten worden de verschillen groter. Gekozen is de betrokkenheid tijdens het lezen te vergelijken op het moment dat de leerlingen ongeveer drie minuten aan het lezen zijn (tweede meetpunt tijdens het zelfstandig lezen). In de onderstaande tabel zijn deze waarden weergegeven.

|            | tekst 1    | tekst 2    | tekst 3    |
|------------|------------|------------|------------|
| Leerling   | gem. score | gem. score | gem. Score |
| 1          | 2          | 4          | 3          |
| 2          | 3          | 3          | 3          |
| 3          | 2          | 5          | 3          |
| 4          | 2          | 4          | 3          |
| 5          | 3          | 5          | 4          |
| 6          | 4          | 5          | 3          |
| 7          | 4          | 5          | 3          |
| 8          | 3          | 5          | 5          |
| 9          | 3          | 5          | 4          |
| 10         | 2          | 3          | 3          |
| 11         | 4          | 4          | 4          |
| 12         | 3          | 5          | 3          |
| gem. score | 2,9        | 4,4        | 3,4        |

Tabel 16: Samenvatting resultaten betrokkenheid per leerling bij de drie verschillende teksten tijdens het lezen

---

De bovenstaande resultaten van observaties zijn ook ingevoerd in de Paired Samples T-test (zie bijlage 6). Deze test geeft aan dat de resultaten significant verschillen. De betrokkenheid is tijdens het lezen van de vrije tekst over beroepen het grootst en bij de tekst over landen het kleinst. Vanuit het bovenstaande kan de conclusie getrokken worden dat een gekozen tekst niet per definitie hoger scoort op betrokkenheid dan een verplichte tekst.

### **Cultuurgebonden tekst of tekst passend bij interesse**

Gay (2002) stelt dat intercultureel onderwijs de betrokkenheid van leerlingen vergroot. Als de leerlingen teksten lezen die aansluiten bij hun leefwereld, culturele achtergrond of land van herkomst zullen ze deze teksten meer gemotiveerd lezen. Deze stelling wordt voor een deel bevestigd in dit onderzoek. De leerlingen scoren hoog tijdens het lezen en de verwerking bij tekst 2. De betrokkenheidsscore bij tekst 1 is lager, ondanks dat de leerlingen hun tekst zelf hebben gekozen. Dit kan ook te maken hebben met de opbouw van de tekst en de vorm van de verwerking. Bij tekst 1 moesten de leerlingen een woordveld maken terwijl bij tekst 2 vragen moesten worden beantwoord. Vragen beantwoorden is waarschijnlijk eenvoudiger dan zelf dingen bedenken en verwoorden naar aanleiding van een tekst.

Van de 12 leerlingen hebben 4 leerlingen gekozen voor het land van herkomst van henzelf of hun familie. De andere leerlingen hebben gekozen voor een land dat hun interesse of belangstelling heeft. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de betrokkenheid van leerlingen niet afhangt van het lezen van een tekst over een herkenbare cultuur of land, maar van de interesse en belangstelling voor het land. Gay (2002) stelt dat als de leerlingen onderwerpen lezen vanuit hun cultuur zullen ze meer bereid zullen zijn de tekst te lezen. Dit komt in dit onderzoek niet duidelijk naar voren. Een deel van de leerlingen heeft een voor hen onbekend land gekozen om hier meer over te weten te komen. De leerlingen hebben belangstelling voor andere culturen en landen dan die hun al bekend zijn.

Dit geldt ook voor tekst 2. De leerlingen kiezen deze tekst vanuit belangstelling voor het onderwerp. De leerlingen kiezen een beroep omdat ze iemand kennen die dit beroep beoefend of omdat ze er meer over willen weten. Bij tekst 1 en tekst 2 speelt, bij de meeste kinderen, het wel of niet hebben van voorkennis over het onderwerp weinig rol bij het kiezen. Deze kinderen willen juist nieuwe dingen leren. De conclusie kan getrokken worden dat interesse in het onderwerp belangrijker is dan eventueel cultuurgebonden teksten. Ook speelt de opbouw van de tekst en de manier van verwerken een rol bij de betrokkenheid van de leerlingen.

### **Taalzwakke leerlingen in vergelijking met de groep**

De taalzwakke leerlingen scoren bij alle teksten onder het gemiddelde. Ook in de vergelijking tussen de groep taalzwakke leerlingen en de groep taalsterke leerlingen. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat in de groep van vier taalzwakke leerlingen de invloed van een individu (op het gemiddelde) groter is dan in een groep van acht taalsterke leerlingen.

Bij tekst 1 hebben van de taalzwakke leerlingen de leerlingen 1, 10 en 12 een tekst gekozen over hun thuisland. Van de klasgenootjes heeft één van de 8 gekozen voor haar thuisland, de andere kinderen hebben gekozen voor een land van hun interesse. Het kan zijn dat bekende informatie de taalzwakke lezer houvast biedt, maar dit is niet met zekerheid vast te stellen. Taalzwakke leerling 2 heeft een land gekozen vanuit haar interesse voor dit land. Leerling 2 scoort tijdens het zelfstandig lezen en verwerken gemiddeld hoger dan de

---

leerlingen 1, 10 en 12. De leerlingen die al voorkennis hebben over hun land hebben geen voordeel als het gaat om betrokkenheid. Bij tekst 2 hebben de leerlingen een tekst gekozen over een beroep dat hen aanspreekt. De betrokkenheid tijdens het lezen van de tekst was, bij alle taalzwakke leerlingen, score 3 of hoger. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de betrokkenheid van leerlingen groter is als ze een tekst lezen die aansluit bij hun interesse niet alleen op basis van voorkennis. De drang om meer over het onderwerp te leren zorgt ervoor dat de leerling zich meer betrokken voelt. Op dit punt wijken de taalzwakke leerlingen niet af van hun groepsgenootjes.

Vanuit de verwerking bij de teksten blijkt wel dat de taalzwakke leerlingen meer houvast hebben bij een duidelijke opdracht. Dit geldt bijvoorbeeld voor leerling 1 tijdens de verwerking bij de teksten. Bij het maken van een woordveld was haar betrokkenheid 1 terwijl haar betrokkenheid bij het maken van de vragen bij tekst 2 en 3 grotendeels score 3 had. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de vorm van de verwerking een belangrijke rol speelt. De beantwoording van de vragen geeft voor de taalzwakke leerlingen bij tekst 2 en tekst 3 een hogere betrokkenheid dan het woordweb bij tekst 1. Terwijl dit bij de klasgenootjes nagenoeg geen verschil geeft. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de vorm van de verwerking een belangrijke rol speelt. Vragen sturen de gedachtegang van een leerling en helpen de leerling de tekst te ordenen. Een gevaar hierbij is dat de leerling het invullen van de vragen als leesdoel heeft en de tekst alleen vanuit die reden leest.

