

***Afstudeeronderzoek
2023***

**Van lezen naar begrijpend lezen:
de route naar effectief
begrijpend leesonderwijs**

**Onderzoeksplan
(kerndeel)**



Melina Visser

402847

Hanzehogeschool Groningen

Inhoud

Hoofdstuk 1 Introductie	2
1.1 Aanleiding van het onderzoek.....	2
1.2 Probleemstelling.....	3
1.3 Theoretisch kader.....	3
Leesmotivatie	3
Leesmotivatie en tekstbegrip	4
Leesstrategieën en tekstbegrip	5
Effectief begrijpend leesonderwijs.....	7
1.4 Ontwerpprincipes.....	9
1.5 Dit onderzoek	10
1.6 Literatuurlijst	11
Hoofdstuk 2 Methode	13
2.1 Dataverzameling.....	13
2.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep.....	13
2.3 Beschrijving ontwerp.....	13
2.4 Operationalisatie	14
2.5 Procedure afname meetinstrumenten	17
2.6 Data-analyse	17
2.7 Betrouwbaarheid en validiteit	17

Hoofdstuk 1 Introductie

1.1 Aanleiding van het onderzoek

De aanleiding van dit onderzoek is dat er door de leerkrachten van leerjaar 4 en 5 van een school in het noorden van de provincie Groningen is geconstateerd dat het niveau van begrijpend lezen onder de leerlingen te laag is. Deze conclusie is voortgekomen uit de resultaten van de volgtoetsen van Dia (2023). De school wil het probleem van de te lage scores graag aanpakken. Dit idee was er al en het is ook vaker besproken, maar de manier waarop het probleem daadwerkelijk opgepakt gaat worden is nog niet duidelijk gesteld. De school is sinds dit schooljaar overgegaan op unit-onderwijs, waardoor iedere leerkracht gedurende de dag verschillende groepen leerlingen in de klas krijgt. Ook worden er nu nieuwe methodes gebruikt die nog niet door iedereen volledig begrepen worden. Dit zijn aspecten die meespelen in het feit dat er nog geen geconcretiseerd idee is vormgegeven voor het verbeteren van de niveaus van begrijpend lezen onder de leerlingen in leerjaar 4 en 5. Uit gesprekken met de taalcoördinator en de intern begeleider van de school, waarin het probleem van dichterbij wordt bekeken, blijkt dat *de leerlingen te weinig gemotiveerd en betrokken lezen, waardoor zij niet voldoende toekomen aan de ontwikkeling van tekstbegrip*. Dit is dan ook het probleem waarop dit onderzoek gebaseerd is. Verder wordt er gesteld dat de leerkrachten het gevoel hebben dat er vanuit de methodes te weinig handvaten worden geboden om effectief begrijpend leesonderwijs aan de kinderen te kunnen bieden.

Het probleem van de te lage niveaus bij begrijpend lezen is belangrijk om aan te pakken. Wanneer kinderen niet tot tekstbegrip komen, heeft dit gevolgen voor de latere schoolprestaties en wanneer we verder in de toekomst kijken, ook op het maatschappelijke functioneren. Dit is volgens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022) het gevolg van het feit dat je door te lezen niet alleen informatie verwerkt. Je wordt door te lezen namelijk ook aan het denken gezet en je leert anderen beter begrijpen. Kijkend naar de oorzaak van de lage niveaus, spelen er veel dingen mee. Zo hadden we in het jaar dat het huidige leerjaar 5 in leerjaar 3 zat, te maken met de coronacrisis. Deze leerlingen hebben in dit belangrijke schooljaar, waarin ze leerden lezen, heel ander onderwijs gehad dan wenselijk is. De leerlingen hebben te maken gehad met gaten in het onderwijs, omdat er veel periodes van quarantaine waren. Hierdoor waren leerkrachten en/of leerlingen vaak thuis en kon er dus geen gewenst leesonderwijs geboden worden.

Verder is er nog het feit dat er de afgelopen jaren veel minder wordt gelezen in Nederland. Volgens Wennekers et al. (2018) loopt het lezen in Nederland al terug sinds 1975. Dit heeft gevolgen voor het leesniveau, want meer lezen leidt tot een betere leesvaardigheid, waardoor het lezen makkelijker gaat en de leesmotivatie toeneemt (Wennekers et al., 2018). Dit is dus eigenlijk een opwaartse spiraal, maar het kan andersom ook een neerwaartse spiraal zijn en doordat er veel minder wordt gelezen, lijkt dit ook te gebeuren.

Ten slotte is het leesonderwijs in Nederland sterk gericht op leesstrategieën, waarbij de strategieën vaak als lesdoel werden gebruikt in plaats van als middel om tot leesbegrip te komen (Berends, z.d.). Dit heeft negatieve gevolgen voor de leesmotivatie. Onder andere door de grote vermindering van de leesmotivatie, is een kelderend leesniveau te zien onder leerlingen in Nederland. De afgelopen jaren zijn er tal van publicaties gedeeld over onderzoeken naar effectief leesonderwijs en over de rol van leesstrategieën bij begrijpend

leesonderwijs. Enkele van deze publicaties zullen onderzocht worden in het theoretisch kader.

1.2 Probleemstelling

Het probleem zit in de lage niveaus van begrijpend lezen bij de leerlingen van leerjaar 4 en 5. Dit probleem is volgens de school gekoppeld aan het feit dat de leesmotivatie erg laag is. Momenteel lijkt het erop dat er behoefte is aan meer structuur en planning bij de lessen begrijpend lezen. Dit is nu namelijk nog niet aanwezig: er zijn geen duidelijke richtlijnen, waardoor er binnen de school verschil zit in de organisatie en inhoud van de lessen. De leerkrachten zijn vooral op zoek naar praktische hulpmiddelen om dit probleem aan te pakken en de lessen begrijpend lezen te verbeteren.

Vanuit de aanleiding en het probleem is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

“Welke aspecten van een effectieve didactiek, zoals uitgewerkt in het ontwerp, kunnen leerkrachten toepassen in hun lessen begrijpend lezen?”

