

V4BATH11

Hoe leraren de basis voor begrijpend lezen kunnen vormgeven
in lesactiviteiten

BEGRIJPEND LUISTEREN

in groep 1-2



Annemée Daalhuizen
Katholieke Pabo Zwolle
Bachelorthesis I

Mei, 2017

Hoe leraren de basis voor begrijpend lezen kunnen vormgeven
in lesactiviteiten begrijpend luisteren in groep 1-2

Annemée Daalhuizen
Driehoekweg 11
7737 PA Stegeren
a.daalhuizen@kpz.nl
950626001

OBS Het Palet
Margreet Bokdam

Thesisbegeleider:
Hugo van den Ende

2016-2017
Bachelorthesis I
Katholieke Pabo Zwolle
15 mei, 2017

Voorwoord

Beste lezer,

De bachelorthesis is het resultaat van maandenlang onderzoek naar de wijze waarop leraren lesactiviteiten begrijpend luisteren in groep 1-2 kunnen vormgeven, om zo een belangrijke basis voor het begrijpend lezen te waarborgen. De thesis is geschreven in het kader van mijn profilering en tevens afstudeerfase aan de Katholieke Pabo Zwolle. Middels deze weg zou ik graag een aantal personen willen bedanken die betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van dit praktijkgerichte onderzoek.

Allereerst gaat mijn dank uit naar Michelle Gemmink, onderzoekscoördinator aan de Katholieke Pabo. Michelle verzorgde alle hoorcolleges en hield ons studenten vanaf het begin scherp binnen het proces van het onderzoek. Daarnaast gaat mijn dank uit naar thesisbegeleider Hugo van den Ende. Hij liet me het proces zelf doorlopen, maar zorgde er tevens voor dat hij klaarstond wanneer ik hem nodig had. Met zijn enthousiaste en positieve houding, in combinatie met zijn kritische blik heeft hij ervoor gezorgd dat ik het onderzoeksproces op een prettige manier heb ervaren.

Een dankwoord in het bijzonder wil ik richten aan het team van basisschool Het Palet in Ommen. Het team stond open voor vernieuwingen en heeft mij vanuit vertrouwen en positiviteit de ruimte gegeven om het onderzoek naar eigen ideeën, ervaringen en kennis invulling te geven.

Als laatste wil ik enkele medestudenten, familieleden en collega's bedanken als critical friends. Mede dankzij hun tijd, inzet en feedback is de thesis tot zijn recht gekomen en dat stel ik erg op prijs. De eerste maanden was ik nog erg zoekende in mijn ontdekkingstocht: wat wil ik nu precies, wat wordt mijn doel en hoe wil ik dat gaan bewerkstelligen? Gedurende de maanden heb ik onderzoeksvaardigheden ontwikkeld en bovendien veel nieuwe kennis opgedaan. Dit alles maakt dat de thesis een waardevol afstudeerproject is geworden, één waar ik trots op mag zijn.

U, als lezer, wil ik bedanken voor de getoonde interesse en bovenal de tijd die u in de thesis wilt steken. Ik wens u dan ook veel plezier bij het doornemen van alle hieronder volgende pagina's.

Met een vriendelijke groet,
Annemée Daalhuizen

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	6
Introductie	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Beschrijving praktijkprobleem	7
1.3 Oriëntatie op het onderwerp	7
1.4 Relevantie en actualiteit	8
1.5 Onderzoeksdoel	8
1.6 Begripsverheldering	8
1.7 Hoofd- en deelvragen	9
1.8 Structuur thesis	9
Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding literatuurstudie	10
2.2 Literatuurstudie	10
2.2.1 Begrijpend luisteren	10
2.2.1.1 Interactie	11
2.2.1.2 Voorleespatroon	11
2.2.2 Begrijpend luisteren in de taalontwikkeling	12
2.2.2.1 Voorlezen	13
2.2.2.2 Hardop denkend voorlezen	13
2.2.2.3 Interactief voorlezen	13
2.2.2.4 Meertalige leerlingen	13
2.2.2.5 Herhaald voorlezen	14
2.2.3 Doorlopende leerlijn begrijpend luisteren – begrijpend lezen	14
2.2.4 Belangrijke elementen begrijpend luisteren voor begrijpend lezen	15
2.2.4.1 Luisterstrategieën	16
2.2.5 Het handelingsrepertoire van de leraar	17
2.2.5.1 Taxonomie van Bloom	18
2.2.5.2 GRIMM-model	19
2.3 Conclusie literatuurstudie	20
Vooronderzoek	21
3.1 Methode van het vooronderzoek	21
3.1.1 Beschrijvende observatie leraren	21
3.1.2 Gestructureerde vragenlijst leraren	22
3.1.3 Minder gestructureerde vragenlijst leraren	22
3.1.4 Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen	23
3.1.5 Bestaand materiaal	23
3.2 Resultaten vooronderzoek	24
3.3 Conclusie vooronderzoek	26
3.3.1 Kennis, attitude en het aanbod	26
3.3.2 Beheersingsniveau van de leerlingen	27

Onderzoek naar het ontwerp	28
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	28
4.1.1 Ontwerpcriteria	29
4.1.2 Omschrijving van het ontwerp	29
4.1.3 Monitoren van het ontwerp	31
4.1.4 Meten van het ontwerp	31
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	32
4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp	33
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp	33
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	37
Discussie	38
5.1 Beperkingen, vervolgvragen en discussiepunten	38
5.2 Aanbevelingen voor de praktijk	39
Literatuurlijst	40
Bijlagen	43
Bijlage A: Evaluatie van het onderzoeksproces	43
Bijlage B: Poster	44
Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk	45
Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek	46
Bijlage E: Meetinstrumenten	47
Bijlage E-I: Beschrijvende observatie	47
Bijlage E-II: Gestructureerde vragenlijst leraren	48
Bijlage E-III: Minder gestructureerde vragenlijst leraren	50
Bijlage E-IV: Mondeling afgenomen vragenlijst leerlingen	52
Bijlage E-V: Logboek	53
Bijlage E-VI: Beginmeting	54
Bijlage E-VII: Eindmeting	58
Bijlage E-VIII: Originele meting	62
Bijlage F: Analyse vragenlijsten leraren en leerlingen	66
Bijlage G: Analyse resultaten nul- en eindmeting	73
Bijlage H: Beschrijving ontwerp.....	76
Bijlage I: Handelingswijzer	78

Samenvatting

Op openbare basisschool Het Palet is in het schooljaar 2016-2017 het leesonderwijs onderzocht. Om een soepelere overgang tussen het begrijpend luisteren in groep 1-2 (en 3), naar het beginnend begrijpend lezen in groep 3-4 te waarborgen is er met gebruikmaking van bachelorthesis I gezocht naar een antwoord op de hoofdvraag: “Hoe kunnen leraren de basis voor begrijpend lezen vormgeven in lesactiviteiten begrijpend luisteren in groep 1-2?”

Begrijpend luisteren definieert zich als het vermogen geschreven teksten te begrijpen (Bouwman, Van de Mortel, Maas, & De Wit, 2015). Het luisteren naar een voorgelezen tekst staat centraal, waarbij de leerlingen actief denken, betekenis verlenen aan hetgeen zij horen en dit verbinden met al aanwezige kennis (Broekhof, 2015; Loman & Wouters, 2014). Bij het leren begrijpend luisteren vormt het hardopdenkend voorlezen de belangrijkste onderwijstechniek voor leraren en de belangrijkste leertechniek voor leerlingen, aldus Brown (2007).

Uit literatuurstudie is onlangs gebleken dat het maken van een mentale representatie van de gelezen tekst leidt tot een verdieping van het tekstbegrip en ervoor zorgt dat de lezer zich verbindt met de tekst (Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2017). Luisteren wordt daarmee gezien als ervaren en beleven (Jelier, 2016).

Vanuit literatuurstudie is een vooronderzoek op touw gezet, waarbij gebruik is gemaakt van datatriangulatie. Uit het vooronderzoek viel uit observaties en vragenlijsten op te maken dat de betreffende leraren van Het Palet al goed op weg waren bij het vormgeven van hun lesactiviteiten begrijpend luisteren, maar dat enige regelmaat en structuur nog ontbraken. Evenals het stellen van hogere orde denkragen. Het stellen van dergelijke vragen vanuit de Taxonomie van Bloom zal leerlingen aanzetten tot denken en redeneren, doordat er een beroep wordt gedaan op de verschillende denkniveaus van begrijpen (Kratwohl, 2002). Uit de mondeling afgenomen vragenlijst is gebleken dat het merendeel van de leerlingen het leggen van verbanden lastig vindt, evenals het visualiseren zoals Wassenburg et al. (2017) dat graag zien.

Het precieze ontwerp zal zich uiten in de vorm van een handelingswijzer voor de leraar, waarbij ingespeeld wordt op de inzet van het situatiemodel en het doen van een beroep op de verschillende denkniveaus van begrijpen uit de Taxonomie van Bloom, in combinatie met het volgen van een bepaald lespatroon. Om dit te bereiken is het ontwerp gedurende week 11 tot en met 16 2 à 3 keer per week uitgevoerd en is er gedurende de lesactiviteiten sprake geweest van veel interactie, activeringsmomenten, verduidelijking en herhaling.

De leraren hebben na uitvoering van het ontwerp aangegeven de handelingswijzer als prettig en ondersteunend te hebben beschouwd. Dat de leraren de handelingswijzer actief hebben ingezet is ook gebleken uit een analyse van de nul- en eindmeting. De leerlingen van basisschool Het Palet hebben over een periode van twee maanden een groei doorgemaakt ten opzichte van hun eerdere begrijpend luisterniveau.

De kleuters zijn het meeste gegroeid in de hogere-orde denkvaardigheid analyseren, wat inhoudt dat zij een probleem kunnen vereenvoudigen door het op te splitsen en de samenhang in te zien. Dat komt overeen met het leggen van verbanden en komt het verhaalbegrip van de kleuter ten goede. Daarmee wordt de spijker op de kop geslagen en kan gesteld worden dat het ontwerp in de praktijk voldoet.

Trefwoorden: Begrijpend luisteren – handelingsrepertoire van de leraar – hardopdenkend voorlezen – denkniveaus van begrijpen – mentale representatie

Introductie

1.1 Aanleiding

Luisteren, denken en begrijpen, het zijn volgens taal- en leesspecialisten Bouwman en Van de Mortel (2014) onmisbare vaardigheden om mee te kunnen komen in de maatschappij. Binnen de prettige en stimulerende werkomgeving die Het Palet leerlingen biedt, ontwikkelen zij een goede basis voor de maatschappij van morgen. OBS Het Palet is een dynamische school die vanuit een eigen visie aan kwalitatief hoogwaardig onderwijs werkt. Het Palet is daarmee één van de 41 scholen binnen de stichting Openbaar Onderwijs Zwolle en Regio (OOZ). Het Palet is gelegen in een rustige woonwijk in Ommen. De school werkt met combinatieklassen en heeft momenteel een leerlingaantal van 121 leerlingen.

Vanuit de visie van de school, in combinatie met interesse van de onderzoeker, wordt het lesonderwijs onderzocht. Aanleiding hiervoor is het ontbreken van een duidelijke, doorlopende leerlijn binnen de school van het begrijpend luisteren in de onderbouw naar het begrijpend lezen in de hogere groepen. Bouwhuis (2014) en Vernooy (1997) stellen namelijk dat het begrijpend lesonderwijs al in de onderbouw dient te beginnen. Luistervaardigheid is de eerste taalvaardigheid die kinderen zich eigen maken. Een goede luistervaardigheid oefent een positieve invloed uit op de algehele taalontwikkeling van het kind.

De combinatiegroep 1-2 van Het Palet zal als uitgangspunt worden genomen. Deze kleutergroep bestaat uit twaalf groep 2-leerlingen en de acht oudste groep 1-leerlingen. De overige groep 1-leerlingen vormen samen met de instroomleerlingen de tweede kleutergroep. Deze kleuters zullen profiteren van wat het praktijkonderzoek hen brengt. Bachelorthesis I is een praktijkonderzoek waarin leraren naar aanleiding van het onderzoeksontwerp kunnen zorgen voor een basis begrijpend lezen, middels lesactiviteiten begrijpend luisteren. Op die manier zal er een soepelere overgang kunnen worden gerealiseerd. Een overgang van het begrijpend luisteren in groep 2 en 3, naar het beginnend begrijpend lezen in groep 3 en 4.

1.2 Beschrijving praktijkprobleem

Gedurende het schooljaar 2016-2017 zal de bachelorthesis voor praktijkonderzoek zich richten op Het Palet, binnen het domein taal. Er is gekozen voor het thema mondelinge taalvaardigheid, ingaand op de aspecten van het begrijpend luisteren. Er wordt gezocht naar een doorlopende leerlijn binnen de school van het begrijpend luisteren in de onderbouw naar het begrijpend lezen in de hogere groepen. Vooral nog worden er in de huidige kleutergroep geen grote problemen ondervonden op het gebied van begrijpend luisteren. Om dergelijke problemen in de midden- en bovenbouw voor te zijn ligt de focus van de thesis veelal op inhoudelijke aspecten van het begrijpend luisteren, met oog op de gewenste vaardigheden van de leraar.

1.3 Oriëntatie op het onderwerp

Het ontleneren van begrip aan een tekst ontwikkelt zich gedurende de interactie tussen leraar en leerling(en) (Janssen-Vos, 2008). Het is tevens van belang dat leerlingen een mentale representatie leren maken van zaken die in een tekst staan beschreven, om in staat te kunnen zijn verbanden te leggen tussen zowel de inhoud van de tekst als de eigen beleevingswereld (Bos, 2016). Het daadwerkelijk (dieper) nadenken over de inhoud van teksten wordt overigens gestimuleerd door het stellen van vragen. Luisteren wordt hiermee naast toehoren ook gezien als ervaren en beleven (Jelier, 2016; Kratwohl, 2002). Door doelgericht te luisteren vergroten leerlingen hun wereldkennis, leren zij nieuwe woorden en betekenismatigingen kennen en ontwikkelen zij een positieve, betrokken luisterhouding (Expertisecentrum Nederlands, 2010; Hoogeveen, Kouwenberg, & Zijp, 2001).

1.4 Relevantie en actualiteit

Bouwhuis (2014) raadt de leraren in de onderbouw aan om expliciet aandacht te besteden aan begrijpend luisteren, vanwege de basis voor begrijpend (leren) lezen en technisch lezen. Met deze uitspraak bevestigt Bouwhuis (2014) in feite de relevantie van dit onderzoek.

1.5 Onderzoeksdoel

Willen mensen goed kunnen participeren binnen de maatschappij, dan zullen zij over bepaalde vaardigheden moeten beschikken. Zo ook het begrijpen van wat je ziet, hoort en leest. Dat de focus binnen het basisonderwijs voor een groot deel komt te liggen op het taal- en leesonderwijs zal dan ook geen grote verrassing zijn.