---

## 5. Conclusies en aanbevelingen

In de inleiding van dit onderzoeksrapport is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

*Welke aanpassingen in het onderwijs voor begrijpend lezen dragen bij aan het vergroten van de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen?*

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn in dit onderzoek een aantal deelvragen onderzocht. Hieronder worden eerst de deelvragen beantwoord en wordt vervolgens in de aanbeveling antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

### 5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen

#### 1. Welke aspecten spelen een rol bij de taal- en leesontwikkeling van leerlingen?

Taal wordt op verschillende niveaus aangeleerd. Fonologisch (uitspraak), morfologisch (opbouw van woorden), syntactisch (opbouw van zinnen), semantisch (betekenis), pragmatisch (gebruik) en orthografisch (spelling). Voor een goede taalontwikkeling is het belangrijk om de taal op alle niveaus te kennen en te begrijpen. Als een kind op één niveau achterblijft, kan dit gevolgen hebben voor zijn verdere taalontwikkeling. Een kind dat in groep 1 op school komt heeft al vier jaar (moeder)taalontwikkeling achter zich. Deze taalontwikkeling is afhankelijk van zijn directe omgeving. Een kind uit een taalarm milieu begint zijn schoolloopbaan over het algemeen met een achterstand. De woordenschat van deze leerlingen is over het algemeen kleiner dan die van een leerling uit een rijk taalmilieu. Dit geldt ook voor leerlingen uit een anderstalig milieu. Zij kunnen problemen hebben met klankpatronen die in hun moedertaal niet voorkomen (fonologisch) of de woordvolgorde in een zin die in de Nederlandse taal anders is dan in veel andere talen (syntactisch). Ook blijft de woordenschatkennis (semantisch niveau) bij NT2-leerlingen over het algemeen achter ten opzichte van de Nederlandstalige leerlingen.

#### 2. Welke factoren zijn van invloed op het leesbegrip bij leerlingen?

Vanuit de literatuur komen een aantal factoren naar voren die een rol spelen bij het leesbegrip van leerlingen.

Een goede begrijpende lezer beschikt over:

1. De vaardigheid van technisch vlot en vloeiend lezen;
2. Voldoende woordenschat;
3. Kennis van de wereld;
4. Kennis van taal;
5. Kennis van leesstrategieën en vaardigheden om betekenis te verlenen aan teksten;
6. Betrokkenheid en motivatie om de tekst te lezen.

Voor taalzwakke leerlingen spelen alle bovengenoemde factoren in min of meerdere mate een rol bij hun achterblijvende vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen. Vooral de vaardigheid van technisch vlot en vloeiend lezen en een voldoende woordenschat blijven vaak achter. In veel lesmethodes wordt de nadruk gelegd op het aanleren van leesstrategieën. Taalzwakke leerlingen leren leesstrategieën aan zonder dat ze de tekst inhoudelijk begrijpen. In het onderwijs aan taalzwakke leerlingen moet de nadruk liggen op het verbeteren van hun lees- en taalvaardigheid en het uitbreiden van de woordenschat. De leerling heeft dit nodig om bij begrijpend lezen de technische vaardigheid van het lezen te

---

koppelen aan zijn woordenschat, zijn kennis van de taal en zijn kennis van de wereld. Dan leert de leerling de tekst echt inhoudelijk te begrijpen.

### **3. Welke factoren spelen een rol in effectief onderwijs begrijpend lezen?**

Vanuit de literatuur komen een aantal factoren naar voren die een rol spelen in effectief onderwijs begrijpend lezen. Goed onderwijs in begrijpend lezen zich kenmerkt door:

1. Werken met een beperkt aantal strategieën;
2. Een professionele leerkracht die model staat;
3. Passende werkvorm;
4. Gebruik van goede teksten;
5. Transfer naar andere vakken;
6. Aandacht voor convergente differentiatie.

Veel taalzwakke leerlingen komen vanuit een andere cultuur. Hun kennis van de wereld is een andere dan de kennis die binnen de lesmethodes wordt gevraagd. Voor een leerkracht is het van belang dat hij zijn lessen voldoende afstemt op de behoeften van de leerlingen. Dit geldt voor de keuze van de teksten, de inzet van leesstrategieën en de transfer naar andere vakken. Daarnaast blijkt vanuit onderzoek ook dat de verwachtingen van de leerkracht van invloed zijn op het uiteindelijke resultaat van de leerlingen. Hoe hoger de verwachtingen van de leerkracht hoe hoger de resultaten van de leerlingen. De manier van differentiëren is van grote invloed op de resultaten van de leerlingen en het sociaal welbevinden. Convergente differentiatie is het meest effectief voor de leerlingen. Deze manier van differentiëren is erop gericht de kloof tussen zwakke en sterke lezers te verkleinen. Leerlingen die zwak zijn op het gebied van technisch vlot en vloeiend lezen of op een beperkte woordenschat moeten op die aspecten gerichte instructie krijgen. Zij moeten zoveel mogelijk bij de groepsinstructies betrokken blijven en alleen op de achterblijvende aspecten aanvullende begeleiding krijgen.

### **4. Hoe is het onderwijs in begrijpend lezen op de LIO-school georganiseerd en in hoeverre sluit dit aan bij de huidige ontwikkelingen?**

De school richt zich actief op het verbeteren van de taal- en leesniveau van de leerlingen. Kernpunt hierin is de woordenschatontwikkeling bij de leerlingen. In de onderbouw is het leesonderwijs vooral gericht op het technisch lezen. Vanaf groep 4 komt hier het begrijpend lezen bij. Als het gaat om de vaardigheden van een goede begrijpend lezer vraagt vooral de ontwikkeling van een goede woordenschat aandacht. Ondanks de aandacht die de school besteedt aan het woordenschatonderwijs, blijven de resultaten op het gebied van woordenschat achter. De school probeert door verschillende woordenschatactiviteiten de resultaten te verbeteren. Over het algemeen beheersen de leerlingen de vaardigheid van vlot en vloeiend lezen voldoende.

De leerlingen werken met verschillende lesmethoden voor begrijpend lezen en krijgen hierdoor veel verschillende strategieën aangeboden. De leerlingen zijn vooral gericht op het maken van de vragen bij de teksten in plaats van het begrijpen van de teksten. De school maakt geen bewuste keuze voor het inzetten van een klein beperkt aantal leesstrategieën, maar volgt grotendeels de lesdoelen uit de lesmethode. Door het grote deel aan zelfstandig werken krijgen de leerlingen weinig directe feedback op hun denk- en leesproces. Door veel zelfstandige verwerking ontbreekt het modellen van de leerkracht. De transfer naar andere vakken mag meer worden ingezet. Hier laat de school kansen liggen. Als het gaat om differentiëren werkt de school met niveaugroepen. Het doel is de leerlingen zoveel mogelijk bij de lesmethode te blijven betrekken en niet op een apart lesprogramma te zetten. De

---

school volgt de vorderingen van de leerlingen zorgvuldig om te kunnen bepalen of de leerlingen de lesstof op het juiste niveau krijgen aangeboden.