Het doel van dit onderzoek is het verkrijgen van een praktisch hulpmiddel voor de leerkrachten van leerjaar 4 en 5 van de school om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren. Het ontwerp is op zo'n manier opgesteld dat leerkrachten altijd een duidelijke basis bij de hand hebben voor het opstellen van een effectieve les begrijpend lezen. Ondanks dat er binnen het begrijpend leesonderwijs in de school ook een probleem ligt bij de organisatie en planning van de lessen, wordt er in dit onderzoek alleen een mogelijke uitkomst geboden voor het probleem met de inhoud van de lessen. Wel kan er aan het einde van het onderzoek eventueel een advies gegeven worden aan de school over de organisatie.

De hoofdvraag wordt beantwoord door middel van een ontwerpgericht onderzoek. Het onderzoek begint met een beschrijving van de beginsituatie. De literatuur wordt geraadpleegd om het theoretisch kader te schrijven. Op basis van het theoretisch kader wordt een ontwerp ontwikkeld voor het geven van verbeterde begrijpend lezen lessen. Dit ontwerp wordt grondig bekeken door een expert in het taalonderwijs en na overleg en verbetering, kort uitgetoetst door de groepsleerkrachten. Het ontwerp wordt geëvalueerd om uiteindelijk een advies te kunnen schrijven voor de school.

In het theoretisch kader worden de volgende verkennende vragen beantwoord:

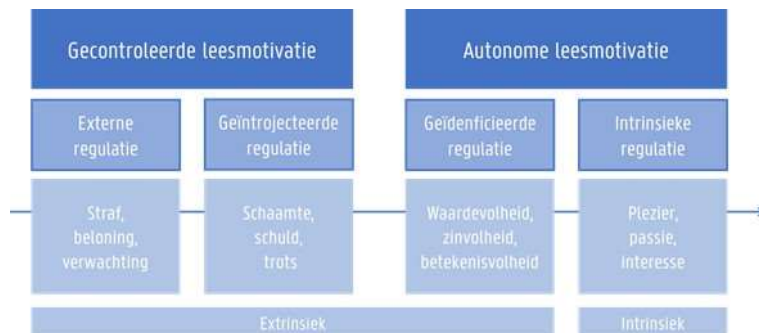
- Wat is het belang van leesmotivatie en wat is hiermee de relatie met tekstbegrip?
- Wat is het belang van leesstrategieën en wat is hiermee de relatie met tekstbegrip?
- Welke andere elementen zijn van belang binnen de opzet van effectief begrijpend leesonderwijs?

1.3 Theoretisch kader

Leesmotivatie

Er is veel te vertellen over de verschillende soorten motivatie. Dit is belangrijk om te onderscheiden wanneer je kijkt naar het belang van motivatie, in dit geval de leesmotivatie. In een artikel van Rogiers et al. (2021) wordt er op basis van de Zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000a) een verschil geschetst tussen autonoom gemotiveerde lezers en gecontroleerd gemotiveerde lezers. Autonoom gemotiveerde lezers lezen omdat ze dat

willen. Dit kan komen vanuit plezier en interesse, maar ook vanuit zinvolheid of betekenisvolheid. Bij deze twee vormen wordt er gelezen vanuit een onderliggend gevoel van vrijheid en eigen wil, maar beide met een ander doel. Dan zijn er ook nog de lezers die lezen vanuit een onderliggend gevoel van interne of externe druk om te 'moeten' lezen. Dit type lezer leest om te voldoen aan de verwachting of verplichting van anderen, of vanuit een drang naar zelfwaardering of waardering van anderen.



Figuur 1: de verschillende motivatietypes volgens Deci & Ryan (2000a)

Wanneer kinderen op school 'moeten' lezen en veel te maken krijgen met extrinsieke motivatie, kan dit volgens Van Koeven en Smits (2020) negatieve gevolgen hebben voor de intrinsieke motivatie. De autonome leesmotivatie, en dan met name de intrinsieke regulatie bij het lezen van kinderen, heeft alles te maken met de drie basisbehoeften: autonomie, competentie en sociale verbondenheid (Deci & Ryan, 2000b). Bij autonomie draait het om het gevoel van psychologische vrijheid. Door rekening te houden met de interesses van leerlingen en hen keuzes aan te bieden, kan een leraar een gevoel van autonomie aanwakken bij het lezen en daarmee het belang van het begrijpend leesonderwijs vergroten (Rogiers et al., 2021). Bij competentie gaat het om de doelmatigheidsbeleving van de lezer. Zo'n gevoel van bekwaamheid kan volgens Rogiers et al. (2021) bevorderd worden door succeservaringen te hebben met lezen. Leerkrachten kunnen dit ondersteunen door gepaste begeleiding te bieden. Dan is er nog het verbondenheidsgevoel met anderen tijdens het lezen. Volgens Van Koeven en Smits (2020) moet je je vertrouwd voelen met de mensen waarmee je in elkaars nabijheid leest.

De drie basisbehoeften spelen dus een zeer belangrijke rol in de leesmotivatie en dit is weer belangrijk voor de leesvaardigheid. Want wanneer de leesmotivatie afneemt, kan dit leiden tot 'aliteracy', oftewel het wel kunnen lezen, maar het niet doen. Door het niet of minder lezen ontstaat er bij kinderen een achterstand in leesvaardigheid en in de ontwikkeling van kennis en ervaring (Van Koeven en Smits, 2020).

Leesmotivatie en tekstbegrip

Volgens Pereira en Nicolaas (2019) wordt leesmotivatie vaak beschouwd als iets dat niet direct gerelateerd is aan het begrijpend leesonderwijs. Ze stellen dat het stimuleren van leesmotivatie juist een cruciaal onderdeel is binnen de leesdidactiek. Ook uit onderzoek van Van Steensel et al. (2016) is gebleken dat investeren in leesmotivatie niet alleen effect heeft op de leesmotivatie zelf, maar ook op de leesvaardigheid van leerlingen. Het is dus terecht om te stellen dat leesmotivatie en leesvaardigheid (en daarmee dus ook tekstbegrip) onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Volgens Houtveen et al. (2019) kan de relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid drie vormen aannemen:

1. Motivatie beïnvloedt vaardigheid
2. Vaardigheid beïnvloedt motivatie
3. Wederkerigheid

Motivatie beïnvloedt vaardigheid

Bij deze vorm wordt er van uit gegaan dat er meer gelezen wordt door lezers met (intrinsieke) leesmotivatie. Hierdoor hebben zij meer kans om hun leesvaardigheid te oefenen. Ook gebruiken zij meer geavanceerde leesstrategieën, waardoor het tekstbegrip beter wordt ontwikkeld. Verder kiest de (intrinsiek) gemotiveerde lezer ook uitdagendere teksten uit om te lezen, waardoor de leesvaardigheid naar een hoger niveau wordt getild.