Om daadwerkelijk tot effectief onderwijs te komen zullen er doelen gesteld en gehaald moeten worden. De gewenste verbetering middels het praktijkonderzoek is het weergeven van de relatie tussen begrijpend luisteren in de onderbouw en het begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw, zodat dit zorgt voor verbinding binnen de school. Wanneer dit helder in beeld is gebracht kan er gewerkt worden aan het trajectdoel. Het trajectdoel bestaat uit het opbouwen van een basis waar de kleuters hun verdere schoolcarrière profijt van zullen hebben en waarmee de huidige leesprestaties van de leerlingen verbeterd zullen worden.

Na uitvoering van het ontwerp weten de leerlingen uit groep 1-2 dat zij betekenis kunnen verlenen aan hetgeen zij horen. Zij zijn in staat een mentale representatie te maken van een tekst en leren verbanden te leggen, middels de verschillende denkniveaus, om zo de verhaallijn beter te begrijpen en een koppeling te kunnen maken naar hun eigen leefwereld. Zij weten dat het ontlenen van begrip aan een tekst zich ontwikkelt in interactie tussen hen en de leraar.

Om hieraan tegemoet te komen zullen de leraren moeten beschikken over de nodige kennis, vaardigheden en attitudes om de lessen begrijpend luisteren effectief vorm te geven. Middels uitvoering van het ontwerp is de leraar in staat de luistervaardigheid van leerlingen te optimaliseren, door vragen te stellen die aanzetten tot denken en redeneren. De leraar is vaardig in de wijze waarop dit vormgegeven kan worden.

1.6 Begripsverheldering

Om meer zicht te krijgen op het praktijkonderzoek is het noodzaak bepaalde begrippen te verhelderen.

<i>Luistervaardigheid</i>	De vaardigheid in het luisteren naar gesproken taal. Luistervaardigheid is een aangeleerd denkproces, waarbij horen, concentratie, onderscheidingsvermogen, herinneren, maar vooral begrijpen een belangrijke rol spelen (Vernooy, 1997).
<i>Tekstbegrip</i>	De interpretatie van informatie uit een tekst (Kendeou, 2001).
<i>Luisterstrategieën</i>	Denkvaardigheden die gebruikt worden om een voorgelezen tekst te begrijpen: luisterdoel bepalen, voorkennis ophalen, verbanden leggen, voorspellen, visualiseren, samenvatten en reflecteren (Expertisecentrum Nederlands, 2010).
<i>Begrijpend luisteren</i>	Het toekennen van betekenis aan gesproken taal. Een actief en complex proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van luisterstrategieën van essentieel belang zijn.

<i>Begrijpend lezen</i>	Het achterhalen van de betekenis of bedoeling van schriftelijke informatie. De informatie uit de tekst moet de lezer integreren met de kennis die hij al bezit (Brand-Gruwel, 1995).
<i>Hardopdenkend voorlezen</i>	De leraar onderbreekt het lezen op verschillende momenten en doet hardop denkend voor welke strategie zij gebruikt om de tekst te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2014).
<i>Interactief voorlezen</i>	Bij interactief voorlezen geven leraar en leerlingen samen betekenis aan de tekst (Förrer & Van de Mortel, 2014).

1.7 Hoofd- en deelvragen

Om de thesis tot verdieping te brengen is er een hoofdvraag geformuleerd.

De hoofdvraag luidt: *“Hoe kunnen leraren de basis voor begrijpend lezen vormgeven in lesactiviteiten begrijpend luisteren in groep 1-2?”*

Deelvragen die leiden tot generieke kennis:

1. Wat kenmerkt begrijpend luisteren?
2. Wat is het belang van begrijpend luisteren in de taalontwikkeling van (NT-2)leerlingen?
3. Hoe ziet de doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen eruit?
4. Welke elementen van begrijpend luisteren zijn belangrijk voor het beginnend begrijpend lezen?
5. Wat is het gewenste handelingsrepertoire van leraren wat betreft kennis, attitude en het aanbod om vorm te kunnen geven aan begrijpend luisteren?

Deelvragen die leiden tot contextkennis:

6. Wat is de huidige stand van zaken bij leraren wat betreft kennis, attitude en het aanbod voor het vormgeven van de begrijpend luister- (en lees)lessen?
7. Welke luistervaardigheden beheersen de kleuters momenteel?

Deelvragen die leiden tot ontwerp-kennis:

8. In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?

1.8 Structuur thesis

Om antwoorden te formuleren op bovenstaande vragen zal de thesis zich in hoofdstuk 2 vervolgen met een theoretisch kader en zal er in hoofdstuk 3 een vooronderzoek opgesteld staan. Op basis van de verworven informatie en gegevens zal er een ontwerp worden weergegeven. Dit onderzoeksontwerp zal in hoofdstuk 4 worden toegelicht. In ditzelfde hoofdstuk zal er ook antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. Vervolgens zullen er in hoofdstuk 5 discussiepunten en vragen centraal staan, met daarbij enkele aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek. De thesis zal tot slot eindigen met een literatuurlijst en als vervolg daarvan de genoemde bijlagen.

Theoretisch kader

In het theoretisch kader worden deelvragen beantwoord die betrekking hebben op het verkrijgen van de benodigde generieke kennis. Op basis van de literatuurstudie wordt er vervolgens een conclusie vastgesteld.

2.1 Inleiding literatuurstudie

De vooraf opgestelde deelvragen zijn verweven in onderstaande paragrafen. Dit maakt dat het theoretisch kader als volgt is opgebouwd. Beginnend bij de definitie en de kenmerken van begrijpend luisteren, beschreven in de eerste paragraaf. Op basis van de verworven kennis wordt er in de tweede paragraaf gekeken naar het belang van begrijpend luisteren in de taalontwikkeling van kleuters, met name voor meertalige leerlingen. In paragraaf 3 wordt de doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen centraal gesteld. Paragraaf 4 sluit hierop aan, in deze paragraaf wordt duidelijk welke elementen van begrijpend luisteren van belang zijn voor het beginnend begrijpend lezen. In de vijfde paragraaf wordt het gewenste handelingsrepertoire van de leraar aan het licht gebracht. Het betreft hier de benodigde kennis, attitude en het aanbod om op een juiste wijze vorm te kunnen geven aan het onderwijs in begrijpend luisteren. Tot slot wordt op basis van de literatuurstudie in de laatste paragraaf een conclusie vastgesteld.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Begrijpend luisteren

“Begrijpend luisteren is het vermogen om geschreven teksten te begrijpen” (Bouwman, Van de Mortel, Maas, & De Wit, 2015). Het luisteren naar een voorgelezen verhaal of tekst staat centraal, waarbij leerlingen actief denken en betekenis verlenen aan hetgeen zij horen (Broekhof, 2015; Loman & Wouters, 2014). Net als bij begrijpend lezen gaat het om het geven van betekenis aan een tekst door deze te verbinden met al aanwezige kennis (Loman & Wouters, 2014). Daarmee wordt begrijpend luisteren gezien als een actief, doelgericht proces (Expertisecentrum Nederlands, 2010).

Effectief begrijpend kunnen luisteren beïnvloedt het totale schoolfunctioneren van de leerling. Het heeft invloed op het technisch lezen in groep 3, maar ook het latere begrijpend lezen en daarmee de verbonden woordenschatontwikkeling (Vernooy, 1997). In de praktijk wordt luisteren nogal eens identiek gezien aan goed kunnen horen, maar dit is een onjuiste opvatting. Goed leren horen is een natuurlijk ontwikkelingsproces, terwijl luistervaardigheid echt als aangeleerd denkproces moet worden gezien, stelt Vernooy (1997).

Door begrijpend luisteren wordt het luisterbegrip van leerlingen vergroot. Brown (2007) merkt op dat het maken van persoonlijke verbindingen met wat voorgelezen is, de beste manier vormt om teksten te begrijpen. Zowel leraren als leerlingen moeten in staat zijn meer met een tekst te doen dan enkel lezen, om zo een connectie met de tekst te kunnen maken. Het is van essentieel belang dat leerlingen zich beginnen te realiseren dat tekstbegrip grotendeels ontstaat door in interactie te treden met de gelezen tekst.

Een tekst maakt dat de lezer de wereld door iemand anders zijn ogen bekijkt, wat de lezer in staat stelt zijn emoties te voelen. Diezelfde tekst helpt de lezer tevens zijn eigen perspectief te veranderen, een koppeling te maken naar de eigen kennis over de situatie. Brown (2007) stelt dat wanneer leerlingen niet in staat zijn om zich op een betekenisvolle manier te identificeren met een tekst, zij een meerwaarde van het lezen missen.

Luistervaardigheid is de eerste taalvaardigheid die kinderen zich eigen maken en heeft een positieve invloed op de algehele taalontwikkeling van een kind. Luistervaardigheid wordt gezien als een aangeleerd denkproces, waarbij horen, concentratie, onderscheidingsvermogen, herinneren, maar vooral ook begrijpen een belangrijke rol spelen (Vernooy, 1997). Wanneer de omgeving een rijk, interessant en begrijpelijk taalaanbod biedt, zullen leerlingen hun vaardigheid in begrijpend luisteren kunnen opbouwen (Van den Branden, 2001). Met name korte, intensieve luisterperiodes helpen jonge kinderen om actief te leren luisteren en bieden tevens voor de mondelinge taalontwikkeling een rijke leersituatie (Vernooy, 1997).

2.2.1.1 Interactie

Ontwikkeling vindt plaats in sociale interactie tussen kinderen en hun omgeving (Janssen-Vos, 2008). Begripsvermogen is aangeboren, het is echter de input uit de omgeving die er een verdere aanvulling aan geeft. Het luisteren naar een verhaal wordt daardoor gezien als een sociale activiteit, waarbij leraar en leerling(en) voortdurend op elkaar betrokken zijn. De verteller en de luisteraar zijn in interactie met elkaar. Zij bespreken en becommentariëren het verhaal en proberen middels strategieën de rode draad in het verhaal te interpreteren (Hoogeveen, Kouwenberg, & Zijp, 2001). Door interactief te denken over de inhoud van teksten, wordt de ontwikkeling van luisterbegrip bevorderd. Dit maakt dat luisteren volgens Jelier (2016) niet alleen wordt gezien als toehoren, maar ook als ervaren en beleven. Proberen te bereiken dat de leerlingen niet alleen de feiten registreren, maar ook de emoties in het verhaal snappen.

Het voorlezen vormt een belangrijk middel om het begrijpend luisteren bij kinderen te stimuleren. Desondanks kunnen jonge kinderen hun aandacht nog niet zo lang vasthouden en dat maakt het lastiger om goed naar een verhaal te luisteren. Met name de jongste kleuters hebben de behoefte om tussentijds te reageren, te zeggen wat ze zien, denken en voelen. Van Kleef en Tomesen (2002) hebben een voorleespatroon opgesteld om van het voorlezen een meer gerichte luister- en denkactiviteit te maken en spelen daarmee in op de behoefte tussentijds te reageren.

2.2.1.2 Voorleespatroon

Vooraf

Het gaat hier om de voorbereiding op het luisteren door vooraf vragen te stellen en gedachten uit te wisselen. De leraar verkent samen met de leerlingen de voorkant van het boek. Ze kijkt samen met hen naar de kaft, bladert vervolgens door het boek en bespreekt met de leerlingen waar het boek over zou kunnen gaan. Broekhof (2015) stelt dat het verkennen van de tekst van belang is voor het begrip van de verhaalstructuur, tekstbegrip, de verbanden, het probleem en de gebeurtenissen. De leraar doet dit hardop denkend met behulp van luisterstrategieën voor, zodat de leerlingen dit gaandeweg zelfstandig toe kunnen passen. Voorafgaand aan het voorlezen dient volgens Förrer en Van de Mortel (2014) de doelstelling duidelijk verwoord te worden, omdat de leraar daarmee de focus van de leerlingen richt op datgene wat belangrijk is. Het lesdoel heeft altijd te maken met het begrijpen van de tekst.

Tijdens

Het gaat hier om voorlezen met ruimte voor interactie met de leerlingen (Van Kleef & Tomesen, 2002). Om tot tekstbegrip te komen is het belangrijk dat de leraar hardop voordoet hoe zij de tekst probeert te begrijpen met behulp van de luisterstrategieën, dit wordt ook wel modellen genoemd (Förrer & Van de Mortel, 2014). Vernooy (1997) voegt hieraan toe dat de betrokkenheid van de leerlingen tijdens het voorlezen erg belangrijk is. De leraar dient met enthousiasme en expressie het verhaal boeiend te maken. Dit verhoogt namelijk de betrokkenheid, de concentratie en de leesmotivatie van de leerlingen.

Veldkamp (z.j.) sluit hierop aan en laat leerlingen daarom op drie momenten activeren. Waaronder op een cruciaal moment gedurende het verhaal om zo de spanning vast te houden. Een tweede moment tijdens het voorlezen is om de leerlingen tijdens het verhaal iets te laten zoeken, middels een zoekplaatje bijvoorbeeld richten zij opnieuw hun aandacht. Het derde activeringsmoment vormt verduidelijking.

Na

Het gaat hier om een beknopte bespreking van datgene wat in de voorafgaande fases aan bod is geweest. Terugkomend op het derde activeringsmoment van Veldkamp (z.j.) gaat het hier om extra verduidelijking, als een bruggetje tussen de tekst en de bijbehorende plaatjes. Op die manier geven leraar en leerling samen betekenis aan de tekst. Het Expertisecentrum Nederlands (2010) stelt dat het praten en denken over de tekst het begrip van de verhaalstructuur, maar ook de verbanden, het probleem en de gebeurtenissen vergroot. Leerlingen hebben behoefte aan deze herhaling en verduidelijking. Belangrijke nuances komen naar voren tijdens de nabespreking. Bouwhuis (2014) benoemt daarbij dat het trekken van conclusies van groot belang is voor het tekstbegrip van de leerlingen. Tevens kan in deze fase ook opnieuw een relatie worden gelegd naar de eigen ervaringen van de leerlingen en wordt bepaald of het lesdoel wel of niet gehaald is.

2.2.2 Begrijpend luisteren in de taalontwikkeling

Luisteren, denken en begrijpen zijn volgens Bouwman en Van de Mortel (2014) onmisbare vaardigheden om mee te kunnen komen in de maatschappij. Middels lesactiviteiten begrijpend luisteren ontwikkelen leerlingen meer verhaalbegrip, vergroten zij hun wereldkennis, leren ze relaties te leggen tussen de elementen in een verhaal, leren zij zich gedurende langere tijd te concentreren, ontwikkelen ze een positieve luisterhouding, verwerven zij belangrijke luistervaardigheden en leren ze veel nieuwe woorden en betekenisnuances kennen (Hoogeveen et al., 2001).