### **5. Hoe kijken leerlingen aan tegen begrijpend lezen?**

Vanuit de schaalvraag en de leesgesprekken blijkt dat de meeste leerlingen begrijpend lezen leuk vinden. De schaalvraag is een momentopname, dus is de uitslag minder betrouwbaar. In de leesgesprekken is meer doorgevraagd op het onderwerp. De meeste leerlingen gaven aan positief te zijn over de lessen begrijpend lezen. De onderwerpen die aan de orde komen in de lessen spreken de leerlingen over het algemeen aan. Vanuit de leesgesprekken blijkt wel dat de leerlingen de klassikale lessen veel leuker vinden dan de individuele verwerking. Vanuit de LBS-L blijkt dat de betrokkenheid van de leerlingen bij de begrijpend lezen activiteiten gemiddeld matig tot matig-hoog is. Ook blijkt dat een gekozen tekst niet per definitie hoger scoort op betrokkenheid dan een verplichte tekst. De interesse voor het onderwerp spelen wel een grote rol. Vanuit de LBS-L blijkt verder dat bij het beantwoorden van vragen over een tekst de betrokkenheid groter is dan bij een vrijere opdracht (opstellen woordveld).

### **6. Hoe is de betrokkenheid van leerlingen bij de verschillende tekstsoorten die ze krijgen voorgelegd?**

Bij de teksten die de leerlingen zelf mogen kiezen is de betrokkenheid gedurende de hele activiteit groter dan bij de tekst die door de leerkracht is gekozen. Als alleen naar het lezen wordt gekeken scoort de keuzetekst over landen juist lager dan de verplichte tekst over de zomertijd. Bij tekst 1 (landen en cultuur) en tekst 2 (beroepen) speelt, bij de meeste kinderen, het wel of niet hebben van voorkennis over het onderwerp weinig rol bij het kiezen. Deze kinderen willen juist nieuwe dingen leren. Van de 12 leerlingen hebben 4 leerlingen gekozen voor het land van herkomst van henzelf of hun familie. De andere leerlingen hebben gekozen voor een land dat hun interesse of belangstelling heeft. Een deel van de leerlingen heeft een voor hen onbekend land gekozen om hier meer over te weten te komen. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de betrokkenheid van leerlingen niet afhangt van het lezen van een tekst over een herkenbare cultuur of land, maar van de interesse en belangstelling voor het land. De leerlingen hebben belangstelling voor andere culturen en landen dan die hun al bekend zijn. De leerlingen kiezen de tekst over beroepen vanuit belangstelling voor het onderwerp. De leerlingen kiezen een beroep omdat ze iemand kennen die dit beroep beoefend of omdat ze er meer over willen weten.

De betrokkenheidsscore bij tekst 1 (landen en beroepen) is 3,2 (matig betrokken), ondanks dat de leerlingen hun tekst zelf hebben gekozen. Aan het begin van het zelfstandig lezen was de betrokkenheid van alle leerlingen matig tot maximaal betrokken. Tijdens de verwerking nam de betrokkenheid af. Aan het eind van de zelfstandige verwerking was de gemiddelde betrokkenheidsscore 2,7. Dit kan ook te maken hebben met de verwerkingsvorm bij de tekst. Vragen beantwoorden is waarschijnlijk eenvoudiger dan zelf dingen bedenken en verwoorden naar aanleiding van een tekst. De leerlingen scoren qua betrokkenheid het hoogst bij tekst 2 (beroepen). De gemiddelde betrokkenheid is 3,6 (matig tot hoog betrokken). Tijdens het lezen van de tekst was de betrokkenheid groter dan tijdens de verwerking en klassikale bespreking. De betrokkenheidsscore bij tekst 3 (zomertijd) is het laagst, namelijk 3,1 (matig betrokken). Aan het begin van de zelfstandige verwerking is de betrokkenheid het hoogst en het neemt gaandeweg de activiteit af. Aan het eind van de

---

activiteit stijgt de betrokkenheid tot hoog betrokken. De leerlingen waren vooral gericht op het beantwoorden van de vragen en minder op het vergaren van kennis.

Naast de interesse voor het onderwerp speelt de opbouw van de teksten en de wijze van de verwerking een rol in de betrokkenheid. Strak en helder opgebouwde teksten geven meer betrokkenheid bij het lezen. Dit geldt voor de keuzetekst over beroepen en de verplichte tekst over de zomertijd. De keuzetekst over landen was onoverzichtelijker en hierdoor wellicht minder makkelijk te lezen voor de leerlingen.

### **7. In hoeverre verschilt de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen in vergelijking met hun klasgenootjes?**

De taalzwakke leerlingen scoren bij alle teksten onder het gemiddelde. Bij tekst 1 (landen en culturen) hebben drie van de vier taalzwakke leerlingen een tekst gekozen over hun thuisland. Het kan zijn dat bekende informatie de taalzwakke lezer houvast biedt, maar dit is niet met zekerheid vast te stellen. Taalzwakke leerling 2 heeft een land gekozen vanuit haar interesse voor dit land. Leerling 2 scoort tijdens het zelfstandig lezen en verwerken gemiddeld hoger dan de andere taalzwakke leerlingen. De leerlingen die al voorkennis hebben over hun land hebben geen voordeel als het gaat om betrokkenheid. Bij tekst 2 hebben de leerlingen een tekst gekozen over een beroep dat hen aanspreekt. De betrokkenheid tijdens het lezen van de tekst was, bij alle taalzwakke leerlingen, score 3 of hoger. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de betrokkenheid van leerlingen groter is als ze een tekst lezen die aansluit bij hun interesse niet alleen op basis van voorkennis. De drang om meer over het onderwerp te leren zorgt ervoor dat de leerling zich meer betrokken voelt. Vanuit de verwerking bij de teksten blijkt wel dat de taalzwakke leerlingen meer betrokkenheid hebben bij een tekst met een duidelijke opdracht. De beantwoording van de vragen geeft voor de taalzwakke leerlingen bij tekst 2 en tekst 3 een hogere betrokkenheid dan het woordweb bij tekst 1. Terwijl dit bij de klasgenootjes nagenoeg geen verschil geeft. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de vorm van de verwerking een belangrijke rol speelt. Vragen sturen de gedachtegang van een leerling en helpen de leerling de tekst te ordenen. Een gevaar hierbij is dat de leerling het invullen van de vragen als leesdoel heeft en de tekst alleen vanuit die reden leest.