Vaardigheid beïnvloedt motivatie

Binnen deze vorm wordt gesteld dat lezers met een goede leesvaardigheid meer positieve leeservaringen hebben, omdat de gelezen teksten beter worden begrepen. Ook kunnen vaardige lezers andere soorten teksten lezen, waardoor zij dus meer gaan lezen, wat leidt tot meer zelfvertrouwen en leesplezier. Andersom kan er ook naar deze vorm gekeken worden. Bij een beperkte leesvaardigheid wordt de leesmotivatie juist gedempt, door eventuele gevoelens van frustratie.

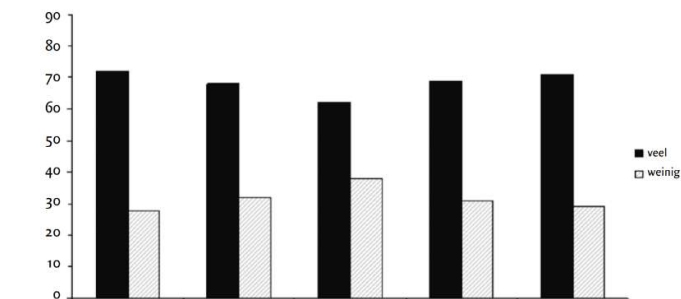
Wederkerigheid

Bij deze vorm van de relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid wordt verondersteld dat leesmotivatie kan leiden tot leesvaardigheid, maar dat leesvaardigheid ook kan leiden tot leesmotivatie. Dit kan leiden tot een positieve leesspiraal, zoals Mol en Bus (2011) deze ook beschrijven in hun artikel over de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. Echter kan deze wederkerigheid ook tot een negatieve leesspiraal leiden (Houtveen et al., 2019).



Figuur 2: de positieve spiraal volgens Mol en Bus (2011)

Kijkend naar de veronderstelling dat gemotiveerde lezers meer lezen, is er ook een koppeling te maken naar een uitspraak van Mol en Bus (2011). Zij beweren namelijk dat leerlingen (leesvaardig of niet) die veel boeken lezen in hun vrije tijd, een grotere woordenschat en een hoger begrijpend - en technisch leesniveau hebben dan hun leeftijdsgenoten, die niet lezen in hun vrije tijd.



Figuur 3: Percentages leerlingen met gemiddelde vorderingen in taal- en leesvaardigheid voor veel vs. weinig lezende leerlingen in het BO en VO

Leesstrategieën en tekstbegrip

“Lezen met begrip betekent dat een lezer met succes een tekst weet te interpreteren en daar betekenis aan kan toekennen.” (Ros, 2021)

Om met succes een tekst te kunnen interpreteren en daar betekenis aan toe te kennen, heeft een lezer kennis van leesstrategieën nodig. Leesstrategieën zijn in essentie gedachten die ervaren lezers van zichzelf krijgen terwijl ze een tekst lezen. Voor beginnende lezers is dit niet vanzelfsprekend en moet het gebruik van leesstrategieën aangeleerd worden; iemand moet aan hen voordoen hoe je op een actieve manier achter de betekenis van een tekst kan

komen (Ros, 2021). Zonder het aanleren van leesstrategieën wordt het voor kinderen dus erg lastig om een goed tekstbegrip te ontwikkelen.

Volgens Duke en Pearson (2002) zijn er zes leesstrategieën die effectief zijn voor het vergroten van het tekstbegrip van leerlingen, namelijk:

- Voorspellen
- Hardop denken
- Aandacht voor tekststructuur
- Visualiseren
- Samenvatten
- Vragen bedenken

Bij voorspellen gaat het volgens Duke en Pearson (2002) om het activeren van voorkennis. Voorspellen wordt gedaan door bijvoorbeeld voor het lezen de tekst te scannen, maar ook door na het lezen van een stukje tekst na te denken over wat er daarna zal gaan gebeuren. Bij voorspellen is het van belang dat er een tekst gekozen wordt met een onderwerp waar kinderen al voorkennis over hebben. Als er toch een tekst gekozen wordt met een onderwerp waarover geen of onvoldoende voorkennis aanwezig is, moet de kennis door de leerkracht aangebracht worden.

Bij hardop denken gaat het erom dat leerlingen hardop vertellen wat ze denken tijdens het lezen van een tekst. Door dit aan te moedigen, leren leerlingen om hun aandacht op de details van de inhoud te richten en dit bevordert nauwkeurig lezen. Het ontmoedigt hen om overhaaste conclusies te trekken en zorgt ervoor dat ze de informatie beter gaan begrijpen. Wanneer leerlingen zich bewust zijn van de structuur van een tekst, helpt dit hen om de informatie in de tekst te organiseren en te begrijpen hoe de verschillende delen met elkaar verband houden en waar de belangrijke of benodigde informatie te vinden is.

Door te visualiseren, creëren leerlingen mentale beelden bij het lezen van een tekst. Dit kan zijn in de vorm van een visueel schema, maar ook als een soort foto of film in het hoofd.

Hierdoor kunnen leerlingen de informatie beter begrijpen en verwerken, wat hen volgens Duke en Pearson (2002) helpt om meer grip te krijgen op de inhoud van de tekst.

Door leerlingen te vragen om een tekst samen te vatten in hun eigen woorden, worden ze gestimuleerd om de belangrijke informatie te herkennen en te begrijpen wat echt essentieel is voor het begrijpen van de tekst. Wel is dit volgens Ros (2021) niet eenvoudig. De leerlingen hebben hier veel instructie en begeleiding bij nodig.

Door actief vragen te stellen terwijl je een tekst leest, wordt je nieuwsgierigheid geprikkeld en blijf je geïnteresseerd in de inhoud.