Kennis van taal die is en wordt opgedaan door te spreken, te luisteren en door voorgelezen te worden en daarnaast de ervaring met en kennis over geschreven taal zijn net als kennis van de wereld en de daarbij behorende woordenschat belangrijke factoren die het begrijpend luisteren beïnvloeden (Bouwman et al., 2015). Naast deze factoren spelen interesse, motivatie, zelfvertrouwen en intelligentie een rol. Een geïnteresseerde leerling zal moeite doen om te luisteren, wil zich concentreren. Motivatie heeft te maken met zelfvertrouwen; leerlingen die eerder moeite hebben ervaren met talige uitingen, zullen situaties vermijden waarin van hen verwacht wordt te luisteren en te spreken. Ook wat intelligentie betreft zijn er grote verschillen tussen leerlingen te ontdekken. Omdat begrijpend luisteren veelal een denkactiviteit is, zullen de verschillen in intelligentie zichtbaar zijn.

Anderson en Pearson, maar ook Marzano (geciteerd in De With, 2013) stellen dat er een sterk verband bestaat tussen de hoeveelheid achtergrondkennis die de lezer over een onderwerp beschikt en de mate waarin hij de tekst begrijpt. Hoe meer parate kennis leerlingen hebben over het onderwerp van de tekst, hoe beter zij de tekst zullen begrijpen. De interpretatie vanuit achtergrondkennis is een cruciaal onderdeel voor het begrijpen van een tekst. Weten wat een tekst bedoelt, zonder dat dit expliciet vermeld is.

Förrer en Van de Mortel (2014) brengen de ontwikkeling van tekstbegrip onder woorden en hieruit blijkt opnieuw dat interactie een cruciale rol speelt. Dat wil zeggen dat zowel het spreken als het luisteren veel met elkaar verbonden zullen worden gedurende de lesactiviteiten begrijpend luisteren. Dit kan op verschillende manieren vormgegeven worden. Hierna zal duidelijk worden hoe de ontwikkeling van begrijpend luisteren zich verhoudt tot voorlezen, hardop denkend voorlezen en interactief voorlezen.

2.2.2.1 Voorlezen

Het voorlezen is de meest bekende leesvorm. Hierbij wordt met name een passieve en receptieve houding van de leerlingen gevraagd. De leraar leest daarbij de tekst voor zoals deze precies in het boek staat beschreven.

2.2.2.2 Hardop denkend voorlezen (modelen)

Voor het begrip (leren) luisteren is hardop denkend voorlezen, ook wel modeling genoemd, van belang. Tijdens het hardop denkend voorlezen onderbreekt de voorlezende volwassene het lezen af en toe door hardop denkend te demonstreren welke aanpak zij gebruikt om de tekst te begrijpen en hoe zij betekenis verleent aan de tekst. CED-groep (z.j.) definieert modeling als “Hardop denkend voordoen hoe je als expert-lezer een tekst interpreteert”. Tevens een effectieve manier om (denk)vaardigheden aan te leren. Bij modellen treedt geen interactie op. De leraar doet enkel iets voor. Hardop denkend voorlezen helpt leerlingen verbanden te zien die ze zelf niet zien. Het laat hen ervaren dat je een probleem kunt oplossen middels de tekst (CED-groep, z.j.).

2.2.2.3 Interactief voorlezen

Interactief voorlezen is voorlezen met ruimte voor inbreng van kinderen (Bouwman et al., 2015). Gedurende het voorlezen stopt de leraar af en toe om aan de leerlingen voorspellende, samenvattende of concluderende vragen te stellen. Het tekstbegrip ontwikkelt zich namelijk niet door alleen te luisteren, maar juist door met anderen over de tekst te denken en te praten. Tijdens interactief voorlezen zijn de leraar en de leerlingen voortdurend op elkaar betrokken. Hierdoor wordt kennis ontwikkeld die nodig is om uiteindelijk succesvol te kunnen lezen met begrip. Om het begrip luisteren bij leerlingen te stimuleren moet er volgens Elsäcker, Van der Beek, Hillen en Peters (2012) een boek worden gekozen dat interactie uitlokt over de verhaallijn en het plot. Hierdoor worden leerlingen gestimuleerd om na te denken over het verhaal. De leraar geeft de leerlingen tijdens het voorlezen veel ruimte voor reacties en reageert hierop.

2.2.2.4 Meertalige leerlingen

Meertalige en taalzwakke leerlingen hebben over het algemeen meer moeite om een tekst te begrijpen. De grootte van de omvang van de Nederlandse woordenschat speelt daarin een grote rol. Deze leerlingen hebben om die reden behoefte aan extra ondersteuning, buiten de klassikale kringactiviteit om. Door middel van pre-teaching in een kleine groep kan de leraar deze leerlingen beter voorbereiden op het verhaal en komen zij tot beter tekstbegrip wanneer het verhaal voorgelezen wordt in de grote groep (Van Kleef & Tomesen, 2002). In zo'n kleine groep van ongeveer vijf leerlingen voelen kinderen zich veilig en hebben zij de kans om vaak te reageren op het verhaal.

De rol van de leraar is tijdens deze interactie van groot belang. Zij moedigt de leerlingen niet alleen aan om te reageren, maar helpt hen ook om informatie te ordenen en te structureren (Hoogeveen et al., 2001). Dit kan bewerkstelligd worden door met de kinderen voorafgaand aan het voorlezen het boek te verkennen. Terwijl het kind dan naar het verhaal luistert, kan hij tegelijkertijd aan de hand van de illustraties de verhaallijn beter volgen. Over het algemeen begrijpen kinderen een verhaal beter als mondelinge taal is gekoppeld aan beelden. Zij kunnen het gehoorde daarmee beter ophalen uit hun geheugen.

Voor het verhaalbegrip van jonge kinderen is het (herhaald) interactief voorlezen aan een klein groepje leerlingen het meest effectief (Elsäcker & Verhoeven, geciteerd in Stolwijk, 2008). Voorlezen in kleine groepjes geeft volgens Bus (1991) dan ook betere resultaten dan klassikaal voorlezen. Een begrijpelijk taalaanbod en een rijke doordachte leeromgeving zullen zorgen voor een optimale ontwikkeling van de luistervaardigheid (Bouwman & Van de Mortel, 2014). De volwassene besteedt daarbij met name aandacht aan de belangrijkste woorden en begrippen die in het verhaal centraal staan. Door het luisteren en vanuit achtergrondkennis zelf te vertellen te combineren met het napraten over verhalen gaan leerlingen de structuur in verhalen ontdekken. Wat hierbij ook een belangrijke rol kan spelen is het herhaald voorlezen.

2.2.2.5 Herhaald voorlezen

Jonge kinderen assimileren verhalen stukje voor stukje. Elke keer als een verhaal wordt voorgelezen, krijgen leerlingen meer inzicht in de gebeurtenissen, het probleem, de verbanden en de verhaalstructuur. Hun leesbegrip neemt daardoor toe en ze onthouden informatie beter. Middels herhaald voorlezen ervaren leerlingen opnieuw de verrassing, wat plezier teweeg brengt omdat zij immers al weten wat er zal gebeuren. Door het herhaald voorlezen zullen leerlingen andere vragen gaan stellen. De leerlingen verkrijgen meer inzicht in de inhoud van de tekst, er vindt bovendien een uitbreiding van de woordenschat plaats en er kan aandacht worden besteed aan verbanden tussen gebeurtenissen en eventuele formele kenmerken van teksten (Bus, 1991).

Non-fictieboeken hebben overigens een andere structuur dan fictieboeken, zijn minder plotachtig en bevatten andere woorden. Dat is voor de lees- en luisterontwikkeling ideaal: het is belangrijk dat leerlingen met veel verschillende tekststructuren en woorden kennismaken (Jelier, 2016).

2.2.3 Doorlopende leerlijn begrijpend luisteren – begrijpend lezen

Bouwhuis (2014) raadt leraren in de onderbouw aan om expliciet aandacht te besteden aan begrijpend luisteren, vanwege de basis voor begrijpend (leren) lezen en technisch lezen in de midden- en bovenbouw. Bouwman et al. (2015) stelt dat het belangrijkste doel van het onderwijs in begrijpend lezen is dat leerlingen kennis, strategieën en (metacognitieve) vaardigheden ontwikkelen, zodat ze goede, zelfstandige en geïnteresseerde lezers worden. Het Expertisecentrum Nederlands (2010) laat zien dat leerlingen in de onderbouw zich gedurende langere tijd leren te concentreren en zodoende een positieve luisterhouding ontwikkelen. Tijdens het luisteren houden de leerlingen de grote lijn vast en kunnen zij belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden. Op grond van wat zij gehoord hebben, kunnen de leerlingen voorspellingen doen over het vervolg van het verhaal en kunnen zij deze voorspelling al luisterend bijstellen.

Om een goede doorlopende lijn te creëren heeft het Expertisecentrum Nederlands (2010) ook leerdoelen opgesteld voor de midden- en bovenbouw, zoals hieronder te vinden. In de middenbouw leren kinderen hun aandacht langer vast te houden en steeds beter luisterstrategieën toe te passen. Ze kennen de structuur van een verhaal en deze helpt hen het verhaal goed te begrijpen. In de bovenbouw zijn de leerlingen in staat de hoofdgedachte uit een tekst te halen en weten ze het doel van de spreker te benoemen. Uit de beschreven doelen blijkt daarbij dat de rol van de leerlingen gedurende de jaren steeds groter wordt, de leerlingen worden zelfstandiger. Daarnaast wordt het niveau waarop de vaardigheden worden beheerst hoger en worden de te lezen teksten complexer.

Onderbouw

- Leerlingen kunnen hun aandacht richten en gedurende langere tijd vasthouden;
- Ze hebben een positieve luisterhouding;
- Ze begrijpen een (voorgelezen) verhaal of een informatieve tekst;
- Ze kunnen belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden;
- Ze kunnen voorspellingen doen en deze al luisterend bijstellen.

Middenbouw

- Leerlingen kunnen de hoofdgedachte uit een verhaal of presentatie afleiden;
- Ze benutten de structuur van het verhaal of de presentatie bij het beluisteren ervan;
- Ze kunnen verwijz- en oorzaak-gevolgrelaties in een verhaal of presentatie verwoorden;
- Ze kunnen informatie uit een verhaal of presentatie selecteren;
- Ze kunnen een verhaal of presentatie in eigen woorden samenvatten.

Bovenbouw

- Leerlingen kunnen kritisch luisteren naar mondelinge informatie;
- Ze maken onderscheid tussen feiten en meningen;
- Ze kunnen informatie uit diverse media selecteren;
- Ze leggen verbanden tussen kennis uit diverse media.

2.2.4 Belangrijke elementen begrijpend luisteren voor begrijpend lezen

“Het onderwijzen van leerlingen om hen te leren begrijpen wat ze lezen wordt beschouwd als een van de belangrijkste doelstellingen van het primair onderwijs” (Bos, 2016). Zowel begrijpend luisteren als begrijpend lezen kenmerken zich als een denkproces. De lezer geeft daar in interactie met de tekst betekenis aan. Dit betekenis verlenende proces is volgens Bouwman en Van de Mortel (2014) een essentie van het leren begrijpend lezen. Leerlingen moeten leren nadenken over de inhoud van teksten. Kendeou (2001) bevestigt het belang van een vroege start van het ontwikkelen van het tekstbegrip.

Kendeou (2001) definieert tekstbegrip als “De interpretatie van informatie uit een tekst”. Om tot succesvol tekstbegrip te komen, wordt er gebruik gemaakt van voorkennis. Kennis van de wereld heeft een grote invloed op het succes bij begrijpend lezen. Bij het voorlezen in groep 1-2 betekent dit dat leerlingen de tekst aan hun eigen visuele en motorische ervaringen en herinneren verbinden, wat ook wel mentaal stimuleren genoemd wordt. Het maken van inferenties moet daarbij aan de orde komen. Als leerlingen inferenties maken, zijn zij volgens Bos (2016) op zoek naar aanwijzingen in de tekst om op basis daarvan een conclusie te trekken over wat er niet staat. Leerlingen zijn op zoek naar samenhang binnen de tekst. Die samenhang is voor veel lezers geen vanzelfsprekendheid, aangezien teksten vaak impliciete informatie bevatten die kunnen leiden tot begripsfouten. Deze begripscontrole verwijst op zijn beurt naar het vermogen van lezers om hun begrip kritisch aan een tekst te evalueren, wat ook wel begripsmonitoring wordt genoemd (Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2017).

Om het proces van begrijpend leren luisteren te sturen stellen Bouwman et al. (2015) daarbij dat het verstandig is om kleuters in de onderbouw al regelmatig in contact te laten komen met strategieën die naadloos aansluiten op de leesstrategieën die de leerlingen in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs min of meer zelfstandig zullen toepassen, leesstrategieën die het tekstbegrip zullen bevorderen. Begripsmonitoring is daarom al in een vroeg stadium van het begrijpend leesonderwijs een cruciale vaardigheid (Wassenburg et al., 2017).

Het echt begrijpen van een tekst gaat volgens Wassenburg et al. (2017) gelijk op met het maken van een mentale representatie van de gelezen tekst. Deze mentale representatie bestaat uit verschillende niveaus van begrip. Het eerste begripsniveau omvat de letterlijke woorden uit de tekst. De tekstuele presentatie, tevens het tweede begripsniveau, omvat de betekenis van de woorden en zinnen, alsmede hun onderlinge relaties. Het derde begripsniveau kent het situatiemodel, waarbij een visuele, mentale voorstelling wordt gemaakt van de zaken die in een tekst staan beschreven. Om een situatiemodel te vormen, moet de lezer informatie uit verschillende delen van de tekst integreren met informatie uit zijn of haar voorkennis, maar ook aan eigen zintuigen, motorische en emotionele ervaringen. Daardoor maken leerlingen in hun hoofd niet langer een talige voorstelling van wat er staat, maar een niet-talige voorstelling van waar het verhaal over gaat. Het situatiemodel zal de leerling niet alleen helpen om een dieper begrip van tekst te verkrijgen, maar zorgt er daarnaast ook voor dat de lezer betrokken wordt en zich verbindt met de tekst.

Hierbinnen wordt voortgebouwd op de reeds geleerde vaardigheden. In de eerste fase staat het begrip centraal. Belangrijke leesprocessen en strategieën worden expliciet besproken en de leerlingen leren om zichzelf tijdens het lezen vragen te stellen. In de tweede fase wordt aandacht besteed aan het principe om de belangrijkste informatie te herkennen en deze te integreren met zowel eerdere tekstinformatie als met hun voorkennis. De derde fase is de fase waarin de reeds geleerde strategieën toegepast worden op een gevarieerd aanbod aan teksten. Verschillende kerndimensies die informatie bevatten met betrekking op emoties, causaliteit, tijd of ruimte (Wassenburg, Beker, Van den Broek, & Van der Schoot, geciteerd in Wassenburg, Bos, De koning, & Van der Schoot, 2017). In de vierde fase wordt er tot slot gericht op het gebruik van voorkennis. Om leerlingen tekstuele informatie te leren integreren met hun voorkennis, oefenen zij in de vierde fase zowel met interne als externe inconsistenties. Tegenstellingen binnen de tekst, als tegenstellingen met de al aanwezige voorkennis (Wassenburg et al., 2017).