---

## 5.2 Conclusie en aanbevelingen naar aanleiding van de onderzoeksvraag

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

*Welke aanpassingen in het onderwijs voor begrijpend lezen dragen bij aan het vergroten van de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen?*

De conclusies en aanbevelingen worden gegeven op basis van de bevindingen vanuit het theoretisch onderzoek en de resultaten van het praktijkonderzoek. De onderstaande punten dragen bij aan de betrokkenheid van taalzwakke leerlingen, maar zullen invloed hebben op het plezier en de betrokkenheid van de hele groep.

### Op basis van het theoretisch onderzoek

Op basis van het theoretisch onderzoek zijn de volgende conclusies en aanbevelingen voor de LIO-school te noemen.

1. Begrijpend lezen niet als apart vak beschouwen, maar zien als 'omgaan met teksten'. Het doel moet zijn de leerlingen vaardigheden aan te leren om de inhoud van verschillende teksten te begrijpen. Deze vaardigheden hebben de leerlingen bij heel veel vakken nodig.
2. Binnen de school kiezen voor een beperkt aantal strategieën die worden ingezet. Deze strategieën bij alle teksten toepassen en trainen. Bij de methodelessen kritisch kijken naar het lesdoel en eventueel van dit lesdoel afwijken als dit nodig is voor de groep of als het niet aansluit bij de visie van de school. De leerlingen kunnen zich dan richten op de inhoud van de tekst en gebruiken de strategieën als middel. De school zal in een vervolgonderzoek moeten bepalen welke strategieën het beste binnen de school kunnen worden ingezet.
3. De transfer naar andere vakken vraagt aandacht. De leerlingen (en leerkrachten) zien begrijpend lezen en de zaakvakken vaak als aparte activiteiten, terwijl het om dezelfde vaardigheden vraagt. De strategieën die in de lessen begrijpend lezen aan de orde zijn moeten bewust worden ingezet bij andere teksten.
4. Meer gebruik maken van klassikale activiteiten. Tijdens klassikale activiteiten kunnen de leerkrachten model staan, door hun manier van denken en informatie ordenen hardop voor te doen. Daarnaast leren de leerlingen van elkaar. Hier hebben vooral de taalzwakke leerlingen profijt van.
5. Bewust omgaan met de manier van differentiëren. De leerlingen zoveel mogelijk bij de groepsactiviteiten betrekken en alleen op de gebieden waarin ze uitvallen aanvullende instructie en begeleiding geven.
6. De ontwikkeling van leesbegrip hangt voor een groot deel af van het beschikken over een voldoende woordenschat. Door de leerlingen veel in aanraking te laten komen met geschreven taal (bijvoorbeeld door zelf lezen of voorlezen) wordt de woordenschat uitgebreid.
7. Veel aandacht voor leesmotivatie. Als leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen, zullen ze meer informatie opnemen. De leerlingen betrekken bij de keuze van leesboeken en informatieve boeken, zodat ze ook met meer plezier lezen. Eventueel de leerlingen boeken van thuis mee laten nemen. Aandacht voor activiteiten in de klas die de leesmotivatie van leerlingen vergroot.

---

### **Op basis van het praktijkonderzoek**

Op basis van het praktijkonderzoek zijn de volgende conclusies en aanbevelingen voor de LIO-school te noemen.

1. De leerlingen meer laten oefenen met eigen gekozen teksten. Het kan hier gaan om informatieve boeken of onderwerpen die de leerlingen zelf aandragen. De leerkracht moet de teksten op geschiktheid beoordelen en eventueel zelf een verwerking bedenken. De criteria uit paragraaf 1.4 kunnen bij de tekstkeuze worden gebruikt. De betrokkenheid van leerlingen is groter als ze een tekst lezen die aansluit bij hun interesse niet alleen op basis van voorkennis.
2. Taalzwakke leerlingen lijken een voorkeur te hebben voor teksten over bekende informatie (bijvoorbeeld de tekst over een thuisland) boven teksten over nieuwe informatie. De bekende informatie lijkt hun houvast te geven bij het lezen van de tekst. Dit in tegenstelling tot taalsterkere leerlingen. Zij kiezen vooral op basis van interesse en willen nieuwe dingen leren.
3. De leerlingen geven aan dat zij klassikale activiteiten hoger waarderen dan zelfstandige verwerking. In het theoretisch onderzoek komt ook naar voren dat klassikale momenten een positieve bijdrage leveren aan het ontwikkelen van leesbegrip.
4. Verwerkingsvormen kiezen die aansluiten bij het niveau van de leerlingen. Bijvoorbeeld het maken van een woordveld helpt de leerling een tekst te ordenen. De leerling moet wel bekend zijn met de manier van werken bij een woordveld, anders kan hij dit middel niet op een goede manier inzetten.
5. Taalzwakke leerlingen hebben veel baat bij duidelijke opdrachten. Vragen beantwoorden kan een goed hulpmiddel zijn bij het lezen van een tekst. Het is waarschijnlijk eenvoudiger dan zelf dingen bedenken en verwoorden naar aanleiding van een tekst. Het gevaar hierbij is wel dat de leerling alleen gericht is op het uitvoeren van zijn taak en niet op het vergaren van kennis.

---

---

## Literatuurlijst

Berends, R. (2013). Leesgesprekken. Gedownload op 27 maart 2014 van [http://www.reneberends.nl/e107\\_files/downloads/Berends\\_R\\_2013\\_Leesgesprekken\\_HetBlaad\\_12\\_3.pdf](http://www.reneberends.nl/e107_files/downloads/Berends_R_2013_Leesgesprekken_HetBlaad_12_3.pdf)

Chambers, A. (2012). *Leespraat; De leesomgeving, hoe volwassenen kinderen kunnen helpen meer te genieten van boeken*. Leidschendam: NBD Biblion.

Expertisecentrum Nederlands. (2013). Les in taal. Geraadpleegd op 4 december 2013, van [http://www.lesintaal.nl/documents/doc\\_32792.htm](http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32792.htm)

Fisher, D. & Frey, N. (2009). *Background knowledge*. Porstmouth: Heineman.

Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen; lezen met leesstrategieën. *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, jaargang 89, juni 2005, p. 12-15.

Filipiak, P. (2009). Tweetalige kinderen in Nederlandse scholen. Geraadpleegd op 19 november 2013, van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/tweetalige-kinderen-in-nederlandse-scholen/>

Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. Seattle: University of Washington. Gedownload op 14 december 2013, van <http://www.cehd.umn.edu/ppg/partnerships/ccresources/gay.pdf>

Guthrie, J.T. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. *Rethinking Reading Comprehension*, 7, p. 115-140.