De leesstrategieën zijn dus erg belangrijk bij tekstbegrip, maar hoe kunnen deze het beste worden toegepast in de praktijk? Ten eerste is het volgens Duke en Pearson (2002) van belang dat de leerlingen niet 'verdrinken' in leesstrategieën. De zes strategieën die hierboven zijn omschreven, zijn dus meer dan genoeg. Op die manier kunnen leerlingen de strategieën ook daadwerkelijk goed gebruiken. Het is van belang om te benadrukken dat de verschillende strategieën voor tekstbegrip onderling met elkaar verbonden zijn en elkaar kunnen versterken. Daarom is het beter als ze niet afgebakend behandeld worden, maar in samenhang met elkaar. Zo kunnen leerlingen beter begrijpen hoe de strategieën op elkaar aansluiten en hoe ze deze effectief kunnen inzetten om teksten te begrijpen.

Het succes van het aanleren van strategieën voor tekstbegrip hangt volgens Ros (2021) ook af van de kwaliteit van de instructie die wordt gegeven. Een effectieve manier om strategieën aan te leren is door middel van het demonstreren van de strategie (*modeling*) en het stapsgewijs begeleiden van leerlingen in het toepassen ervan (*scaffolding*). Hierbij wordt eerst de strategie voorgedaan, daarna wordt er samen geoefend en tot slot wordt de leerling begeleid bij het zelfstandig toepassen van de strategie. Op deze manier kunnen leerlingen uiteindelijk zelf beslissen welke strategie ze wanneer moeten gebruiken.

Verder benadrukken Duke en Pearson (2002) het belang van het lezen van rijke teksten die relevant zijn voor de leerlingen, zoals teksten die aansluiten bij de interesses van de kinderen. Dit houdt de leerlingen inhoudelijk betrokken bij het leesonderwijs en zorgt ervoor het aanleren van de leesstrategieën niet het hoofddoel is van de les. Het is belangrijk dat leerlingen een duidelijk leesdoel hebben, zoals het vergroten van hun kennis over een bepaald onderwerp. Het oefenen van leesstrategieën en veel lezen moeten ook samengaan met het vergroten van de woordenschat en kennis van de wereld, omdat beide essentieel zijn voor tekstbegrip (Duke en Pearson, 2002).

Effectief begrijpend leesonderwijs

Een krachtige leesdidactiek is door Gobyn et al. (2019) uitgewerkt in vijf didactische sleutels die het begrijpend-leesproces stimuleren. De sleutels zijn als volgt:

1. Functionaliteit
2. Interactie
3. Strategie-instructie
4. Leesmotivatie
5. Transfer

Deze sleutels dienen in samenhang beschouwd en aangeboden te worden, want op zichzelf hebben de sleutels geen effect. De sleutels zijn door Gobyn et al. (2019) op een manier opgesteld, dat ze logisch in elkaar voortvloeien.

Functionaliteit

Bij het geven van functionele begrijpend-leeslessen is het belangrijk om teksten te kiezen die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door teksten te kiezen over onderwerpen waar de leerlingen in geïnteresseerd zijn of waarover in de klas wordt gewerkt. Door aan te sluiten bij de interesses en beleavingswereld van de leerlingen, worden zij volgens Gobyn et al. (2019) gestimuleerd om actief betrokken te zijn bij de les en hun eigen leerproces. Het maakt de les uitdagend en betekenisvol. Wel is het volgens Ros (2021) belangrijk om bij het selecteren van teksten ook door de ogen van de leerlingen te lezen. Zit er iets in de tekst waarover leerlingen zouden kunnen struikelen?

Een manier om volgens Gobyn et al. (2019) functionaliteit te integreren is door leerlingen te voorzien van heldere, boeiende en inspirerende leesdoelen. Dit zal hen helpen om de relevantie van de leesopdrachten en de teksten die ze lezen beter te begrijpen. De leerlingen zijn zich met een leesdoel meer bewust over *waarom* zij eigenlijk een bepaalde tekst lezen.

Interactie

Interactie tussen de leerlingen en de leraar en tussen de leerlingen zelf, is van belang bij het geven van een les begrijpend lezen. De ondersteuning van een leraar voor, tijdens en na het lezen van een tekst is cruciaal voor de leerlingen (Gobyn et al., 2019). Een omgeving waarin

er veel gesprekken over teksten plaatsvinden, is ook volgens Duke en Pearson (2002) essentieel voor het bevorderen van tekstbegrip bij leerlingen. De gesprekken kunnen zich richten op verschillende niveaus van tekstverwerking, variërend van het verduidelijken van basisinformatie in de tekst tot het interpreteren van de tekst en het relateren van de tekst aan andere teksten, ervaringen en leesdoelen. Daarnaast is het van belang dat de interactie plaatsvindt in een omgeving waarin leerlingen zich veilig voelen om vragen te stellen en hun gedachten te delen. Door actief deel te nemen aan deze gesprekken, kunnen leerlingen hun begrip van teksten verdiepen en nieuwe inzichten opdoen.

Strategie-instructie

Gobyn et al. (2019) benoemt dat leerlingen meer grip krijgen op het begrijpend leesproces door het gebruik van gepaste strategieën. Duke en Pearson (2002) omschrijven een effectieve manier voor strategie-instructie. Deze manier is ook te herkennen in de omschrijving van Gobyn et al. (2019) en is als volgt:

1. Begin met een duidelijke beschrijving van de strategie, inclusief wanneer en hoe deze moet worden toegepast. Hierdoor begrijpen leerlingen wat er van hen wordt verwacht en kunnen ze de strategie effectief gebruiken om hun begrip van de tekst te verbeteren.
2. Voorbeelden geven van de strategie door de leraar en/of leerling kan helpen om het begrip van de strategie te versterken. Door het *modelen* van de strategie kunnen leerlingen zien hoe deze wordt toegepast en wat de uitkomst is. Dit kan hen helpen om de strategie beter te begrijpen en toe te passen.
3. Het gezamenlijk gebruiken van de strategie is een belangrijk onderdeel van het leerproces. Hierbij kunnen leerlingen met elkaar overleggen en elkaar feedback geven. Dit kan helpen om het begrip van de strategie te versterken en om te zien hoe de strategie in verschillende situaties kan worden toegepast.
4. Begeleid oefenen van de strategie met een geleidelijke verantwoordelijkheidsafgifte is belangrijk om leerlingen zelfstandig te laten werken met de strategie. Door middel van begeleide oefeningen kan de leraar feedback geven en eventuele problemen oplossen, waardoor leerlingen steeds zelfstandiger worden in het toepassen van de strategie.
5. Het uiteindelijke doel is dat leerlingen de strategie zelfstandig kunnen toepassen. Hierbij kunnen ze de strategie toepassen op verschillende teksten en situaties.