2.2.4.1 Luisterstrategieën

Luisterstrategieën zijn geen doel op zich, maar vormen hulpmiddelen om de inhoud van een tekst beter te kunnen begrijpen. De strategieën worden aangeleerd zodat de lezer deze kan gebruiken op het moment dat dit nodig is om de inhoud van een tekst te kunnen begrijpen en er betekenis aan te kunnen geven. Veelal gebeurt dit voor, tijdens en na het beluisteren van een tekst (Hoogeveen et al., 2001).

Het gaat daarbij om de volgende lees- en luisterstrategieën:

1. Het luisterdoel bepalen: wat wil ik weten?
2. Voorkennis ophalen: wat weet ik er al van?
3. Verbanden leggen: wie-wat-waarom-vragen.
4. Voorspellen: waar zal de tekst over gaan?
5. Visualiseren: wat zie ik?
6. Samenvatten: kort vertellen waar de tekst over gaat.
7. Reflecteren: wat vind ik van deze tekst? Weet ik nu wat ik wilde weten?

De leraar kan de leerlingen de luisterstrategieën aanleren door directe instructie. Deze benadering gaat ervan uit dat luisteren een vorm van informatieverwerking is, die het beste op gestructureerde wijze kan worden aangeleerd. Wanneer leraren deze strategieën modelen maken de leerlingen zich deze strategieën gaandeweg eigen en raken ze ermee vertrouwd (Expertisecentrum Nederlands, 2010).

Allereerst maakt de leraar de leerlingen duidelijk wat het belang is van een bepaalde luisterstrategie en op welke momenten die het beste kan worden toegepast. De leraar doet vervolgens hardop denkend voor hoe je een bepaalde luisterstrategie toepast. Zij analyseert een luistertekst door hardop vragen te stellen en deze vervolgens zelf te beantwoorden. Op deze wijze laat zij aan de leerlingen zien hoe je met een bepaald luisterdoel en bepaalde voorkennis de informatie uit een presentatie kunt achterhalen en waarderen. Na afloop wisselen de leraar en leerlingen gedachten uit over de tekst die zij hebben gehoord en over de manier waarop zij daarnaar hebben geluisterd (Hoogeveen et al., 2001).

Goed begrijpend lezen hangt daarnaast samen met nog een aantal andere factoren. Allereerst het technisch lezen. Wie al niet goed en vlot technisch kan lezen, mist een stukje basis voor het begrijpend lezen. In groep 1 en 2 wordt de basis gelegd voor het leren lezen in groep 3. Er wordt gewerkt aan het fonemisch bewustzijn van de leerlingen, maar ook aan hun letterkennis (CED-groep, z.j.). Naast het technisch lezen is ook de grootte van de woordenschat een belangrijke voorspeller voor het begrijpend leren lezen. Om teksten goed te kunnen begrijpen moet je immers weten wat het woord dat je leest of hoort betekent. Door veel voor te lezen komen leerlingen in aanmerking met nieuwe woorden, waardoor de woordenschat van de leerlingen wordt vergroot. Het regelmatig voorlezen van verhalen, prentenboeken en informatieve boeken brengt jonge kinderen in aanraking met geschreven taal en vergroot de interesse in boeken, waardoor leerlingen ook graag zelf lezer willen worden. Door hier in de kleuterperiode veel aandacht aan te schenken oefent dit een gunstige invloed uit op het technisch lezen in groep 3. Binnen de voorleessituaties leren leerlingen hun voorkennis over een tekst te activeren en maken zij spelenderwijs kennis met de verhaalstructuur van een tekst. Leerlingen leren hoe verhalen zijn opgebouwd, zij leren voorspellingen te maken, hoofd- en bijzaken onderscheiden en verhalen samen te vatten. Dit bevordert het verhaalbegrip.

Het luisteren naar verhalen is een sociale activiteit waarbij de volwassenen en het kind voortdurend op elkaar betrokken zijn. Door interactief voorlezen leert het kind de betekenis van een tekst te achterhalen. Of leerlingen goed zijn in begrijpend luisteren wordt mede bepaald door hun kennis van de wereld. Het is belangrijk dat de leerlingen zich kunnen verdiepen in de wereld om hen heen en zo hun algemene kennis opbouwen (CED-groep, z.j.).

2.2.5 Het handelingsrepertoire van de leerkracht

Het ontleneren van begrip aan een tekst ontwikkelt zich in interactie met volwassenen. Het hardopdenkend voorlezen vormt daarbij de belangrijkste onderwijstechniek voor leraren en de belangrijkste leertechniek voor leerlingen bij het leren begrijpend luisteren. Brown (2007) neemt de gelezen tekst daarbij steeds als uitgangspunt. Vanuit de gelezen tekst kan de leraar leermomenten voor leerlingen creëren, zo kan hij:

- Definities geven van moeilijke en onbekende woorden;
- Achtergrondinformatie geven;
- Uitleggen wat er in de tekst gebeurt;
- Verbanden leggen naar andere teksten en/of de belevingswereld van leerlingen;
- Voordoen hoe het gebruik van strategieën betekenis kunnen voegen aan een tekst;
- Het aspect van humor in een tekst belichten.

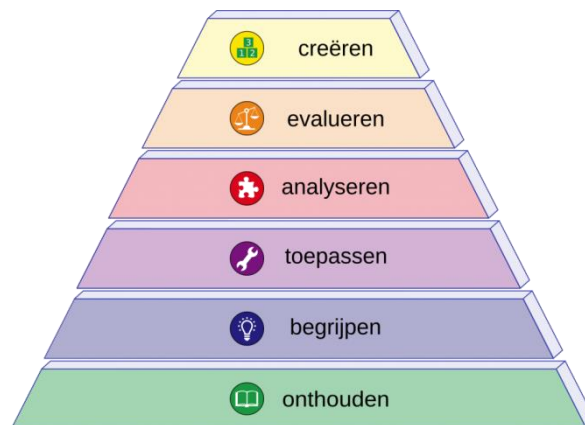
Bouwman en Van de Mortel (2014) benadrukken dat leraren die verschillende leesstrategieën onderscheiden en toepassen tijdens het voorlezen en daarbij vragen stellen die aanzetten tot denken en redeneren de ontwikkeling van de luistervaardigheid optimaliseren. Hierbij kun je denken aan het gebruik van voorkennis, voorspellingen, visualisering en eigen vragen bij het lezen. Een leraar is pas in staat effectief bepaalde leesstrategieën te onderwijzen, wanneer zij bedenkt hoe zij zelf leest. Het vormt de basis.

Leesinstructie komt grotendeels neer op het duidelijk maken van het eigen denkproces (Filipiak, 2006). Vervolgens is het de taak van de leraar om de leerlingen zodoende te begeleiden dat zij dit denken zelf toepassen in hun lezen en begrijpen.

2.2.5.1 Taxonomie van Bloom

Een eerste stap tot verdieping is volgens Kratwohl (2002) om niet te beperken tot eenvoudige herinneringsvragen, maar om leerlingen ook complexere vragen te stellen. De herziene Taxonomie van Bloom uit figuur 1 is een instrument wat het luisterproces van leerlingen stimuleert doordat er een beroep wordt gedaan op de verschillende denkniveaus van leerlingen. Dit heeft tot gevolg dat er verbanden worden gelegd welke het leerproces en daarmee de taalvaardigheid van leerlingen bevorderen.

Ontwikkelingspsycholoog Benjamin Bloom beschrijft daarbij de verschillende niveaus van het begrijpen. Het zijn als het ware stappen in het leerproces, vertelt hij. Leerlingen moeten eerst begrijpen wat iets is, voordat ze kunnen begrijpen waarom iets is en hoe het zich verhoudt tot iets anders (Kratwohl, 2002).



Figuur 1. Taxonomie van Bloom
(Kratwohl, 2002).

De onderste drie niveaus omvatten de lagere-orde denkvaardigheden. Het eerste denkniveau onthouden houdt in dat de leerling in staat is om eerder verworven kennis op te roepen. Bij het begrijpen is het van belang dat leerlingen eerder verworven kennis en inzichten gebruiken om betekenis te kunnen verlenen aan de tekst en illustraties. Binnen het derde niveau uit de taxonomie van Bloom gaat het om de toepassing. De leerlingen kunnen kennis in een nieuwe situatie gebruiken om een probleem op te lossen.

De bovenste drie niveaus vertegenwoordigen de hogere-orde denkvaardigheden. Het is belangrijk om bij het begrijpend luisteren ook hogere-orde denkvaardigheden te stimuleren. Leraren kunnen leerlingen ondersteunen bij deze hogere-orde denkvaardigheden door het hardop denken en door het stellen van vragen. Binnen het niveau van analyseren wordt er van de leerling gevraagd een probleem te kunnen vereenvoudigen door het op te splitsen en de samenhang in te zien. Evalueren houdt in dat de leerlingen een oordeel kunnen vormen en kritisch kunnen reflecteren. Creëren tot slot omvat de vaardigheid om vanuit eigen kennis en inzichten nieuwe ideeën te kunnen bedenken (Kratwohl, 2002).

2.2.5.2 GRIMM-model

Een andere manier om begrip te ontleen aan een tekst is door gebruik te maken van het Gradual Release of Responsibility Instruction Model, beter bekend als GRIMM-model (Förre & Van de Mortel, 2014). Hierbij verschuift de verantwoordelijkheid van de leraar geleidelijk aan naar de leerling, in interactie met andere leerlingen. Het GRIMM-model uit figuur 2 is een instructiemodel en laat leerlingen nadenken over een tekst, voordat ze er zelfstandig mee aan de slag moeten. De leerlingen krijgen de gelegenheid om onder begeleiding toe te passen wat ze geleerd hebben.



Figuur 2. GRIMM-Model
(Förre & Van de Mortel, 2014).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Bouwman, Van de Mortel, Maas en De Wit (2015) stellen dat begrijpend luisteren het vermogen omvat geschreven teksten te begrijpen. Het luisteren naar een voorgelezen tekst staat centraal, waarbij de leerlingen actief denken en betekenis verlenen aan hetgeen zij horen en dit verbinden met al aanwezig kennis (Broekhof, 2015; Loman en Wouters, 2014). Begrijpend luisteren wordt daarmee gezien als een actief, doelgericht proces, waarbij horen, concentratie, onderscheidingsvermogen, maar vooral begrijpen een rol spelen (Expertisecentrum Nederlands, 2010; Vernooy, 1997).

Janssen-Vos (2008) stelt dat het ontleen van dit begrip aan een tekst zich ontwikkelt gedurende de interactie tussen leraar en leerling. Bus (1991) voegt hier het belang van interactief voorlezen in kleine groepjes aan toe, in de vorm van pre-teaching of herhaald voorlezen. Met name voor taalzwakke leerlingen en leerlingen die vanwege een tweetalige achtergrond moeite hebben met begrijpend luisteren is dit een wenselijke activiteit.

Van den Branden (2001) en Vernooy (1997) beweren dat leerlingen hun vaardigheid in begrijpend luisteren kunnen ontwikkelen, wanneer een omgeving rijk, interessant en vooral een begrijpelijk taalaanbod biedt. Van Kleef en Tomesen (2002) hebben daarbij een voorleespatroon opgesteld, om van het voorlezen een meer gerichte luister- en denkactiviteit te maken. Het voorleespatroon kent drie fasen, waarin de fasen voor, tijdens en na het lezen onderscheiden worden.

Het verkennen van de tekst voorafgaand aan het lezen is volgens Broekhof (2015) van groot belang voor het begrip van de verhaalstructuur, de verbanden, het probleem en de gebeurtenissen. Door de leerlingen op drie verschillende momenten tijdens het voorlezen te activeren, geven leraar en leerling samen betekenis aan de tekst, aldus Veldkamp (z.j.). Bouwhuis (2014) merkt op dat leerlingen behoefte hebben aan deze verduidelijking en herhaling. Het bespreken van belangrijke gebeurtenissen en het trekken van conclusies na afloop van het lezen maakt dat leerlingen de verhaallijn beter begrijpen en er een koppeling gemaakt kan worden naar de eigen ervaringen van de leerlingen.

Het echt begrijpen van een tekst gaat echter gelijk op met het maken van een mentale representatie van de gelezen tekst (Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2017). “Het situatiemodel zal de leerlingen niet alleen helpen om een dieper begrip van tekst te verkrijgen, maar zorgt er ook voor dat de lezer betrokken wordt en zich verbindt met de tekst.” (Wassenburg et al., 2017) Dit maakt dat luisteren niet alleen wordt gezien als toehoren, maar ook als ervaren en beleven (Jelier, 2016). Daarnaast kan ook de Taxonomie van Bloom uitkomst bieden. Het stellen van vragen die aanzetten tot denken en redeneren optimaliseren de ontwikkeling van de luistervaardigheid, wat als gevolg heeft dat er verbanden worden gelegd welke het leesproces van leerlingen bevorderen (Kratwohl, 2002). Dat wil zeggen dat zowel het spreken als het luisteren veel met elkaar verbonden zullen worden gedurende de lessen begrijpend luisteren. Het zijn allen factoren die van invloed zijn op een doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen, om zo een goede, zelfstandige en geïnteresseerde lezer te worden (Bouwman et al., 2015).

Vooronderzoek

In dit hoofdstuk wordt het vooronderzoek beschreven. Vooronderzoek vormt een essentiële factor voor het opzetten van een passend onderzoeksontwerp. Om een juist beeld te kunnen verkrijgen is het wenselijk gebruik te maken van datatriangulatie (Baarda, 2014).

Dit houdt in dat er vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken naar de huidige stand van zaken omtrent begrijpend luisteren in de onderbouw. De verschillende methoden die daarbij worden ingezet zijn geconstrueerd naar aanleiding van geraadpleegde literatuur, welke zijn beschreven in onderstaande paragraaf. In de daarop volgende paragraaf zullen de resultaten gepresenteerd worden en tot slot, in de derde paragraaf, zal er vanuit het vooronderzoek een conclusie worden geformuleerd.

3.1 Methode vooronderzoek

In het vooronderzoek worden de vooraf opgestelde contextvragen aan het licht gesteld, deze worden vanuit de praktijk onderzocht en beantwoord. Het betreft hier de deelvragen:

6. Wat is de huidige stand van zaken bij leraren wat betreft kennis, attitude en het aanbod voor het vormgeven van de begrijpend luister- (en lees)lessen?
7. Welke luistervaardigheden beheersen de kleuters momenteel?

Door middel van observaties en enkele vragenlijsten zal de huidige situatie in kaart worden gebracht. Daarnaast zal ook bestaand materiaal een dataverzamelmethode vormen die in dit onderzoek van toepassing zal zijn. Hierbij valt te denken aan de behaalde Cito-scores van februari jongstleden, maar ook de verschillende fasen waarin de leerlingen momenteel verkeren. Deze worden afgelezen uit het registratie- en observatiesysteem *Dorr* waarmee de beide kleutergroepen werken.