Heijdenrijk, M. (2011). *Lesmethode Lezen = Weten groep 5 tot en met 8; theoretisch kader*. Rotterdam: Bazalt

Huizenga, H. (2001). *Taal en didactiek; Taalbeschouwing*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Inspectie van het onderwijs. (2009, juni). Taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs. Gedownload op 10 december 2013, van [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2009/Taalonderwijs.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/Taalonderwijs.pdf)

Inspectie van het onderwijs. (2011). Onderzoek naar kwaliteitsverbetering Basisschool De Zuiderpoort. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs. Gedownload op 21 januari 2014, van [http://toezichtkaart.owinsp.nl/schoolwijzer?sector=PO&schoolnaam=\(anoniem\)&plaatsnaam=ede&submit=Start+zoeken](http://toezichtkaart.owinsp.nl/schoolwijzer?sector=PO&schoolnaam=(anoniem)&plaatsnaam=ede&submit=Start+zoeken)

Leavers, F., Peeters, A. & Vanwijnsberghen, P. (1994). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L: handleiding bij videomontage*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs

Mediaonderzoek.nl (2005). Allochtone leerlingen kijken anders tv. Geraadpleegd op 4 december 2013, van <http://www.mediaonderzoek.nl/382/allochtone-leerlingen-kijken-anders-tv/>

NASSP (2013). Modeling Expert Thinking. Geraadpleegd op 8 november 2013, van [http://www.nassp.org/Content.aspx?topic=Modeling\\_Expert\\_Thinking](http://www.nassp.org/Content.aspx?topic=Modeling_Expert_Thinking)

---

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington: Gedownload op 12 november 2013, van <http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf>

Paus, H. (redactie) (2006). *Portaal*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

PPON Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool (PPON-rapport nummer 33) 2007

Pressley, M. (2000). Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. Gedownload op 18 november 2013, van <http://www.readingonline.org/aRTicles/handbook/pressley/#how>

Robbe, R. (2002). *Begrijpend lezen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Stichting Lezen (2013). *Monitor De Bibliotheek op School*. Amsterdam: Stichting Lezen. *Belang van lezen volgens de Monitor 2012-2013*

SLO (2009). *Lezen in het basisonderwijs*. Enschede: Stichting Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.

SLO-tule (2013a). Woordenschat. Geraadpleegd op 7 december 2013, van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00345/>

SLO-tule (2013b). Aanvankelijk lezen en Nederlands als tweede taal. Geraadpleegd op 7 december 2013, van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00005/>

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&G program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation (google books)

Taalalert. (2013). Negen taaldomeinen. Geraadpleegd op 19 december 2013, van <http://www.taalalert.nl/taalactiviteiten/negen-taaldomeinen/>

Tanis van der Sluijs, L. (2014). *Leesmotivatie bij zwakke lezers*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede

Thomas en Collier. (2001). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievement. Virginia. Gedownload op 12 november 2013, van <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf>

Vernooy, K. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO Raad. Gedownload op 14 oktober 2013, van <http://www.dyslexieroute.nl/docs/PDF014%20Vernooy%202007%20Effectief%20leesonderwijs%20nader%20bekeken.pdf>

Vernooy, K.(2009a). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein. Gedownload op 7 december 2013, van [http://www.marnixonderwijscentrum.nl/Portals/0/bestanden-KC/Themapagina's/Lectorale\\_rede\\_Kees\\_Vernooy\\_Lezen\\_stopt\\_nooit%5B1%5D.pdf](http://www.marnixonderwijscentrum.nl/Portals/0/bestanden-KC/Themapagina's/Lectorale_rede_Kees_Vernooy_Lezen_stopt_nooit%5B1%5D.pdf)

Vernooy, K. (2009b). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* [online publicatie] Onderwijs maak je samen. Gedownload op 1 december 2013, van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>

---

**Bijlagen:**

**Bijlage 1: Beslissingschema LBS-L** (Bron: Leavers e.a., 1994, p.20)

| Is er aandacht/activiteit?                                                                            |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Neen<br>100%<br>afhaken                                                                               | In de helft<br>van de tijd<br>50% afhaken                                                                                                                                                                        | Gedurende de hele observatieperiode:                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |                                                                  |
| Geen<br>activiteit                                                                                    | Vaak onder-<br>broken<br>activiteit                                                                                                                                                                              | Min of meer aangehouden activiteit/aandacht                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Activiteit met intense momenten                                                                                                                                                                             | Volgehouden<br>intense<br>activiteit                                                                                                                                                             |                                                                  |
| Signalen:                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |                                                                  |
| -dromerige<br>blik<br><br>-prutsen<br><br>-niet taak-<br>gericht<br><br>-anticiperende<br>handelingen | -in de helft<br>van de tijd<br>geen<br>taakgericht<br>gedrag<br><br>-dromen, prut-<br>sen, babbelen<br><br>-treuzelen,<br>traag tempo;<br>activiteit<br>rekken<br><br>-stereotiep<br>gedrag zonder<br>progressie | -onnauwkeu-<br>rig/nonchalan                                                                      | -mimiek en houding weerspiegelen een <b>negatieve beleving</b><br>-symptoomgedrag verradt spanning/frustratie/<br>onbehagen en gevoelens van weerstand<br>Bijv. nagelbijten<br>wiebelen<br>met kleding spelen<br>frutselen<br>zuchten<br>aandacht ondersteunen door te prutsen<br>-concentratieproblemen; korte<br>onderbrekingen of afwezigheid<br>-persistentie omwille van een moeten<br>-bij elk aanbod van activiteit rechtver en met de<br>vinger in de lucht en terug wegzakken als men<br>de beurt niet krijgt.<br>-onrustig gedrag: met de benen wippen, op de<br>stoel ronddraaien, met de vingers op de de bank<br>tikken... | -mimiek en houding weerspie-<br>gelen een <b>positieve beleving</b><br>-energie en vlot tempo<br>-intense activiteit<br>-positieve verwoording<br>-persistentie<br>-aandacht groot<br>-extase en vervoering | -persistentie<br>-concentratie<br>-nauwkeurigheid<br>-energie<br>-positieve verwoording en<br>mimiek<br>-reactietijd<br>-grote ernst tijdens & voldoen-<br>ing na de activiteit<br>-kreativiteit |                                                                  |
|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  | -neutrale<br>mimiek                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             | -50-75%<br>van de tijd<br>betrokken-<br>heidssignalen                                                                                                                                            | -75-100%<br>van de tijd<br>betrokken-<br>heidssignaal            |
|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  | -minimale<br>concentratie                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |                                                                  |
|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  | -routinematig<br><br>'op automa-<br>tische piloot'<br><br>of<br><br>'motor<br>draaiend<br>houden' |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |                                                                  |
| Soort van aandacht? Motief/bron van de activiteit?                                                    |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |                                                                  |
| Routine                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                  | Extrinsieke motieven                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                             | Intrinsieke motieven                                                                                                                                                                             |                                                                  |
|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  | Dwang<br>Controle                                                                                 | Wilskracht<br>Plichtsbewust                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Nood aan<br>actie                                                                                                                                                                                           | Animatie/prestige/sensatie<br>Entertainment/ontlading...                                                                                                                                         | Interessepunten<br>Exploratieve behoefte<br>Weet- en kennisdrang |
| Geen<br>betrokkenheid                                                                                 | Lage<br>betrokkenheid                                                                                                                                                                                            | Matige<br>betrokkenheid                                                                           | Schijnbetrokkenheid                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                             | Schijnbetrokkenheid                                                                                                                                                                              | Hoge<br>betrokkenheid<br><br>Maximale<br>betrokkenheid           |
| Score 1                                                                                               | Score 2                                                                                                                                                                                                          | Score 3                                                                                           | Score 3'                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                             | Score 4'                                                                                                                                                                                         | Score 5                                                          |