Leesmotivatie

Leerlingen worden volgens Gobyn et al. (2019) gemotiveerd door het zelf mogen kiezen van wat ze lezen. Ook als leerlingen zich kunnen identificeren met de tekst, als er een duidelijk leesdoel is en als er interactie plaatsvindt over de tekst en als er veel succeservaringen op worden gedaan met het lezen, wordt de motivatie en het leesplezier verhoogd. Het stimuleren van leesmotivatie is ook onlosmakelijk verbonden met de andere sleutels. Als leraren tijdens de lessen interactie tussen leerlingen stimuleren, uitdagende en functionele leestaken selecteren en effectieve leesstrategieën toepassen, dan zullen de leerlingen

gemotiveerder zijn. Door deze didactische sleutels kwaliteitsvol in te zetten, werken leraren automatisch aan het bevorderen van de leesmotivatie bij hun leerlingen.

Transfer

“Om een vaardigheid echt onder de knie te krijgen, is het van belang dat leerlingen die vaardigheid ook in andere leergebieden kunnen toepassen.” (Gobyn et al., 2019)

Volgens Duke en Pearson (2002) zal alle instructie in de wereld leerlingen geen sterke lezers maken, tenzij het gepaard gaat met veel ervaring in het toepassen van kennis, vaardigheden en strategieën tijdens daadwerkelijk lezen. Dit kan gedaan worden door veel te lezen, ook in andere vakken en buiten school. Daarom is het belangrijk om leerlingen hierin te stimuleren.

1.4 Ontwerpprincipes

Principe	Onderbouwing
Het ontwerp komt voort uit het theoretisch kader.	Vanuit het literatuuronderzoek is het idee voor het ontwerp gekomen. Daarom is het van belang dat de informatie uit het theoretisch kader terug te zien in het ontwerp.
De vijf sleutels voor effectief begrijpend lezen (Gobyn et al., 2019) zijn de basis voor het ontwerp.	Het ontwerp is opgesteld vanuit de theorie van Gobyn et al. (2019). De vijf sleutels zijn de rode draad in het ontwerp.
De vijf sleutels voor effectief begrijpend lezen (Gobyn et al., 2019) komen in samenhang voor in het ontwerp.	Volgens Gobyn et al. (2019) is het van groot belang dat de vijf sleutels in samenhang worden aangeboden, anders zullen ze geen positief effect hebben op het begrijpend leesonderwijs. Deze samenhang moet daarom duidelijk terugkomen in het ontwerp.
Het ontwerp is praktisch bruikbaar.	Het ontwerp moet op een manier opgesteld zijn die praktisch bruikbaar is voor de leerkrachten. Dit betekent dat het overzichtelijk is weergegeven en op een manier is geschreven dat het goed te begrijpen is door de leerkrachten.
Het werken met het ontwerp wordt laten zien met een voorbeeld les.	Om visueel inzichtelijk te maken hoe het ontwerp in de praktijk gebruikt kan worden door de leerkrachten, is een voorbeeld les uitgewerkt in het ontwerp.

Tabel 1: ontwerpprincipes met onderbouwing

1.5 Dit onderzoek

Theorie

Vanuit de geraadpleegde theorie wordt binnen de vormgeving van het onderzoek direct gebruik gemaakt van de vijf sleutels voor effectief begrijpend lezen (Gobyn et al., 2019). Binnen deze theorie wordt gesteld dat wanneer vijf didactische sleutels tegelijkertijd en geïntegreerd worden ingezet, het begrijpend-leesproces op een positieve manier wordt beïnvloed. De sleutels waar het om gaat zijn: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer. Bij functionaliteit gaat het om de keuze van de teksten die leerlingen lezen: door aan te sluiten bij de interesses en belevingswereld van de leerlingen, worden zij gestimuleerd om actief betrokken te zijn bij de les en hun eigen leerproces. Bij interactie gaat het om gesprekken over hetgeen wat gelezen wordt. Door actief deel te nemen aan deze gesprekken, kunnen leerlingen hun begrip van teksten verdiepen en nieuwe inzichten opdoen. Bij strategie-instructie gaat het om het gebruik van gepaste strategieën. Hierdoor krijgen kinderen meer grip krijgen op het begrijpend leesproces. Bij leesmotivatie gaat het erom dat leerlingen autonoom gemotiveerd zijn om te lezen. Hier kan voor gezorgd worden door de leerlingen bijvoorbeeld zelf de tekst te laten uitkiezen. Bij de laatste sleutel, transfer, gaat het erom dat er niet alleen in de les begrijpend lezen aandacht is voor lezen en tekstbegrip, maar ook in de andere lessen en buiten schooltijd. Wel is het volgens Gobyn et al. (2019) nogmaals van cruciaal belang dat die sleutels in samenhang beschouwd worden.

Praktijkonderzoeksvragen:

1. In hoeverre vindt de expert dat het ontwerp aansluit bij de principes van effectief begrijpend leesonderwijs en dat het zal bijdragen aan het ontwikkelen van effectieve lessen?
2. In hoeverre vinden de groepsleerkrachten van leerjaar 4 en 5 dat het ontwerp praktisch bijdraagt aan het ontwikkelen van effectieve lessen begrijpend lezen?

Hypothese

Er wordt verwacht dat de groepsleerkrachten het uiteindelijke ontwerp goed kunnen gebruiken als basis voor hun lessen begrijpend lezen. Dit is als inspiratiebron, maar vooral als duidelijke richtlijnen om te volgen: welke principes moeten er in de les of lessen zitten om het een effectieve les te maken?