3.1.1 Beschrijvende observatie

Om de kennis, attitude en het aanbod van leraren in beeld te brengen zal er naast de vragenlijsten een observatie plaatsvinden. Met behulp van literatuur is destijds het gewenste handelingsrepertoire duidelijk geworden. In de literatuurstudie meldde Filipiak (2006) dat leesinstructie grotendeels neerkomt op het weergeven van het eigen denkproces. In interactie met de leraar ontlenen leerlingen hun begrip aan een tekst. Bij het begrijpend leren luisteren vormt het hardopdenkend voorlezen de belangrijkste onderwijstechniek voor leraren en de belangrijkste leertechniek voor leerlingen, aldus Brown (2007) en Janssen-Vos (2008). Het stellen van complexe vragen leidt overigens tot een verdieping van begrip. De herziene Taxonomie van Bloom (Kratwohl, 2002) is een instrument wat het luisterproces kan stimuleren, doordat er een beroep wordt gedaan op de verschillende denkniveaus van leerlingen. Vervolgens is het de taak van de leraar om de leerlingen te begeleiden zodat zij dit denken voortaan zelf toepassen in hun lezen en begrijpen.

Middels het observeren wordt gekeken of bovenstaande aspecten in de praktijksituatie van Het Palet voorkomen, het huidige handelingsrepertoire wordt in beeld gebracht. Tevens kan de observatie tegemoet komen aan het waarborgen van de validiteit en de mate van congruentie: in welke mate komt het handelen van de leraren, wat middels observatie zichtbaar wordt, overeen met de door hen zelf ingevulde vragenlijsten. Het observeren gebeurt in de klassensituatie, waarbinnen de leraar een lesactiviteit begrijpend lezen en/of – luisteren vormgeeft. Aan de lesactiviteit zelf heeft de observant geen deelname.

Observeren biedt gelegenheid onbewust leerkrachtgedrag te onderzoeken (Baarda, 2014). Het gewenste handelingsrepertoire om vorm te geven aan begrijpend luisteronderwijs, uitgedragen door Brown (2007), Filipiak (2006), Janssen-Vos (2008) en Kratwohl (2002) zal uitgangspunt worden waarop de observant zal gaan letten. De observaties zullen bij alle onderbouwteamleden plaatsvinden in de maand februari. Drie leraren binnen het kleuteronderwijs en één in de combinatiegroep 3-4. Literatuur en praktijk worden op die manier met elkaar vergeleken. De observant zal zich enkel beperken tot datgene wat zij ziet en hoort. Om de observaties zo valide mogelijk te presenteren wijzen Van der Donk en Van Lanen (2015) uit dat een objectieve verslaglegging van groot belang is.

Er is overigens gekozen om een ongestructureerde, beschrijvende observatie in plaats van een gestructureerde observatie af te nemen, vanwege het feit dat het in deze situatie van belang is dat het gewenste handelingsrepertoire van de leraar zichtbaar is. Minder belangrijk is de frequentie ervan. Het format van deze beschrijvende observatie is te vinden in bijlage E-I.

3.1.2 Gestructureerde vragenlijst leraren

De gestructureerde vragenlijst, welke te vinden is bijlage E-II, zal de onderzoeker antwoord geven op de vraag hoe het begrijpend luisteren in de klas inhoudelijk vorm wordt gegeven. De vragenlijst is opgesteld naar aanleiding van literatuurstudie, waarbinnen het luisterbegrip voorop gesteld wordt. Het bevorderen van dit luisterbegrip ontwikkelt zich door interactief te denken over de inhoud van teksten. Dit maakt dat luisteren volgens Jelier (2016) niet enkel als passieve activiteit kan worden gezien, maar zeer zeker als actief.

Om te achterhalen of de leraren van Het Palet het begrijpend luisteronderwijs wenselijk uitdragen, zoals in de literatuur staat beschreven, wordt in de vragenlijst aandacht geschonken aan het door Van Kleef en Tomesen (2002) opgestelde voorleespatroon. Het voorleespatroon is ontwikkeld om van het voorlezen een meer gerichte luister- en denkactiviteit te maken en bestaat uit drie fasen, te weten: voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. De nadruk binnen de vragenlijst ligt echter op het modellen van enkele luisterstrategieën en het hardop denken tijdens het voorlezen. De genoemde luisterstrategieën zijn afgeleid uit de literatuur van Expertisecentrum Nederlands (2010) in combinatie met Hoogeveen, Kouwenberg en Zijp (2001). Het niveau van vragen stellen en daarbij het activeren van de verschillende denkniveaus van leerlingen kent zijn oorsprong in de theorie van Kratwohl (2002).

3.1.3 Minder gestructureerde vragenlijst leraren

Om te achterhalen hoe leraren hun lesactiviteiten begrijpend luisteren zelf ervaren zal er naast de observatie en gestructureerde vragenlijst ook een minder gestructureerde vragenlijst afgenomen worden. De minder gestructureerde vragenlijst zorgt voor inzicht in de huidige situatie en omvat opnieuw het handelingsrepertoire van de leraar. Door middel van de minder gestructureerde vragenlijst wordt er een situatie gecreëerd waarbinnen de geïnterviewde zo precies mogelijk kan beschrijven op welke manier er gehandeld wordt. Van der Donk en Van Lanen (2015) stellen dat bepaalde gedragens middels deze weg gemakkelijker achterhaald kunnen worden.

De minder gestructureerde vragenlijst kent een tiental open vragen, allen omtrent het gevraagde handelingsrepertoire. De gestelde vragen zullen zowel kwantitatief als kwalitatief van aard zijn. Er zullen frequentievragen worden gesteld, maar de definities, het aanbod, structuur en het materiaal zijn niets minder waard. Bovendien is er ruimte voor het uitspreken van ervaringen, belevingen en verwachtingen. De minder gestructureerde vragenlijst is terug te vinden in bijlage E-III.

De beide vragenlijsten kennen het voordeel dat er weinig tot geen beïnvloeding kan zijn door de interviewer. Een ander, niet onbelangrijk voordeel van schriftelijke bevraging is dat de geïnterviewde tijd heeft om over zijn antwoorden na te denken, zo meldt Baarda (2014). De geïnterviewde leraren zijn overigens gelijk aan de leraren bij wie de observaties worden afgenomen. Hier gaat het om drie kleuterleraren en de groepsleerkracht van groep 3-4.

3.1.4 Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen

Om tegemoet te komen aan de zevende deelvraag, welke het beheersen van de luistervaardigheden betreft wordt er gebruik gemaakt van een gestructureerde vragenlijst. Het gaat hier met name om het toepassen van luisterstrategieën zoals deze door Expertisecentrum Nederlands (2010) en Hoozeveld et al. (2001) beschreven zijn, te weten: het luisterdoel bepalen, voorkennis ophalen, verbanden leggen, voorspellen, visualiseren, samenvatten en reflecteren. Middels de vragenlijst wordt achterhaald welke van deze luisterstrategieën de leerlingen al zelfstandig of spontaan inzetten. Er is daarbij gekozen voor een mondelinge afname, vanwege het feit dat de leerlingen uit de kleutergroepen nog niet zelf kunnen lezen.

Het prentenboek van Freedman en Chapman (2009) zal alvorens het afnemen van de vragenlijst in de kring worden voorgelezen, om zo een betekenisvolle situatie voor de leerlingen te creëren. Tijdens het afnemen van de vragenlijst kan het prentenboek de leerlingen ondersteuning bieden. De mondeling gestructureerde vragenlijst kent overigens enkel gesloten vragen, waarbij wel ruimte wordt geboden voor opmerkingen. Bij alle twintig kleuters uit de combinatiegroep 1-2 van OBS Het Palet zal de mondeling gestructureerde vragenlijst afgenomen worden. Het format van de leerlingvragenlijst is terug te vinden in bijlage E-IV.

3.1.5 Bestaand materiaal

Naast het kritisch luisteren heeft Vernooy (1997) uitgewezen dat ook de woordenschatontwikkeling een belangrijke rol speelt binnen het begrijpend luisteren en is daarmee van invloed op het latere begrijpend lezen. De resultaten van beide Cito-onderdelen, zowel kritisch luisteren als woordenschat, worden om die reden meegenomen in het vooronderzoek begrijpend luisteren.

Ander bestaand materiaal dat in het vooronderzoek zal worden meegenomen zijn de verschillende ontwikkelingsfasen begrijpend luisteren uit het registratie- en observatiesysteem Dorr. Dorr beschikt over zes fasen, waarin fase 6 voor de start in groep 3 gehaald dient te zijn. De eerste twee fasen omvatten de meer geleide activiteiten, fase 3 en 4 de geleide activiteiten en leerlingen die in fase 5 en 6 vallen wensen meer uitdagende activiteiten.

- | | |
|--------|--|
| Fase 1 | De leerling heeft een goede luisterhouding. |
| Fase 2 | De leerling kan zijn aandacht richten en vasthouden bij eenvoudige teksten over alledaagse concrete onderwerpen. |
| Fase 3 | De leerling kan bij een verhaal gericht luisteren naar een vooraf gestelde luistervraag. |
| Fase 4 | De leerling kan op grond van wat hij heeft gehoord een voorspelling doen. |
| Fase 5 | De leerling begrijpt een (voorgelezen) verhaal of informatieve tekst. |
| Fase 6 | De leerling kan belangrijke en minder belangrijke informatie onderscheiden. |

3.2 Resultaten vooronderzoek

In het vooronderzoek is gebruik gemaakt van datatriangulatie, verschillende methoden van dataverzameling zijn daarvoor ingezet. De resultaten daarvan zullen de huidige situatie van het begrijpend luisteronderwijs op OBS Het Palet uitwijzen.

Aan het vooronderzoek hebben alle onderbouwleraren van OBS Het Palet meegewerkt, betreft de groepen 1 tot en met 4. Het gaat hier om vier groepsleerkrachten. Naast hen hebben de twintig kleuters uit de combinatiegroep 1-2 aan het vooronderzoek deelgenomen.

Beschrijvende observatie

De beschrijvende observatie dient om een zo gedetailleerd mogelijk beeld te vormen van de huidige situatie. Bij twee kleuterleerkrachten werd er gebruik gemaakt van een prentenboek, één leraar nam een voorleesboek.

In groep 3/4 betrof de observatie een les begrijpend lezen in groep 4, middels de methode Nieuwsbegrip. In deze les stond het modelen van nieuwe woorden centraal, omtrent het lesthema “Kunst, de Stijl”. Er was sprake van veel interactie tussen de leraar en de leerlingen uit de groep, de groep toonde een betrokken houding ten opzichte van de lesactiviteit. Opvallend hierbij was dat er al veel focus werd gelegd op de eerste drie niveaus uit de herziene Taxonomie van Bloom (Kratwohl, 2002), waarbij het veelal gaat om onthouden, begrijpen en toepassen.

In de instroomgroep werden er door de beide groepsleerkrachten ook veel lagere-orde denkvaardigheden van de leerlingen gevraagd. Beide leraren maakten gebruik van de voor, tijdens en na fase (Van Kleef & Tomesen, 2002). Opvallend was dat er weinig interactie was gedurende het voorlezen, maar dat de leerlingen wel betrokken oogden wanneer zij naar het verhaal luisterden. Na afloop werd er op het verhaal teruggekeken, aan de hand van enkele wie, wat, waar en waarom-vragen.

De derde kleuterleerkracht gaf een lesactiviteit begrijpend luisteren van intensieve aard. Voorafgaand aan het lezen werd er aandacht geschonken aan het verkennen van het boek, gericht op de voor- en achterkant, maar ook de rug van het boek. Gedurende het voorlezen werden plaatjes verduidelijkt, werd er spanning opgebouwd door stemgebruik en was er veel ruimte voor interactie tussen leerkracht en leerlingen, waarbij de luisterstrategieën voorspellen, visualiseren en het leggen van verbanden veelal centraal stonden. De leerlingen oogden deze lesobservatie zeer betrokken.

Gestructureerde vragenlijst leraren

De gestructureerde vragenlijst geeft antwoord op de vraag hoe het begrijpend luisteren momenteel vorm krijgt in de klas en de onderbouw. Tijdens het afnemen van de vragenlijst kwam naar voren dat de derde kleuterleerkracht zelf ook aangeeft veel luistervragen te stellen, vaak luisterstrategieën modelt en ook vaak de lagere en soms de hogere-orde denkniveaus uit de Taxonomie van Bloom toepast. De andere drie leraren geven ook aan de lagere-orde denkniveaus regelmatig te gebruiken, maar de hogere-orde denkvragen veel minder toe te passen gedurende de lesactiviteiten. De luisterstrategieën geven alle leraren aan vaak tot altijd te modelen. Evenals het toepassen van de gewenste handelingen uit het voorleespatroon van Van Kleef en Tomesen (2002). Hieruit valt op te maken dat de leraren bij de meeste vragen wel aangeven de principes vaak tot zelfs altijd toe te passen gedurende lesactiviteiten, maar dat dit per leraar en per handeling verschilt. De gegeven antwoorden zijn in bijlage F. overzichtelijk en uitgewerkt terug te vinden.

Bij de nul- en eindmeting zal blijken of de positief ingevulde vragenlijst zijn vruchten afwerpt op het tekstbegrip van de leerlingen.

Minder gestructureerde vragenlijst leraren

De minder gestructureerde vragenlijst telt tien open vragen en zorgt voor inzicht in de huidige situatie omtrent de leerkrachtvaardigheden, de benodigde materialen, het aanbod, de structuur en de instructie. Hieruit is af te lezen dat alle leraren een goed beeld hebben van de kenmerken die het begrijpend luisteren omvat.