## Bijlage 2: Observatie betrokkenheid - op klasniveau (tekst 1 - landen)

Klas: Groep 7  
 Leerkracht: Laura Tanis - van der Sluijs  
 Datum: 17 maart 2014  
 Onderwerp: Zelfgekozen tekst cultuurgebonden - teksten over landen

| Leerling   | Tekst over: | Tijdstip                        |           |                                      |          |            |            |                                |             |                        |             |             | gem. score | Toelichting                                                                                                                                                                                       |
|------------|-------------|---------------------------------|-----------|--------------------------------------|----------|------------|------------|--------------------------------|-------------|------------------------|-------------|-------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |             | 0,0-0,30                        | 3,10-3,25 | 5,0-5,15                             | 8,0-8,15 | 11,0-11,15 | 14,0-14,15 | 16,25-16,40                    | 19,30-19,45 | 22,40-23,00            | 25,10-25,25 | 27,35-27,50 |            |                                                                                                                                                                                                   |
| 1          | Marokko     | 3                               | 2         | 3                                    | 2        | 1          | 1          | 3                              | 3           | 3                      | 3           | 3           | 2,5        | Op de klassikale momenten en de activiteit in groepjes redelijk betrokken. Bij de zelfstandige verwerking niet taakgericht bezig.                                                                 |
| 2          | Belgie      | 4                               | 3         | 3                                    | 3        | 3          | 3          | 3                              | 2           | 3                      | 3           | 2           | 2,9        | Stil betrokken bij de klassikale momenten. In het groepje op de achtergrond meedoen. Bij de zelfstandige verwerking redelijk taakgericht bezig.                                                   |
| 3          | Jamaica     | 5                               | 4         | 3                                    | 2        | 2          | 2          | 3                              | 3           | 4                      | 3           | 2           | 3,0        | Bij de zelfstandige verwerking veel met andere kinderen bezig. Snel afgeleid. Bij de presentaties bleek ze veel over het land te kunnen vertellen.                                                |
| 4          | Zweden      | 5                               | 3         | 4                                    | 2        | 2          | 3          | 3                              | 3           | 4                      | 3           | 4           | 3,3        | Vooraf luisterend betrokken bij de activiteiten. Toont geen eigen initiatief. Bij de zelfstandige verwerking redelijk snel afgeleid. Had haar woordveld wel gemaakt, maar wilde weinig vertellen. |
| 5          | Pakistan    | 4                               | 4         | 3                                    | 3        | 4          | 4          | 4                              | 4           | 3                      | 3           | 4           | 3,6        | Continu betrokken bij de activiteit. Soms lastig te beoordelen, omdat ze achterin de klas zit. Kon wel veel vertellen over haar gekozen land en had een compleet woordveld gemaakt.               |
| 6          | Korea       | 5                               | 3         | 5                                    | 4        | 4          | 3          | 5                              | 4           | 4                      | 3           | 4           | 4,0        | Continu betrokken bij de activiteit. Wel redelijk snel afgeleid en geneigd om anderen te helpen in plaats van haar eigen werk. Aan het eind een compleet verhaal gepresenteerd.                   |
| 7          | Israel      | 4                               | 4         | 5                                    | 4        | 3          | 3          | 4                              | 3           | 2                      | 2           | 2           | 3,3        | Aan het begin van de activiteit betrokkenheid hoog. Naar verloop van tijd nam deze af en was ze meer bezig met haar omgeving.                                                                     |
| 8          | USA         | 4                               | 4         | 4                                    | 3        | 5          | 4          | 4                              | 4           | 3                      | 3           | 3           | 3,7        | Betrokkenheid gedurende de hele activiteit goed. Vond het opstellen van het woordveld wel lastig en haar eindresultaat was minimaal. Ze probeerde het wel en vroeg regelmatig om hulp.            |
| 9          | Turkije     | 5                               | 3         | 3                                    | 3        | 2          | 3          | 4                              | 3           | 4                      | 4           | 4           | 3,5        | Was tussendoor wel regelmatig met haar groepsgenootjes bezig, maar schakelde steeds naar de activiteit. Deed bij het klassikale deel actief mee.                                                  |
| 10         | Turkije     | 2                               | 3         | 3                                    | 2        | 4          | 2          | 3                              | 2           | 2                      | 2           | 2           | 2,5        | Heel wisselend qua betrokkenheid. Wil bij de klassikale activiteiten graag een beurt. Als hij die niet krijgt gaat hij klutsen. Bij de zelfstandige opdrachten vraagt hij veel bevestiging.       |
| 11         | Marokko     | 5                               | 5         | 5                                    | 4        | 3          | 2          | 4                              | 3           | 4                      | 3           | 3           | 3,7        | In het begin van de activiteit heel betrokken en actief zakt later wat af. Heel erg gericht om haar opdracht snel af te maken. Ze vindt het presenteren leuk en wil graag vertellen.              |
| 12         | Turkije     | 4                               | 4         | 3                                    | 3        | 4          | 2          | 3                              | 2           | 3                      | 2           | 3           | 3,0        | Wisselend betrokken. Vraagt veel tijdens sw zelfstandige verwerking. Tijdens het klassikale deel wisselend betrokken.                                                                             |
| gem. score |             | 4,2                             | 3,5       | 3,7                                  | 2,9      | 3,1        | 2,7        | 3,6                            | 3,0         | 3,3                    | 2,8         | 3,0         | 3,2        |                                                                                                                                                                                                   |
|            |             | Introductie opdracht klassikaal |           | Zelfstandig lezen en maken woordveld |          |            |            | In kleine groepjes presenteren |             | klassikaal presenteren |             | Afronding   |            |                                                                                                                                                                                                   |

---

### Bijlage 3: Vragenlijst bij tekst 2 – beroepen

## Werkblad bij tekst over een leuk beroep

---

Naam van jezelf:

Gekozen beroep:

|                 |
|-----------------|
| <b>Opdracht</b> |
|-----------------|

Lees de tekst rustig en goed door. Onderstreep, tijdens het lezen, zinnen en woorden die je leuk of leerzaam vindt. Schrijf de woorden die je niet kent onderaan dit werkblad op. Geef daarna antwoord op de onderstaande vragen.