Kijkend naar de praktijkvragen zijn de verwachtingen als volgt:

In hoeverre vindt de expert dat de eerste versie van het ontwerp aansluit bij de principes van effectief begrijpend leesonderwijs?

De verwachting is dat de expert het ontwerp grotendeels als effectief zal beschouwen, aangezien het ontwerp is ontwikkeld met de principes van effectief begrijpend leesonderwijs, volgens de vijf didactische sleutels van Gobyn et al. (2019). Echter is ook de verwachting dat de expert nog een aantal op- en aanmerkingen zal hebben op het ontwerp. Het ontwerp dat de expert voorgelegd krijgt is namelijk de eerste versie van het ontwerp, gebaseerd op de literatuur. De expert zal met een theoretische bril kijken naar het ontwerp, maar ook vanuit eigen ervaringen en kennis. De expert bezit namelijk veel informatie over (begrijpend) leesonderwijs over het algemeen, maar ook specifiek binnen de school.

In hoeverre vinden de groepsleerkrachten van leerjaar 4 en 5 dat het ontwerp bijdraagt aan het bieden van effectief begrijpend leesonderwijs?

De verwachting is dat de groepsleerkrachten van leerjaar 4 en 5 het ontwerp overwegend als waardevol en effectief zullen beschouwen bij het bieden van begrijpend leesonderwijs, omdat het ontwerp duidelijke richtlijnen en inspiratie biedt om lessen te ontwikkelen die voldoen aan de principes van effectief begrijpend leesonderwijs, wat kan resulteren in betere leerresultaten voor hun leerlingen. Echter wordt er ook verwacht dat er nog ruimte is voor verbetering van het ontwerp, omdat ontwerponderzoek volgens de literatuur van Van der Donk en Van Lanen (2018) niet altijd de eerste keer tot de beste oplossing leidt. De groepsleerkrachten gaan het ontwerp kort uitproberen door een effectieve les voor te bereiden aan de hand van het ontwerp. Bij het testen van het ontwerp kunnen er nieuwe eisen en behoeften naar voren komen die kunnen leiden tot herontwerp en verdere verbetering van het oorspronkelijke ontwerp.

1.6 Literatuurlijst

Berends, R. (z.d.). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 3, 22–29.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Commentaries on “The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior”. *Psychological Inquiry*.

https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_02

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Dia-LVS in het basisonderwijs. (2023). diatoetsen.nl.

<https://www.diatoetsen.nl/basisonderwijs/leerlingvolgsysteem-lvs/>

Duke, N. K., & Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3de editie). International Reading Association.

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbeul, M., Verstedden, P., Van Den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Mia Douterlungne. <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>

Houtveen, A. A. M., van Steensel, R. C. M., & de la Rie, S. (2019). De vele kanten van leesbegrip. In *Hogeschool Utrecht*. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022, 13 december). *Leesontwikkeling van leerlingen staat onder druk; verbeteren leesvaardigheid vraagt om inspanningen op school en thuis*. Inspectie van het onderwijs.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2022/12/13/verbeteren-leesvaardigheid-vraagt-om-inspanningen-op-school-en-thuis>

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3).
<https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/23>

Pereira, C., & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen : Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Algemeen Secretariaat van de Taalunie.

Rogiers, A., Vansteelandt, I., & Van Keer, H. (2021, 18 februari). *Leesmotivatie: wat is het en hoe kan je het bevorderen?* WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.); Handboek Didactiek Nederlands.
<https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/leesmotivatie-wat-is-het-en-hoe-kan-je-het-bevorderen/>

Ros, B. (2021). *Leer ze lezen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs* (A. van Gelderen, K. de Glopper, & R. van Steensel, Reds.; 1ste editie). Ten Brink Uitgevers.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Van Der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal: Taaldidactiek voor het basisonderwijs* (2de editie). Boom uitgevers Amsterdam.

van Steensel, R., van der Sande, L., & Arends, L. (2016). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers. . . en beter lezers. *Levende talen*, 18(2).

Wennekers, A., Huysmans, F., & de Haan, J. (2018, januari). *Lees:Tijd | Lezen in Nederland*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
<https://www.scp.nl/binaries/scp/documenten/publicaties/2018/01/18/lees-tijd/LeesTijd.pdf>

Hoofdstuk 2 Methode

2.1 Dataverzameling

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van kwalitatieve data. Er worden namelijk interviews afgenomen. Ten eerste met een expert op het gebied van taalonderwijs en ten tweede met twee leerkrachten van unit 2 (o.a. leerjaar 4 en leerjaar 5). Bij een interview zijn de antwoordmogelijkheden van de geïnterviewde niet vooraf bedacht; ze kunnen hun eigen woorden gebruiken om antwoord te geven. Hierdoor is een interview een meetinstrument met een open karakter, wat kenmerkend is voor kwalitatieve data. Verder is het een semigestructureerd meetinstrument. De vragen zijn namelijk van tevoren al voorbereid. Echter kan je tijdens het interview wel doorvragen.

Door middel van een interview met de expert, kijkend naar hoe de principes van een effectieve begrijpend lezen les, volgens de vijf didactische sleutels van Gobyn et al. (2019), terug te zien zijn in het ontwerp wordt antwoord gegeven op de eerste praktijkonderzoeksvraag:

“In hoeverre vindt de expert dat het ontwerp aansluit bij de principes van effectief begrijpend leesonderwijs en dat het zal bijdragen aan het ontwikkelen van effectieve lessen?”

Aan de hand van het interview met de leerkrachten van leerjaar 4 en 5, waarin hun ervaringen met het ontwerp worden geanalyseerd, wordt antwoord gegeven op de tweede praktijkonderzoeksvraag:

“In hoeverre vinden de groepsleerkrachten van leerjaar 4 en 5 dat het ontwerp praktisch bijdraagt aan het ontwikkelen van effectieve lessen begrijpend lezen?”