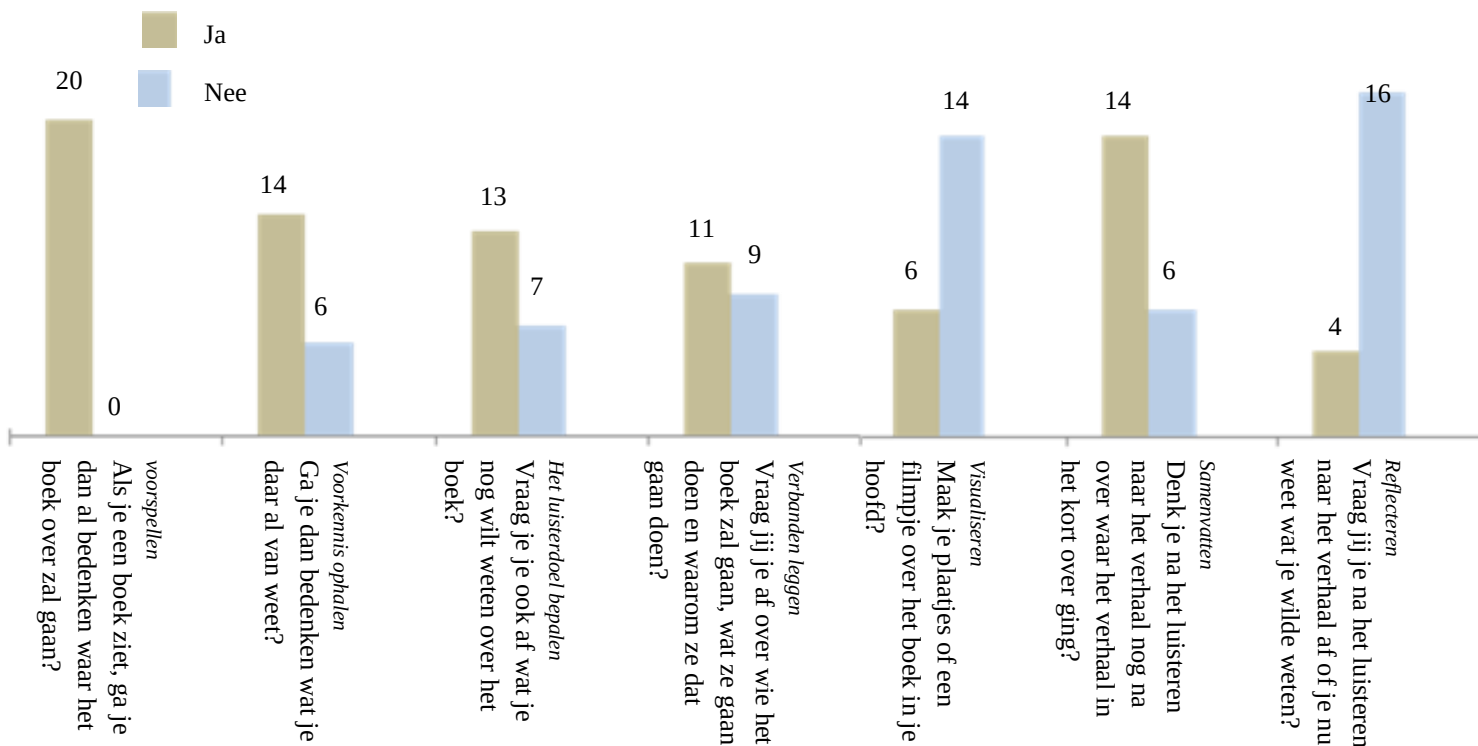
Allen besteden zij minimaal twee keer per week aandacht aan het begrijpend luisteren, veelal via prentenboeken met visuele ondersteuning, maar enkele leraren geven aan ook wel informatieve teksten te gebruiken. De vragen die de leraren de leerlingen zowel tijdens als na het voorlezen voorleggen omvatten veelal de wie-wat-waar-waarom-vragen.

Voor betrokkenheid wordt gezorgd door veel oogcontact te maken met de leerlingen, veel vragen te stellen, gebruik te maken van visuele ondersteuning en door stemgebruik. De doelen begrijpend luisteren worden getoetst middels observaties, het stellen van vragen en het afnemen van de Cito. Net als de gegevens van de gestructureerde vragenlijst, zullen ook de gegevens van de minder gestructureerde vragenlijst overzichtelijk en uitgewerkt terug te vinden zijn in bijlage F.

Mondeling afgenomen vragenlijst leerlingen

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke luistervaardigheden de kleuters al zelfstandig of spontaan inzetten is er gebruik gemaakt van een gestructureerde vragenlijst. Het gaat hier met name om de luisterstrategieën zoals beschreven in paragraaf 3.1. De vragenlijst is bij de leerlingen individueel en mondeling afgenomen.

Uit de gestructureerde vragenlijst, afgenomen op 16 februari 2017, blijkt dat alle leerlingen de luisterstrategie voorspellen in principe al zelfstandig kunnen inzetten. Dit in tegenstelling tot andere luisterstrategieën. Hieruit blijkt dat de meerderheid van de leerlingen in interactie met de leraar de volgende luisterstrategieën kan inzetten: voorspellen, voorkennis ophalen, luisterdoel bepalen en samenvatten waar het gelezen verhaal over ging. Wat de leerlingen nog erg lastig vinden is om te visualiseren en het reflecteren op te tekst. Het leggen van verbanden wordt wisselend ervaren, ongeveer de helft van de leerlingen is hiertoe in staat, terwijl de andere helft het leggen van verbanden binnen de tekst nog erg lastig vindt.



Figuur 3. Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen

Bestaand materiaal

In februari van het afgelopen jaar is bij alle leerlingen van groep 2 zowel een Cito taal als een Cito rekenen voor kleuters afgenomen. Uit de Cito taal voor kleuters worden de behaalde resultaten uit de onderdelen “Kritisch luisteren” en “Passieve woordenschat” meegenomen voor de analyse voor het vooronderzoek.

De scores staan hieronder in tabel 1 vermeld. Uit de tabel is op te maken dat beide onderdelen vijftien vragen kennen. Het groepsgemiddelde van het kritisch luisteren is twaalf, wat inhoudt dat twaalf van de vijftien vragen juist zijn beantwoord. De individuele verschillen zijn echter groot. Van alle vijftien juist beantwoord, tot enkel het geven van drie juiste antwoorden. Bij het onderdeel passieve woordenschat zijn deze verschillen eveneens zichtbaar. Opnieuw vijftien gestelde vragen en hierbij een groepsgemiddelde van tien juist beantwoorde vragen.

Tabel 1

Citoscores groep 2, februari 2017

Kritisch luisteren				Score	Passieve woordenschat				Score
Leerling 1	3	Leerling 7	8		Leerling 1	3	Leerling 7	7	
Leerling 2	10	Leerling 8	15		Leerling 2	9	Leerling 8	13	
Leerling 3	10	Leerling 9	14		Leerling 3	8	Leerling 9	14	
Leerling 4	15	Leerling 10	10		Leerling 4	9	Leerling 10	12	
Leerling 5	12	Leerling 11	14		Leerling 5	9	Leerling 11	11	
Leerling 6	15	Leerling 12	14		Leerling 6	11	Leerling 12	11	
Totaal aantal vragen				15	Totaal aantal vragen				15
Groepsgemiddelde				12	Groepsgemiddelde				12

Opmerking. Gegevens afkomstig uit analyse Citotoets groep 2

Wat betreft de fasen uit het registratie- en observatiesysteem Dorr blijken zeven van de twintig leerlingen uitdagende activiteiten te wensen. Zeven andere leerlingen vallen binnen de begeleide activiteiten en de zes laatste leerlingen behoeven meer geleide activiteiten.

3.3 Conclusie vooronderzoek

De conclusie geeft een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit het vooronderzoek. Tevens wordt er een verbinding gelegd met het theoretisch kader en zal er sprake zijn van congruentie met het hieruit ontstane onderzoeksontwerp.

3.3.1 Kennis, attitude en het aanbod

Middels het afnemen van een vooronderzoek is duidelijk geworden wat de huidige stand van zaken is bij de leraren van Het Palet, wat betreft kennis, attitude en het aanbod voor het vormgeven van de lessen begrijpend luisteren- en/of lezen.

Uit het vooronderzoek is gebleken dat de betreffende leraren een zeer positieve attitude hebben ten opzichte van begrijpend luisteren. De definitie van begrijpend luisteren, zoals Bouwman et al. (2015) deze definiëren is hen helder: “Begrijpend luisteren is het vermogen om geschreven teksten te begrijpen.” De woordenschatontwikkeling staat daarbij hoog in het vaandel, evenals het leren toepassen van enkele luisterstrategieën, het koppelen van nieuwe informatie aan de eigen voorkennis en het belang van interactie.

Allen besteden zij minimaal twee keer per week aandacht aan het begrijpend luisteren, veelal via prentenboeken met visuele ondersteuning, maar enkele leerkrachten geven aan ook wel informatieve teksten te gebruiken. Deze afwisseling in tekstvormen is ideaal (Jelier, 2016). Non-fictieboeken kennen namelijk een andere structuur dan fictieboeken.

Non-fictieboeken zijn minder plotachtig en kennen een andere woord- en zinsbouw. Bus (1991) beschrijft dat leerlingen hiermee hun tekstbegrip vergroten, doordat er aandacht kan worden besteed aan de verbanden tussen gebeurtenissen en eventuele formele kenmerken van teksten. Bovendien vindt er een uitbreiding van de woordenschat plaats.

De leesfasen voor, tijdens en na het voorlezen worden gehanteerd en daarnaast geven de leraren aan al regelmatig vragen te stellen gedurende de lesactiviteiten. Hieruit is overigens wel op te maken dat de lagere-orde denkvragen uit de Taxonomie van Bloom veelal gehanteerd worden, maar dat de leraren slechts een enkele keer de hogere-orde denkvragen inzetten. Eén van de leraren heeft in de vragenlijst aangegeven middels het onderzoek te weten willen komen hoe zij deze hogere-orde denkvragen wel op een juiste manier kan inzetten en hoe zij middels haar begrijpend luisterlessen de overgang van groep 1-2(3) naar groep 3-4 kan versoepelen.

Daarmee wordt gelijk tegemoet gekomen aan het ontstane ontwerp, welke in hoofdstuk vier zal worden toegelicht. De leraren zijn bereid zich actief in te zetten voor het ontwerp, staan open voor het vergaren van nieuwe kennis en het toepassen van nieuwe handelingswijzen. Bovendien sluit dit aan op de visie die Het Palet uitdraagt. Een visie waarin bij het aanbieden en verwerken van de lesstof rekening gehouden wordt met de (niveau)verschillen tussen de leerlingen.

3.3.2 Beheersingsniveau van de leerlingen

In paragraaf 3.2 is duidelijk geworden dat de leerlingen de luisterstrategie voorspellen in feite al redelijk zelfstandig kunnen inzetten. Dit in tegenstelling tot enkele andere luisterstrategieën. Met behulp van de leraar denkt de meerderheid van de leerlingen de volgende luisterstrategieën in te kunnen zetten: voorspellen, voorkennis ophalen, luisterdoel bepalen en een korte samenvatting geven van de gelezen tekst. Dat de leerlingen dit aangeven is van groot belang, omdat dit naadloos aansluit op de eerder geformuleerde theorie van de CED-groep (z.j.). Zij geven aan dat modeling van belang is voor het begrijpend leren luisteren. Tijdens dit hardop denkend voorlezen dient de leraar zo nu en dan te demonstreren welke aanpak zij gebruikt om de tekst te begrijpen, om te laten zien hoe zij betekenis verleent aan de tekst. Het hardop denkend voorlezen helpt leerlingen verbanden te zien die zij zelf niet zien (CED-groep, z.j.). Het leggen van verbanden wordt door de leerlingen uit de groep wisselend ervaren, ongeveer de helft van de leerlingen is hiertoe in staat, terwijl de andere helft het leggen van verbanden binnen de tekst nog lastig vindt.

Een ander belangrijk gegeven vormt de luisterstrategie visualiseren. Uit de vragenlijst is gebleken dat veel leerlingen het nog lastig vinden om een tekst te visualiseren en hier later op te reflecteren. Brown (2007) bevestigt de relevantie hiervan en meldt dat wanneer leerlingen niet in staat zijn om zich op een betekenisvolle manier te identificeren met een tekst, zij een meerwaarde van het lezen missen. Het echt begrijpen van een tekst gaat gelijk op met het maken van een mentale representatie van de gelezen tekst, vergelijkbaar met het situatiemodel, waarbij een mentale voorstelling wordt gemaakt van zaken die in een tekst beschreven staan (Wassenburg et al., 2017).

Het situatiemodel zal de leerling niet alleen helpen om een dieper begrip van tekst te verkrijgen, maar zorgt er daarnaast ook voor dat de lezer betrokken wordt en zich verbindt met de tekst. Wat op zijn beurt tegemoet komt aan het beheersingsniveau van de leerlingen. Met name voor de NT-2 leerlingen uit de groep zal de inzet van het situatiemodel uitkomst bieden. Deze leerlingen hebben vanwege hun Nederlandse taalontwikkeling meer moeite met de talige context van teksten dan andere leerlingen en dat maakt dat zij lager scoren op onderdelen als kritisch luisteren, verhaalbegrip en woordenschat. Door verhalen meer te ervaren en te beleven zullen teksten meer betekenis voor hen krijgen, wat de betrokkenheid en daarbij het begripsniveau van de leerlingen zal bevorderen.

Onderzoek naar het ontwerp

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Naar aanleiding van de opgedane generieke kennis en het vooronderzoek zal in dit hoofdstuk een ontwerp ontwikkeld worden. Allereerst zal het doel van het ontwerp gepresenteerd worden. Op basis daarvan ontstaan enkele ontwerpcriteria, welke in paragraaf 4.1.1 worden geformuleerd, waarna in paragraaf 4.1.2 het daadwerkelijke ontwerp beschreven zal zijn. In de daarop volgende paragrafen zal duidelijk worden op welke wijze het ontwerp gemeten wordt. De uitkomsten van deze metingen zijn terug te vinden in hoofdstuk 4.2. In deze paragraaf zal ook antwoord worden gegeven op deelvraag 8, betreft ontwerp-kennis. Ten slotte zal in hoofdstuk 4.3 naar aanleiding van onderzoek naar het ontwerp een conclusie worden getrokken en zal tevens de hoofdvraag beantwoord worden.

Deelvraag 8: In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?

Doel van het ontwerp

De ontwikkeling van het begrijpend luisteren vindt plaats middels een verbetering van het handelingsrepertoire van de leraar. Het ontwerp is bedoeld om een basis op te bouwen waar de kleuters hun verdere schoolcarrière profijt van zullen hebben, gericht op het begrijpend lezen. Het situatiemodel wordt toegepast, waarmee de leerlingen een mentale representatie leren maken van de gelezen tekst, en er wordt een beroep gedaan op de verschillende denkniveaus uit de taxonomie van Bloom (Kratwohl, 2002) om zo de ontwikkeling van het tekstbegrip tot verdieping te brengen.

Het ontwerp zal gedurende zes weken worden uitgevoerd, waarna het wenselijk is dat de volgende doelen behaald zijn:

- Na uitvoering van het ontwerp weet de leraar dat zij de luistervaardigheid van leerlingen kan optimaliseren, door vragen te stellen die de leerlingen aanzetten tot denken en redeneren. De leraar is vaardig in de wijze waarop dit vormgegeven kan worden. Zij weet welke strategieën zij kan modelen en over welke vaardigheden zij dient te beschikken. De leraar stelt daarmee de leerlingen in staat het luisteren niet enkel te beschouwen als toehoren, maar ook als ervaren en beleven.
- Na uitvoering van het ontwerp weten de leerlingen uit groep 1 en 2 dat zij betekenis kunnen verlenen aan hetgeen zij horen. Zij zijn in staat een mentale representatie te maken van een tekst en leren verbanden te leggen, middels de verschillende denkniveaus, om zo de verhaallijn beter te begrijpen en een koppeling te kunnen maken naar hun eigen leefwereld. Zij weten dat het ontnemen van begrip aan een tekst zich ontwikkelt in interactie tussen hen en de leraar.

4.1.1 Ontwerpcriteria

Onderstaande ontwerpcriteria zijn tot stand gekomen naar aanleiding van het opgestelde ontwerpdoel.