1. Als je een korte beschrijving moet geven van het beroep wat is dat dan?
2. Wat vindt de persoon die het beroep uitvoert het leukst aan zijn of haar werk?
3. Wat vindt de persoon die het beroep uitvoert minder leuk of moeilijk aan zijn of haar werk?
4. Welke opleiding heb je nodig voor dit beroep?
5. Waar moet je goed in zijn om dit beroep te kunnen?
6. Zou je dit beroep later willen hebben? Wat lijkt jou leuk aan dit beroep?
7. Wat lijkt je minder leuk aan dit beroep?

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Moeilijke en onbekende woorden</b> |
|---------------------------------------|

## Bijlage 4: Observatie betrokkenheid - op klasniveau (tekst 2 - beroepen)

Klas: Groep 7

Leerkracht: Laura Tanis - van der Sluijs

Datum: 24 maart 2014

Activiteit: Zelfgekozen tekst algemene ontwikkeling - teksten over beroepen

|                    |                 | Tijdsstip in minuten           |           |           |            |             |                       |             |             | gem. score | Toelichting                                                                                                                                                                           |
|--------------------|-----------------|--------------------------------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leerling           | tekst over:     | 0,00-0,30                      | 3,00-3,15 | 6,15-6,30 | 9,45-10,00 | 13,05-13,15 | 16,15-16,30           | 19,00-19,20 | 22,25-22,40 |            |                                                                                                                                                                                       |
| 1                  | Modeontwerper   | 4                              | 5         | 4         | 3          | 3           | 4                     | 2           | 3           | 3,5        | Deed over het algemeen goed mee. Ze kan haar concentratie niet heel lang vasthouden en is vrij snel afgeleid als er iets in haar omgeving gebeurt.                                    |
| 2                  | Fotograaf       | 3                              | 2         | 3         | 4          | 3           | 3                     | 2           | 3           | 2,9        | Wat langzaam op gang, maar daarna een periode geconcentreerd bezig. Wel snel afgeleid als ze iets hoort of ziet. Naar het eind van de activiteit meer moeite met taakgerichtheid.     |
| 3                  | Rechter         | 4                              | 5         | 5         | 5          | 4           | 3                     | 2           | 3           | 3,9        | Wisselende betrokkenheid. Gedurende het lezen heel geconcentreerd. Bij de bespreking meer clownesk gedrag en minder serieus met de activiteit bezig.                                  |
| 4                  | Dierenverzorger | 5                              | 5         | 4         | 5          | 4           | 3                     | 4           | 4           | 4,3        | Constant gedurende de activiteit. Bij de klassikale bespreking wat minder. Stil betrokken; geen vragen stellen of zelf vertellen. Vertelt wel uitgebreid over haar eigen bevindingen. |
| 5                  | Architect       | 4                              | 5         | 5         | 4          | 4           | 4                     | 3           | 4           | 4,1        | Constant gedurende de activiteit. Bij de klassikale bespreking wat minder, maar wel veel vertellen over haar eigen tekst.                                                             |
| 6                  | Decorontwerper  | 5                              | 5         | 5         | 5          | 4           | 4                     | 4           | 3           | 4,4        | Vrij constant en betrokken. Vooral gericht op haar eigen werk en niet bezig met haar omgeving. Bij klassikale bespreking wel meer op anderen gericht.                                 |
| 7                  | Stewardeste     | 3                              | 4         | 5         | 4          | 4           | 2                     | 2           | 3           | 3,4        | Periode heel geconcentreerd aan het werk. Bij de klassikale bespreking veel om zich heen aan het kijken en friemelen.                                                                 |
| 8                  | balletdanser    | 4                              | 5         | 5         | 5          | 4           | 4                     | 3           | 3           | 4,1        | Heel geconcentreerd bezig met de activiteit. Het onderwerp sprak haar aan en dat merkte in haar betrokkenheid. Bij de klassikale bespreking meer met haar omgeving bezig.             |
| 9                  | Architect       | 3                              | 5         | 5         | 5          | 4           | 2                     | 3           | 3           | 3,8        | Het gedeelte van zelfstandig lezen heel betrokken. Bij de klassikale bespreking veel met haar buurvrouw bezig. Ze beantwoordt wel vragen, dus lijkt de les wel te volgen.             |
| 10                 | profvoetballer  | 3                              | 3         | 3         | 2          | 3           | 2                     | 3           | 3           | 2,8        | Korte concentratieboog. Wel met zijn werk bezig, maar ook snel afgeleid. Veel vragen stellen tussendoor. Vooral gericht op het snel afronden van zijn taak.                           |
| 11                 | Rechter         | 5                              | 5         | 4         | 3          | 2           | 4                     | 3           | 3           | 3,6        | Vrij constant en betrokken. Vooral gericht op haar eigen werk en niet bezig met haar omgeving. Snel klaar met haar taak en gaat zich dan met haar omgeving bemoeien.                  |
| 12                 | Dierenverzorger | 3                              | 3         | 5         | 4          | 3           | 2                     | 2           | 2           | 3,0        | Na een wat trage opstart korte periode van geconcentreerd werken. Vooral bij de klassikale bespreking weinig betrokken.                                                               |
| gem. score         |                 | 3,8                            | 4,3       | 4,4       | 4,1        | 3,5         | 3,1                   | 2,8         | 3,1         | 3,6        |                                                                                                                                                                                       |
| opstart activiteit |                 | Zelfstandig lezen en verwerken |           |           |            |             | klassikale bespreking |             | Afronding   |            |                                                                                                                                                                                       |

## Bijlage 5: Observatie betrokkenheid - op klasniveau (tekst 3 - zomertijd)

Klas: Groep 7

Leerkracht: Laura Tanis - van der Sluijs

Datum: 7 april 2014

Activiteit: Door leerkracht gekozen tekst algemene ontwikkeling - tekst over zomertijd