2.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat in totaal uit 52 personen. Dit zijn 21 kinderen uit leerjaar 4, 28 kinderen uit leerjaar 5 en drie groepsleerkrachten, waaronder één expert op het gebied van taal. De kinderen uit leerjaar 4 en 5 zijn tussen de acht en elf jaar oud. Zij krijgen les in instructiegroepen, aangezien de school met unit-onderwijs werkt. Het onderwijs voor de hele unit (hier hoort ook leerjaar 3 bij) wordt verzorgd door zes leerkrachten, dit verschilt per dag. Op maandag, dinsdag en woensdag zijn er andere leerkrachten aanwezig dan op donderdag en vrijdag. Verder is één van deze leerkrachten ook taalcoördinator met ervaring en specialisatie op het gebied van leesonderwijs. Daarom is deze leerkracht bij het onderzoek betrokken als expert. De leerlingen zijn bij het onderzoek voornamelijk op de achtergrond betrokken. Het draait immers om de lessen voor de leerlingen. Echter zijn de leerlingen niet direct betrokken bij de meetinstrumenten. Dit zijn alleen de groepsleerkrachten en de expert.

2.3 Beschrijving ontwerp

Het ontwerp is een overzichtelijk document waarin de vijf didactische sleutels voor effectief begrijpend leesonderwijs van Gobyn et al. (2019) overzichtelijk zijn uitgewerkt. Daarnaast wordt een voorbeeld gegeven van de manier waarop het ontwerp gebruikt kan worden bij het ontwikkelen van een effectieve les begrijpend lezen. Het ontwerp kan door leerkrachten

gebruikt worden als inspiratiebron en richtlijn voor het ontwerpen van goede lessen begrijpend lezen. In onderstaande tabel worden de vijf sleutels benoemd en onderbouwd vanuit literatuur.

Sleutel	Onderbouwing
Functionaliteit	Volgens Gobyn et al. (2019) gaat het bij functionaliteit om de keuze van de teksten die leerlingen lezen: door aan te sluiten bij de interesses en belevingswereld van de leerlingen, worden zij gestimuleerd om actief betrokken te zijn bij de les en hun eigen leerproces.
Interactie	Volgens Gobyn et al. (2019) gaat het bij interactie om gesprekken over hetgeen wat gelezen wordt. Door actief deel te nemen aan deze gesprekken, kunnen leerlingen hun begrip van teksten verdiepen en nieuwe inzichten opdoen.
Strategie-instructie	Volgens Gobyn et al. (2019) gaat het bij strategie-instructie om het gebruik van gepaste strategieën. Hierdoor krijgen kinderen meer grip op het begrijpend leesproces.
Leesmotivatie	Volgens Gobyn et al. (2019) gaat het er bij leesmotivatie om dat leerlingen autonoom gemotiveerd zijn om te lezen. Hier kan voor gezorgd worden door de leerlingen bijvoorbeeld zelf de tekst te laten uitkiezen.
Transfer	Volgens Gobyn et al. (2019) gaat het er bij transfer om dat er niet alleen in de les begrijpend lezen aandacht is voor lezen en tekstbegrip, maar ook in de andere lessen en buiten schooltijd.

Tabel 2: onderbouwing onderdelen ontwerp

2.4 Operationalisatie

De praktijkonderzoeksvragen gaan in op de mate waarin het ontwerp aansluit bij het bieden van effectief begrijpend leesonderwijs. Vanuit het theoretisch kader is gekeken naar welke aspecten er belangrijk zijn binnen het begrijpend leesonderwijs en bij het voorbereiden van effectieve lessen begrijpend lezen. Het gaat voornamelijk om de vijf didactische sleutels voor effectief begrijpend leesonderwijs van Gobyn et al. (2019). De praktijkonderzoeksvragen worden beantwoord door middel van een interview met een expert op het gebied van taalonderwijs en interviews met twee leerkrachten. Er is voor beide interviews een operationalisatie-schema gemaakt.

Te meten begrip	Deelaspecten	Items in meetinstrument
Het ontwerp in het algemeen	Algehele indruk	Wat is jouw indruk van het ontwerp? Spreekt het je aan? Is het duidelijk en overzichtelijk?
	Belangrijkste aspecten	Staan volgens jou de belangrijkste aspecten in het ontwerp, mist er nog iets of kan er eventueel nog iets weggelaten worden?
	Samenhang van de sleutels	Wat vind je van de samenhang tussen de vijf sleutels, is deze duidelijk genoeg aanwezig en denk je dat de samenhang te realiseren is in de praktijk?
	Bruikbaarheid in de praktijk	Denk je dat het ontwerp goed te gebruiken valt in de praktijk?
Functionaliteit	Leesdoelen opstellen	Hoe belangrijk vind jij het opstellen van goede leesdoelen binnen het begrijpend leesonderwijs en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
	Tekst aansluiten bij leefwereld	Hoe belangrijk vind jij het dat de teksten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
Interactie	Leerling-leerkracht	Hoe belangrijk vind jij de interactie tussen leerling en leerkracht binnen het begrijpend leesonderwijs en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
	Leerling-leerling	Hoe belangrijk vind jij de interactie tussen leerlingen binnen het begrijpend leesonderwijs en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
Strategie-instructie	Modelleren	Hoe belangrijk vind jij het modelleren van leesstrategieën en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
	Inoefenen	Hoe belangrijk vind jij het inoefenen van leesstrategieën en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
Leesmotivatie	Competentie	Hoe belangrijk vind jij stimuleren van het gevoel van competentie als bevordering van de leesmotivatie en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
	Autonomie	Hoe belangrijk vind jij stimuleren van het gevoel van autonomie als bevordering van de leesmotivatie? En in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
	Sociale verbondenheid	Hoe belangrijk vind jij stimuleren van het gevoel van sociale verbondenheid als bevordering van de leesmotivatie en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?

Transfer	In andere vakken	Hoe belangrijk vind jij het dat de vaardigheden die binnen de lessen begrijpend lezen aangeleerd worden, ook gebruikt kunnen worden binnen andere vakken en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?
	Buitenschools	Hoe belangrijk vind jij het dat de vaardigheden die binnen de lessen begrijpend lezen aangeleerd worden, ook gebruikt kunnen worden buiten school en in hoeverre is dat belang volgens jou terug te zien in het ontwerp?