Het ontwerp:

- Heeft als uitgangspunt dat leerlingen actief denken en betekenis verlenen aan hetgeen zij horen en dit verbinden met al aanwezige kennis (Broekhof, 2015; Loman & Wouters, 2014).
- Gaat uit van het feit dat het ontlenen van begrip aan een tekst zich ontwikkelt in interactie tussen leraar en leerling (Janssen-Vos, 2008).
- Optimaliseert de luistervaardigheid van leerlingen doordat de leraren vragen stellen die aanzetten tot denken en redeneren (Bouwman & Van de Mortel, 2014).
- Beschouwt luisteren niet enkel als toehoren, maar ook als ervaren en beleven (Jelier, 2016).
- Bevat een rijke, interessante omgeving die de leerlingen een begrijpelijk taalaanbod biedt (Van den Branden, 2001; Vernooy, 1997).
- Laat leraren hardop denkend lees- en luisterstrategieën modellen (Bouwman, Van de Mortel, Maas, & De Wit, 2015).
- Sluit aan bij de leerlingbehoefte aan verduidelijking en herhaling om zo de verhaallijn beter te begrijpen en een koppeling te kunnen maken naar eigen ervaringen (Bouwhuis, 2014).
- Maakt dat leerlingen verbanden leggen, wat het leesproces en daarmee de taalvaardigheid bevordert (Kratwohl, 2002).
- Zorgt door inzet van het situatiemodel dat de leerling zich verbindt met een tekst en daardoor dieper begrip van de tekst verkrijgt (Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2017).

4.1.2 Omschrijving van het ontwerp

Het ontwerp zal uitgevoerd worden in groep 1 en 2 van openbare basisschool Het Palet in Ommen. Het ontwerp zal zijn uitvoering vinden gedurende week 11 tot en met week 16 van het jaar 2017. Aan het begin van week 10 zal tevens de nulmeting centraal komen te staan, de eindmeting zal na de meivakantie plaatsvinden, betreffende week 19. Tijdens de kringmomenten en daarna, gedurende het spelwerkmoment, zal het ontwerp zijn uitvoering vinden. Het ontwerp zal gedurende zes weken 2 à 3 keer per week worden uitgevoerd, daarnaast zal er iedere dag een kortdurend moment begrijpend luisteren centraal staan. Zowel de beide groepsleerkrachten als de leerlingen zijn uitvoerig betrokken bij de meting.

De reden waarom het ontwerp wordt uitgevoerd is het doen van een beroep op de verschillende denkniveaus van begrijpen. Dit heeft tot gevolg dat er, mede dankzij de inzet van het situatiemodel, verbanden worden gelegd, welke het leerproces en daarmee de taalvaardigheid van de leerlingen bevordert. Allen gericht op het leggen van een belangrijke basis voor het begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw van de basisschool.

Het precieze ontwerp zal zich uiten in de vorm van een handelingswijzer voor de leraar. In de handelingswijzer wordt ingespeeld op de inzet van denkvaardigheden in combinatie met het volgen van een bepaald lespatroon. De leraar leert hierdoor hoe zij in interactie met de leerlingen hen kan helpen de luistervaardigheid te optimaliseren en begrip kan verlenen aan een voorgelezen verhaal of tekst, om zo de verhaallijn beter te begrijpen en een koppeling te kunnen maken naar de eigen leefwereld.

Zoals eerder vermeld bestaat het ontwerp uit een handelingswijzer voor de leraar. De handelingswijzer zelf is te vinden in bijlage G. Onderstaande aspecten geven een inhoudelijke beschrijving van het ontwerp weer. Het gaat hier met name om het bevorderen van een dieper tekstbegrip en het opdoen van en/of verbinden aan kennis van de omringende wereld, wat de taalontwikkeling van de leerlingen zal optimaliseren.

De volgende aspecten uit het ontwerp zullen worden uitgevoerd:

- *Het schenken van aandacht aan de fasen voor, tijdens en na het lezen uit het voorleespatroon van Van Kleef en Tomesen (2002).*

De leraar zal, voorafgaand aan het voorlezen, het lesdoel verwoorden, de voorkennis van de leerlingen activeren en samen met hen de te lezen tekst verkennen. Dit is van groot belang voor het begrip van de verhaalstructuur, de verbanden, het probleem en de gebeurtenissen (Broekhof, 2015). Tijdens het lezen is er ruimte voor interactie met de leerlingen en laat de leraar middels modeling de leerlingen zien hoe zij de tekst probeert te begrijpen (Förner & Van de Mortel, 2014). Na het lezen is er vanuit de leerlingen veelal de behoefte aan verduidelijking en herhaling. Om de verhaallijn beter te begrijpen doet de leerkracht er verstandig aan de belangrijkste gebeurtenissen te bespreken en samen met de leerlingen conclusies te trekken (Bouwhuis, 2014).

- *Gedurende de uitvoering van het ontwerp moet er veel aandacht besteed worden aan de interactie tussen leraar en leerling.*

Het spreken en luisteren zullen gedurende de lesactiviteiten begripvol luisteren veel met elkaar verbonden worden, waarin er veel ruimte ontstaat voor inbreng van de leerlingen. Leerlingen ontwikkelen tekstbegrip door de interactie met de leraar, samen leggen zij verbanden welke het leerproces en daarmee de taalvaardigheid van de leerlingen bevorderen (Janssen-Vos, 2008; Vernooy, 1997). Er wordt regelmatig een koppeling gemaakt tussen het te lezen verhaal en de eigen ervaringen en leefwereld van de leerlingen.

- *De leraar dient van het lezen een meer gerichte luister- en denkactiviteit te maken.*

De leraar zal een rijk, interessant en vooral begrijpelijk taalaanbod bieden en de leerlingen gedurende de activiteit regelmatig laten activeren, om samen betekenis te geven aan een tekst (Veldkamp, z.j.). Het echt begrijpen van een tekst gaat volgens Wassenburg et al. (2017) echter gelijk op met het maken van een mentale representatie van de gelezen tekst. Door leerlingen te leren het situatiemodel in te zetten leren zij een mentale voorstelling te maken van de zaken die in een tekst beschreven staan. Op die manier ontwikkelen de leerlingen hun vaardigheid in begripvol luisteren en zullen zij het luisteren niet enkel als toehoren beschouwen, maar ook als ervaren en beleven. Dat zal zorgen voor een hogere betrokkenheid, concentratie en bevordert bovendien het leesplezier van de leerlingen (Jelier, 2016).

- *De leraar zal zorgen voor pre-teaching en herhaald voorlezen in kleine groepjes.*

In het bijzonder gericht op de taalzwakke en meertalige leerlingen die moeite hebben met het begripvol luisteren. Door de interactie met de leraar die hierbij plaatsvindt, verkrijgen de leerlingen meer inzicht in de inhoud van de tekst, ondervinden ze meer plezier in het verhaal, vindt er een uitbreiding van de woordenschat plaats en kan er aandacht worden geschonken aan de verbanden tussen de gebeurtenissen (Bus, 1991).

- *De leraar modelt hoe strategieën ingezet worden om tot tekstbegrip te komen.*

De leraar modelt gedurende het voorlezen de lees- en luisterstrategieën hardop denkend en laat de kleuters zodoende in contact komen met strategieën die aansluiten op de leesstrategieën uit de midden- en bovenbouw (Bouwman et al., 2015).

De leraar zal laten blijken waarom ze de strategie inzet, wat de leerlingen ervan leren en wat het hen zal opleveren. Dit zorgt overigens voor een doorlopende leerlijn binnen de school.

- *De leraar biedt de leerlingen verschillende tekstgenres aan.*

Er moet gebruik worden gemaakt van teksten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Echter hoeven dit niet enkel prentenboeken te zijn, maar kan er ook gebruik worden gemaakt van voorleesboeken of informatieve boeken (Van den Branden, 2001).

- *De leraar doet een beroep op de verschillende denkniveaus uit de taxonomie van Bloom.* Het daadwerkelijke nadenken over de inhoud van de tekst gebeurt doordat de leraar een beroep doet op de verschillende niveaus van begrijpen (Kratwohl, 2002). Door complexere vragen te stellen die aanzetten tot denken en redeneren verkrijgen de leerlingen nieuwe inzichten (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Dit principe zal gedurende het ontwerp tevens worden gestimuleerd middels het aanbieden van verschillende verwerkingsactiviteiten.

Hieronder zal beschreven worden welke methoden van dataverzameling worden ingezet en wat de randvoorwaarden zullen zijn bij het meten en monitoren van het ontwerp. Daarbij wordt de keuze van procedure, de deelnemers, instrumenten en het materiaal beschreven.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

Het proces van uitvoering van het ontwerp zal gemonitord worden middels een logboek. Daarbij is het van belang enkele randvoorwaarden in het oog te nemen. Het logboek zal door de groepsleerkrachten van groep 1-2 worden ingevuld. Zij beschrijven daarin wat het lesdoel is geweest, welke materialen daarbij gebruikt zijn en hoe de lesactiviteit en de daarbij behorende verwerking is verlopen. Door middel van deze les en/of weekreflectie in het logboek kan er de volgende les gericht te werk worden gegaan, om zodoende het ontwerp krachtiger tot uiting te laten komen. Een format voor het logboek is in bijlage E-V vormgegeven.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Om de werking van het ontwerp te meten dient er niet enkel gekeken te worden naar de verdieping van het tekstbegrip, maar zeker ook naar de wijze waarop dit tot stand is gekomen. De mate van interactie tussen leraar en leerling speelt een belangrijke rol binnen het geheel.

Een tweetal meetinstrumenten zijn van belang:

- Een nul- en een eindmeting. De gestelde begripsvragen wijzen uit in hoeverre de leerlingen tekstinformatie hebben verwerkt op de verschillende niveaus van begrijpen uit de Taxonomie van Bloom. De begripsvragen toetsen specifieke informatie uit de tekst die de leerlingen niet enkel op basis van voorkennis kunnen weten.
- Zowel leraar- als leerlingobservatie, gemeten over de gehele lesactiviteit begrijpend luisteren. Dit observeren gebeurt aan de hand van camerabeelden en wisselt van enkel het verkennen van het boek tot de reflectie op uitvoering van de verwerkingsactiviteiten.

Voorafgaand aan de uitvoering van het ontwerp zal een nulmeting worden afgenomen bij de twintig leerlingen van groep 1-2. De nulmeting zal bestaan uit een lesactiviteit begrijpend luisteren, aan de hand van een prentenboek. Middels de beginmeting wordt het huidige niveau van de leerlingen gemeten. Dit gebeurt door gebruik te maken van de eerder genoemde meetinstrumenten: het stellen van begripsvragen en observatie.

Na uitvoering van het ontwerp zal er opnieuw een meting bij de leerlingen worden afgenomen, de eindmeting dit keer. Aan de hand van eenzelfde lesactiviteit als bij de nulmeting wordt bepaald of er tijdens het ontwerp verandering is opgetreden ten opzichte van het tot verdieping brengen van het verhaalbegrip bij de leerlingen.

Voor het afnemen van beide metingen wordt het prentenboek in de grote kring interactief voorgelezen. Vervolgens wordt de meting individueel en mondeling met de leerlingen afgenomen. Er is voor deze weg gekozen omdat de leerlingen op die manier zo min mogelijk door elkaar beïnvloedt worden en tegelijkertijd wordt echt het niveau van de leerling zichtbaar.

Wat overigens wel van belang is, is te weten dat het betreffende prentenboek bij de nul- en eindmeting zal verschillen. Dit omdat de leerlingen het boek anders al kennen en dit geen betrouwbaar beeld meer zal geven. Om de nul- en eindmeting toch zoveel mogelijk op elkaar te laten lijken, is er gekozen voor eenzelfde opbouw in verhaallijn in beide boeken.

De nul- en eindmetingen zijn te vinden in bijlage E-VI en E-VII.

Een analyse van de data daarvan zal al in paragraaf 4.2 gepresenteerd worden.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Gedurende zes weken hebben de leraren van Het Palet de lesactiviteiten begrijpend luisteren vormgegeven middels de ontworpen handelingswijzer. In deze paragraaf worden de resultaten beschreven. In paragraaf 4.2.1 zal kort worden ingaan op het monitoren van het ontwerp. Deze paragraaf omvat met name het handelingsrepertoire van de leraar en sluit aan op het eerder gestelde doel:

- Na uitvoering van het ontwerp weet de leraar dat zij de luistervaardigheid van leerlingen kan optimaliseren, door vragen te stellen die de leerlingen aanzetten tot denken en redeneren. De leraar is vaardig in de wijze waarop dit vormgegeven kan worden. Zij weet welke strategieën ze kan modelen en over welke vaardigheden zij dient te beschikken. De leraar stelt daarmee de leerlingen in staat het luisteren niet enkel te beschouwen als toehoren, maar ook als ervaren en beleven.

Paragraaf 4.2.1 omvat de resultaten van het meten van het ontwerp. De resultaten van zowel de nul- als de eindmeting zullen worden gepresenteerd. Vervolgens worden beide resultaten met elkaar vergeleken en kan er een conclusie worden getrokken, aansluitend bij het eerder gestelde doel voor de leerlingen:

- Na uitvoering van het ontwerp weten de leerlingen uit groep 1-2 dat zij betekenis kunnen verlenen aan hetgeen zij horen. Zij zijn in staat een mentale representatie te maken van een tekst en leren verbanden te leggen, middels de verschillende denkniveaus, om zo de verhaallijn beter te begrijpen en een koppeling te kunnen maken naar hun eigen leefwereld. Zij weten dat het ontnemen van begrip aan een tekst zich ontwikkelt in interactie tussen hen en de leraar.

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

Voorafgaand aan de uitvoering hebben alle betreffende leraren de handelingswijzer tot zich genomen. Om de handelingswijzer eigen te maken hebben enkelen van hen ook de belangrijkste bevinden uit de literatuurstudie gelezen. Op basis van beide aspecten hebben zij hun lessen vormgegeven en daarbij kan gesteld worden dat het testen van het ontwerp positief is verlopen.

Dit is op te maken uit het doornemen van de logboeken. Alle leraren hebben gedurende zes weken een logboek ingevuld. Hierin gaven zij het lesdoel aan, maar beschreven zij ook een algemene indruk van de verlopen les, gaven zij aan welke denkniveaus die lesactiviteit tot hun recht zijn gekomen en op welke manier zij hier aandacht aan hebben geschonken. Mocht er een verwerkingsactiviteit hebben plaatsgevonden, dan is dat hier ook beschreven. Tot slot was er op elk formulier ruimte voor enkele verbeterpunten.

Bij het doornemen en analyseren van de logboeken is gebleken dat alle leraren de uitgangspunten uit de handelingswijzer als basis hebben genomen. Een verwerkingsactiviteit heeft niet iedere keer plaatsgevonden. Wat zij wel hebben gedaan is het volgen van de denkniveaus uit de Taxonomie van Bloom en zij hebben geprobeerd daarbij passende vragen te stellen, aansluitend bij de hogere-orde denkvragen. Bovendien hebben de leraren iedere week minimaal één moment van pre-teaching gewaarborgd.