| Leerling   | Tijdstip               |                                               |          |          |            |                      |             |             |            | Toelichting                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------|------------------------|-----------------------------------------------|----------|----------|------------|----------------------|-------------|-------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 0,30-0,45              | 2,15-2,30                                     | 5,0-5,15 | 8,0-8,15 | 12,0-12,15 | 14,25-14,40          | 17,30-17,45 | 21,05-21,20 | gem. score |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1          | 4                      | 2                                             | 3        | 3        | 2          | 3                    | 2           | 4           | 2,9        | Zit achterin in de klas. Soms is het lastig te zien wat ze aan het doen is. Ze lijkt betrokken bij de les, ze steekt geen vinger op, maar geeft wel antwoord op vragen.                                                                                           |
| 2          | 4                      | 4                                             | 3        | 2        | 2          | 3                    | 2           | 3           | 2,9        | Doet stil mee met de activiteit. Veert op bij tussentijdse veranderingen en lijkt daarna iets in te zakken. Is niet bezig met andere kinderen maar kijkt soms afwezig naar haar eigen werk.                                                                       |
| 3          | 4                      | 3                                             | 3        | 3        | 2          | 3                    | 2           | 5           | 3,1        | Zit met de rug naar de leerkracht en daarom soms lastig te zien wat ze doet. Achteraf blijkt dat ze veel getekend heeft op haar blad. Steekt wel regelmatig haar vinger op, dus luistert wel naar het gesprek. Ook bij onverwachte beurten kan ze antwoord geven. |
| 4          | 5                      | 3                                             | 3        | 2        | 2          | 5                    | 4           | 4           | 3,5        | Bij de klassikale activiteiten doet ze actief mee. Bij de zelfstandige opdrachten is ze snel afgeleid. Leest de tekst, maar is ook bezig met de kinderen in haar groepje. Snel afgeleid en zachtjes praten.                                                       |
| 5          | 4                      | 4                                             | 4        | 1        | 2          | 2                    | 1           | 3           | 2,6        | Begon actief, maar zakte heel snel weg in tekenen van poppetjes etc. Steekt zelf geen vinger op en bij vragen wist ze het niet. Vertoont uitstelgedrag bij de individuele opdrachten. Bij het eindgesprek toonde ze redelijke betrokkenheid.                      |
| 6          | 4                      | 3                                             | 4        | 3        | 3          | 3                    | 4           | 5           | 3,6        | Wiebelt veel op haar stoel, maar kijkt overwegend naar degene die praat. Weet op veel vragen een antwoord en wil ook graag vertellen. Komt met eigen ideeën. Bij de opdrachten benadrukte ze steeds dat ze het niet kon, maar kwam op een gegeven moment op gang. |
| 7          | 4                      | 3                                             | 4        | 3        | 3          | 2                    | 3           | 4           | 3,3        | Veel aan haar kleding aan het friemelen. Kijkt wel naar degene die praat en steeks af en toe haar vinger op. Bij onverwachte beurten geeft ze geen antwoord. Kijkt naar kinderen die de les verstoren, maar laat de klasgenootjes verder hun gang gaan.           |
| 8          | 5                      | 5                                             | 4        | 4        | 3          | 4                    | 3           | 5           | 4,1        | Straalt betrokkenheid uit. Kijkt naar degene die praat. Doet de individuele opdrachtjes gericht, zonder treuzelen. Reageert niet vanuit zichzelf, maar antwoord wel op vragen.                                                                                    |
| 9          | 3                      | 4                                             | 3        | 2        | 3          | 3                    | 2           | 4           | 3,0        | Veel aan het friemelen en zuchten. Ook regelmatig met de buurman aan het kletsen. Blijkt wel te luisteren, want bij onverwachte vragen kon ze antwoord geven.                                                                                                     |
| 10         | 3                      | 3                                             | 3        | 2        | 2          | 2                    | 2           | 3           | 2,5        | Wil heel graag een beurt. Als hij geen beurt krijgt gaat hij zich met anderen bezig houden. Wil wel graag antwoord geven, maar weet niet altijd wat. Is snel afgeleid door klasgenootjes.                                                                         |
| 11         | 4                      | 4                                             | 4        | 2        | 3          | 2                    | 2           | 4           | 3,1        | Aan het begin heel betrokken en wil graag antwoord geven. Als ze geen beurt krijgt zakt ze weg en richt zich op haar eigen werkblad om te tekenen. Bij onverwachte beurt vaak geen gericht antwoord. Meer gericht op de gang van zaken in de klas.                |
| 12         | 3                      | 3                                             | 3        | 2        | 2          | 2                    | 1           | 2           | 2,3        | Zit achterin de klas. Aan het begin heel erg gericht om een beurt te krijgen. Toen dit niet lukte werd ze boos en nukkig; leek bij onverwachte beurt niet willen antwoorden. Gedurende de activiteit afwezig aan het tekenen.                                     |
| gem. score | 3,9                    | 3,4                                           | 3,4      | 2,4      | 2,4        | 2,8                  | 2,3         | 3,8         | 3,1        |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|            | Introductie activiteit | Zelfstandig lezen en verwerking van de vragen |          |          |            | Klassikaal bespreken |             | Afronding   |            |                                                                                                                                                                                                                                                                   |

---

**Bijlage 6: Resultaten Paired Samples T-test**

1: Vergelijking verplichte tekst (zomertijd) met de keuzetekst over beroepen

**Paired Samples Statistics**

|        |           | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | verplicht | 3,4167 | 12 | ,51493         | ,14865          |
|        | keuze     | 4,4167 | 12 | ,79296         | ,22891          |

**Paired Samples Correlations**

|        |                   | N  | Correlation | Sig. |
|--------|-------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | verplicht & keuze | 12 | ,427        | ,167 |

**Paired Samples Test**

|        |                   | Paired Differences |                |                 |                                           |         | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|-------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|---------|--------|----|-----------------|
|        |                   | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |         |        |    |                 |
|        |                   |                    |                |                 | Lower                                     | Upper   |        |    |                 |
| Pair 1 | verplicht - keuze | -1,00000           | ,73855         | ,21320          | -1,46925                                  | -,53075 | -4,690 | 11 | ,001            |

---

2: Vergelijking verplichte tekst (zomertijd) met de keuzetekst over landen

**Paired Samples Statistics**

|        |           | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | verplicht | 3,4167 | 12 | ,51493         | ,14865          |
|        | land      | 2,9167 | 12 | ,79296         | ,22891          |

**Paired Samples Correlations**

|                         | N  | Correlation | Sig. |
|-------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 verplicht & land | 12 | ,761        | ,004 |

**Paired Samples Test**

|                            | Paired Differences |                |                 |                                           |        | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|----------------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|-------|----|-----------------|
|                            | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |       |    |                 |
|                            |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |       |    |                 |
| Pair 1    verplicht - land | ,50000             | ,52223         | ,15076          | ,16819                                    | ,83181 | 3,317 | 11 | ,007            |

### 3: Vergelijking keuzetekst (beroepen) met de keuzetekst over landen

**Paired Samples Statistics**

|        |       | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | keuze | 4,4167 | 12 | ,79296         | ,22891          |
|        | land  | 2,9167 | 12 | ,79296         | ,22891          |

**Paired Samples Correlations**

|        |              | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | keuze & land | 12 | ,349        | ,266 |

**Paired Samples Test**

|        |              | Paired Differences |                |                 |                                           | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|--------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|-------|----|-----------------|
|        |              | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |       |    |                 |
|        |              |                    |                |                 | Lower Upper                               |       |    |                 |
| Pair 1 | keuze - land | 1,50000            | ,90453         | ,26112          | ,92529 2,07471                            | 5,745 | 11 | ,000            |