Tabel 3: operationalisatie-schema interview expert

Te meten begrip	Deelaspecten	Items in meetinstrument
Het ontwerp in het algemeen	Algehele indruk	Wat is jouw indruk van het ontwerp? Spreekt het je aan? Is het duidelijk en overzichtelijk?
	Voorblad	Wat vind je van het voorblad? Is het duidelijk wat het doel van het ontwerp is en hoe het ontwerp gebruikt kan worden?
	Samenhang van de sleutels	Wat vind je van de samenhang tussen de vijf sleutels, is deze duidelijk genoeg aanwezig en te realiseren in de praktijk?
	De onderdelen van het ontwerp	Naast de uitwerking van de vijf sleutels, hoe behulpzaam waren de informatie op het voorblad, de voorbeeldles en de checklist?
Testfase	Praktische haalbaarheid	In hoeverre is het gelukt om aan de hand van het ontwerp een les begrijpend lezen voor te bereiden met de vijf didactische sleutels als basis?
De vijf sleutels in het ontwerp	Functionaliteit	In hoeverre maakt het ontwerp duidelijk waarom de didactische sleutel 'functionaliteit' belangrijk is en in hoeverre weet je door middel van het ontwerp wat je kan doen om aan de sleutel 'functionaliteit' te werken?
	Interactie	In hoeverre maakt het ontwerp duidelijk waarom de didactische sleutel 'interactie' belangrijk is en in hoeverre weet je door middel van het ontwerp wat je kan doen om aan de sleutel 'interactie' te werken?
	Strategie-instructie	In hoeverre maakt het ontwerp duidelijk waarom de didactische sleutel 'strategie-instructie' belangrijk is en in hoeverre weet je door middel van het ontwerp wat je kan doen om aan de sleutel 'strategie-instructie' te werken?

	Leesmotivatie	In hoeverre maakt het ontwerp duidelijk waarom de didactische sleutel 'leesmotivatie' belangrijk is en in hoeverre weet je door middel van het ontwerp wat je kan doen om aan de sleutel 'leesmotivatie' te werken?
	Transfer	In hoeverre maakt het ontwerp duidelijk waarom de didactische sleutel 'transfer' belangrijk is en in hoeverre weet je door middel van het ontwerp wat je kan doen om aan de sleutel 'transfer' te werken?

Tabel 4: operationalisatie-schema interview leerkrachten

2.5 Procedure afname meetinstrumenten

Interview expert

Wanneer de eerste versie van het ontwerp af is in week 20, zal deze naar de expert toegestuurd worden. Ongeveer vijf dagen later zal het interview met de expert plaatsvinden. Het ontwerp wordt minimaal vijf dagen van tevoren naar de expert toegestuurd, zodat deze voldoende tijd heeft om het ontwerp te bekijken. Het interview wordt op de onderzoeksschool uitgevoerd. De deelnemers zijn de onderzoeker en de expert. Tijdens het gehele interview wordt er, met akkoord van de geïnterviewde, door de onderzoeker een geluidsopname gemaakt, zodat er na het interview een transcript gemaakt kan worden.

Interview leerkrachten

Wanneer het ontwerp is aangepast in week 21, naar aanleiding van de uitkomsten van het interview met de expert, zal het ontwerp voorgedragen worden aan de twee leerkrachten. Ongeveer een week later zullen de interviews met de leerkrachten plaatsvinden. Op deze manier hebben de leerkrachten de tijd om met het ontwerp als basis, een les begrijpend lezen voor te bereiden die aan de richtlijnen van het ontwerp voldoet. Aan de hand van de ervaringen van de leerkrachten met het ontwerp wordt het interview afgenomen. Dit gebeurt apart van elkaar. De onderzoeker is telkens alleen met één leerkracht in een ruimte om het interview te doen. Tijdens het gehele interview wordt er, met akkoord van de geïnterviewde, door de onderzoeker een geluidsopname gemaakt, zodat er na het interview een transcript gemaakt kan worden.

2.6 Data-analyse

Tijdens de interviews wordt het geluid opgenomen. Aan de hand van deze opnames worden de interviews getranscribeerd. Door middel van gebruik van gekleurde 'labels' wordt het transcript geordend. Relevante informatie in het transcript wordt geselecteerd op de deelaspecten die uit het operationalisatie-schema zijn voortgekomen. Alle stukken informatie die bij hetzelfde deelaspect horen, krijgen hetzelfde gekleurde label. Met deze wijze van data-analyse is duidelijk te zien welke informatie waarbij hoort. De data worden verwerkt in de resultaten van dit onderzoek.

2.7 Betrouwbaarheid en validiteit

Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, worden verschillende maatregelen genomen. Ten eerste is er sprake van triangulatie. Dit betekent dat er gebruik

wordt gemaakt van verschillende bronnen van informatie, namelijk literatuuronderzoek, een interview met de expert en interviews met de leerkrachten. Door deze verschillende bronnen van informatie te vergelijken, kan er een completer beeld worden gevormd voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Verder worden alle interviews opgenomen en uitgetypt, zodat er een transcript beschikbaar is. Dit maakt het mogelijk om de antwoorden van de deelnemers nauwkeurig te analyseren. Verder worden interviews met de leerkrachten allemaal na elkaar uitgevoerd, zodat zij de vragen niet tussendoor kunnen bespreken. Dit kan namelijk invloed hebben op de antwoorden van de leerkrachten en daarmee de betrouwbaarheid van de interviews.

Validiteit

De validiteit van het onderzoek wordt verhoogd door de interviews af te nemen aan de hand van een semigestructureerd interviewprotocol, waarbij er ruimte is voor doorvragen. Doorvragen tijdens een interview verhoogt de validiteit van het interview, omdat het de interviewer de mogelijkheid biedt om meer informatie te verzamelen en te verifiëren. Zo helpt het bijvoorbeeld bij het identificeren van inconsistenties in de antwoorden. Het stellen van vervolgvragen kan ook helpen om eventuele misverstanden of onduidelijkheden over de vraag te verduidelijken, waardoor de antwoorden meer accuraat worden. Verder wordt er bij iedere interviewvraag een korte inleiding gegeven over het onderwerp van de vraag. Op deze manier wordt voorkomen dat de geïnterviewde de vraag niet goed begrijpt en onbedoelde antwoorden geeft. Dit vergroot de kans dat de antwoorden betrekking hebben op het beoogde onderwerp en draagt daarom bij aan een hogere validiteit van het onderzoek.