Na afloop van uitvoering hebben de betreffende leraren middels een gesprek teruggegeven dat zij de handelingswijzer als positief beschouwen. Het ontwerp ondersteunt hen bij het opbouwen van een lesactiviteit begrijpend luisteren en zij ervaren het als prettig dat zij nu weten dat wat zij inhoudelijk lesgeven aansluit op wat er in groep 3-4 van de leerlingen wordt verwacht wat betreft begrijpend lezen. De handelingswijzer biedt de leraren structuur, is praktisch toepasbaar en overzichtelijk.

4.2.1 Resultaten meten van het ontwerp

Dat de leraren de handelingswijzer actief hebben ingezet en deze als prettig ervaren voor het vormgeven van de lesactiviteiten, blijkt ook uit een analyse van de leerlingmetingen.

Nul- en eindmeting

Het prentenboek “Piet Polies en de giftige taart” van schrijver Kappelle (2004) werd als uitgangspunt genomen bij de nulmeting. In het prentenboek staat hoofdpersonage Politieagent Piet Polies centraal. Hij zoekt uit wie de burgemeester een vergiftigde taart heeft gestuurd, waardoor zijn dochter Nicolientje ziek is geworden. Dat betekent dat er sprake is van een boef-figuur en dat maakt dat het prentenboek een duidelijke verhaallijn kent met een helder plot.

Op donderdag 9 maart 2017 werd het prentenboek in de grote kring voorgelezen, hardopdenkend in combinatie met interactief voorlezen. Na het voorlezen werd bij alle leerlingen een individuele meting afgenomen. De meting telde 18 open vragen, die bij de analyse gescoord werden aan de hand van beoordelingscriteria. Daarbij kon de leerling, afhankelijk van het gegeven antwoord, nul, één of twee punten behalen. In totaal kwam dat uit op een maximaal aantal punten van 35.

De gestelde vragen zijn afgeleid uit de Taxonomie van Bloom, waarbinnen de verschillende niveaus van begrijpen centraal staan. Leerlingen moeten eerst begrijpen wat iets is, voordat ze kunnen begrijpen waarom iets is en hoe het zich verhoudt tot iets anders. Om die reden komen er in de meting meer lagere-orde denkvragen aan de bod, dan hogere-orde denkvragen.

De eindmeting is afgenomen op maandag 8 mei 2017 en betreft een relatief moeilijker boek, namelijk het prentenboek “De Verkiping” van Veldkamp en De Boer (2010). In dit boek wil de boer graag dat zijn varkens eieren gaan leggen. Om die reden bouwt hij een machine om kipvarks te maken. De varkens willen helemaal geen kippen worden en bedenken daarom een plan. Het aanwijzen van de hoofdpersonage is hier al wat lastiger dan bij Piet Polies en ook het verloop van het verhaal is wat complexer. Wel is hier, evenals bij Piet Polies, sprake van een helder plot.

Net als bij de nulmeting werd bij de eindmeting het prentenboek in de grote kring voorgelezen, waarna er een individuele meting werd afgenomen. De eindmeting staat sterk in verband met de beginmeting en kent eenzelfde opbouw van vragen. Er worden opnieuw 18 vragen gesteld en aan de hand van het beoordelingscriterium van nul, één of twee punten zijn er in totaal opnieuw 35 punten te verkrijgen.

Tabel 2

Verdeling aantal te behalen punten

Denkniveau	Aantal punten
Onthouden	10 punten
Begrijpen	12 punten
Toepassen	4 punten
Analyseren	4 punten
Evalueren	3 punten
Creëren	2 punten

Opmerking. Gegevens afkomstig uit nul- en eindmeting.

Er is gekozen om bij de eindmeting dezelfde aantallen van denkvragen te stellen. Dit omdat de meting daardoor een betrouwbaarder beeld zal opleveren. In de tabel hierboven is de verdeling van het aantal punten weergegeven.

Analyse van de resultaten

Er is een verschil te ontdekken tussen de nul- en eindmeting.

In onderstaande tabel worden de scores op het denkniveau van begrijpen van zowel de nul- als de eindmeting geanalyseerd. Hieruit valt op te maken dat de leerlingen over een periode van twee maanden over het algemeen een groei hebben doorgemaakt op het gebied van begrijpend luisteren. Die groei is te verklaren vanuit het toepassen van een nieuw handelingsrepertoire, door bewustwording en het meer in interactie treden met elkaar, maar ook het centraal stellen van bepaalde denkvaardigheden en het begripsniveau hiervan.

De algemene ontwikkelingsgroei van de kleuters na verloop van tijd dient hierbij ook in het oog gehouden te worden, ondanks dat deze niet specifiek gericht is op het begrijpend luisteren. Waar ook rekening mee gehouden wordt is het aspect van toeval. Het kan zijn dat een leerling veel beter scoort dan hij in de klas laat zien of juist dat een leerling minder scoort, wegens omstandigheden in zijn persoonlijke situatie.

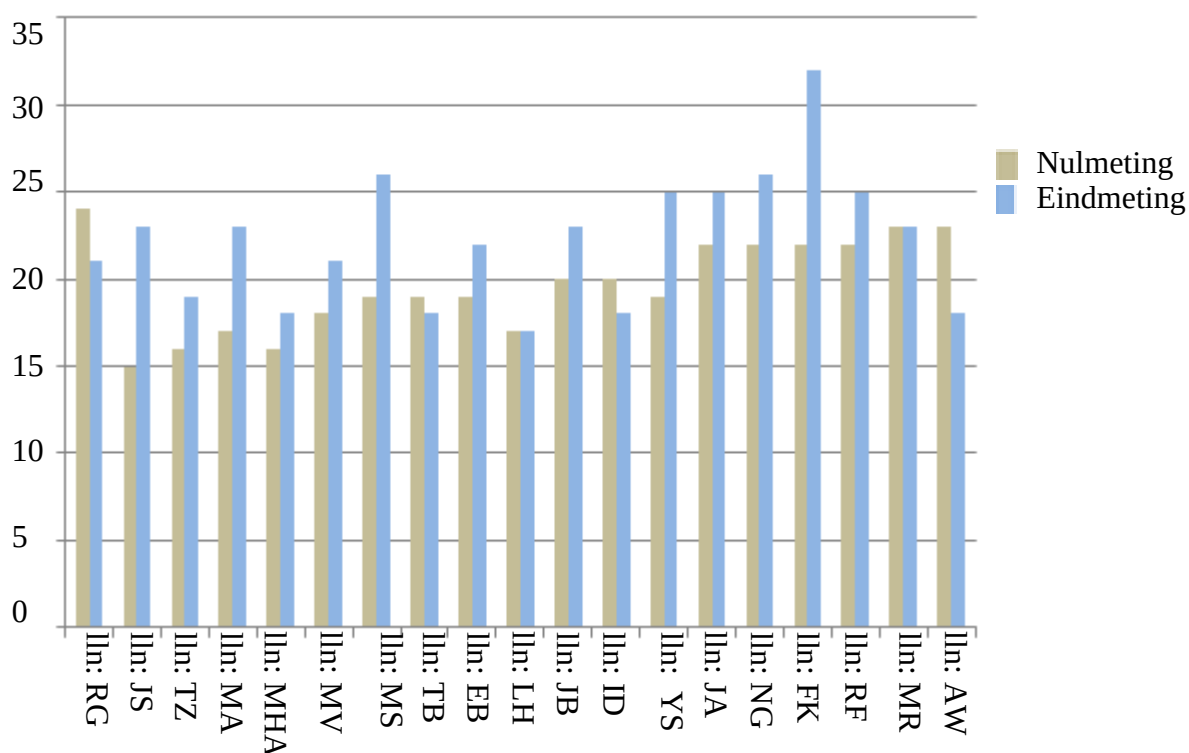
Tabel 3

Groepsgemiddelde denkniveaus van begrijpen

Denkniveau	Nulmeting	Eindmeting	Conclusie
Onthouden	4.68	5.95	+ 1.27 punten
Begrijpen	8.95	8.26	- 0.69 punten
Toepassen	2.34	2.89	+ 0.55 punten
Analyseren	0.95	2.32	+ 1.37 punten
Evalueren	1.89	2.32	- 0.31 punten
Creëren	0.84	1.05	+ 0.21 punten

Opmerking. Gegevens afkomstig uit analyse nul- en eindmeting.

Na een analyse van de nulmeting is het groepsgemiddelde over alle denkniveaus 19,63 behaalde punten. De individuele resultaten wisselen van een score van 15 tot een individuele score van 24 punten. De interval is hier 9. De eindmeting kent een groepsgemiddelde van 22,26 behaalde punten. De individuele resultaten wisselen van een score van 17 tot een individuele score van 32 punten. De interval is hier 15. Onderstaande grafiek geeft een overzicht van de individuele totaalscores.



Figuur 4. Individuele totaalscores nul- en eindmeting

In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?

Doel van het ontwerp was het optimaliseren van de luistervaardigheid, door vragen te stellen die de leerlingen aanzetten tot denken en redeneren. Dit gebeurt middels modeling en door in interactie te treden. Op die manier leren de leerlingen een mentale representatie van de tekst te maken, maken zij een koppeling naar hun eigen leefwereld en leren zij verbanden te leggen. Zo krijgt het verhaal betekenis en zorgt begrijpend luisteren voor een moment van beleving.

Het leggen van verbanden speelt een belangrijke rol binnen het begrijpend luisteren. Zoals Veldkamp (z.j.) al eerder aangaf hebben leerlingen de behoefte aan herhaling en verduidelijking, een bruggetje maken tussen de tekst en de bijbehorende plaatjes, maar daarbij ook een koppeling maken naar de eigen belevingswereld. Bouwhuis (2014) benoemt daarbij dat het trekken van conclusies van groot belang is voor het tekstbegrip van de leerlingen.

In interactie betekenis geven aan de tekst, verbanden leggen en conclusies trekken. Waardevolle activiteiten die middels het ontwerp veel in praktijk zijn gebracht. Bewuster en op een andere manier dan voorheen. Uit de analyse van de eindmeting is gebleken dat het ontwerp zijn werking heeft gehad op de leerlingen. Van de zes denkniveaus van begrijpen zijn de kleuters van Het Palet de afgelopen twee maanden het meeste gegroeid in de hogere orde denkvaardigheid analyseren: een probleem kunnen vereenvoudigen door het op te splitsen en de samenhang in te zien. Daarmee wordt de spijker op de kop geslagen en kan gesteld worden dat het ontwerp in de praktijk voldoet.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Leerlingen leren te begrijpen wat ze lezen wordt als een van de belangrijkste doelstellingen van het primair onderwijs beschouwd. Dit betekenis verlenende proces is volgens Förrer en Van de Mortel (2014) een essentie van het begrijpend leren lezen. Zowel begrijpend luisteren als begrijpend lezen kenmerken zich als een denkproces. Het ontlenen van begrip aan een tekst ontwikkelt zich echter in interactie met de leraar, wat om die reden een duidelijk handelingsrepertoire van de leraar vraagt. Binnen de voorleessituatie leren leerlingen hun voorkennis over een tekst te activeren en maken zij spelenderwijs kennis met de verhaalstructuur van een tekst. Zij leren hoe verhalen zijn opgebouwd, leren voorspellingen te maken, hoofd- en bijzaken te onderscheiden en verhalen samen te vatten.

Uit het vooronderzoek viel op te maken dat de leraren al goed op weg waren bij het vormgeven van hun lesactiviteiten begrijpend luisteren, maar dat enige regelmaat en structuur nog ontbrak. Evenals het stellen van hogere-orde denk vragen. Kratwohl (2002) beschrijft in de Taxonomie van Bloom dat het stellen van vragen die leerlingen aanzetten tot denken en redeneren de ontwikkeling van de luistervaardigheid zal optimaliseren, wat als gevolg heeft dat er verbanden worden gelegd welke het leerproces bevorderen. Uit het vooronderzoek bleek dat het leggen van verbanden erg wisselend werd ervaren. Ongeveer de helft van de leerlingen dacht hiertoe in staat te zijn, terwijl de andere helft het leggen van verbanden als een complexe activiteit beschouwd. Wat veel leerlingen ook lastig vonden is het visualiseren en reflecteren op een tekst.

Bovengenoemde vaardigheden zijn van degelijk belang bij de ontwikkeling van het tekstbegrip, omdat zij daarnaast een belangrijke basis vormen voor het begrijpend lezen is er een ontwerp opgesteld waarin deze vaardigheden worden getraind. Het ontwerp omvat een handelingswijzer die de leraar structuur zal bieden. Het voorleespatroon van Van Kleef en Tomesen (2002) om van het voorlezen een meer gerichte luister- en denkactiviteit te maken, werd als uitgangspunt genomen. Om dit te bereiken is er gedurende de uitvoering van het ontwerp sprake geweest van veel interactie, werden de leerlingen op verschillende lesmomenten geactiveerd en is er gezorgd voor veel verduidelijking en herhaling: het bespreken van de belangrijkste gebeurtenissen, het trekken van conclusies, een koppeling naar de eigen ervaringen en de inzet van het situatiemodel.

Al deze factoren hebben de leerlingen geholpen om dieper begrip van de tekst te verkrijgen, maar zorgen daarnaast voor betrokkenheid en het feit dat de leerling zich met de tekst leert verbinden. Het zijn factoren die van invloed zijn op een doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen, om zo een zelfstandige en geïnteresseerde lezer te worden.

De gewenste verbetering van het praktijkonderzoek was het weergeven van de relatie tussen begrijpend luisteren in de onderbouw en het begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw. Vanuit die doorlopende lijn kan een basis opgebouwd worden waar de kleuters hun verdere schoolcarrière profijt van zullen hebben. De inzet van de ontworpen handelingswijzer komt in grote mate tegemoet aan de gewenste verbetering. De leerlingen van basisschool Het Palet hebben een groei doorgemaakt ten opzichte van hun eerdere begrijpend luisterniveau. Waar visualiseren, reflecteren en het leggen van verbanden bij het vooronderzoek nog leken te ontbreken, kwamen deze bij het ontwerp tot uiting. De leerlingen ontwikkelden zich op vrijwel alle denkniveaus van begrijpen. Het analyseren vormt met een geboekte vooruitgang van 34,2% de piek. Na het meten en monitoren van het ontwerp is duidelijk geworden dat de inzet van de denkniveaus van begrijpen zijn werking heeft gehad op het verhaalbegrip van de kleuters. Daarmee kan er voorzichtig geconcludeerd worden dat de handelingswijzer werkt.

Discussie

Onderzoek brengt beperkingen, vervolgvragen, suggesties voor eventueel vervolgonderzoek, en aanbevelingen met zich mee. Al deze kenmerken samen vormen mogelijke discussiepunten, welke in dit hoofdstuk besproken worden.

5.1 Beperkingen, vervolgvragen en discussiepunten

In een termijn van zes weken is geprobeerd een positieve verandering tot uiting te brengen bij de kleuters van Het Palet. Uit de literatuurstudie is gebleken dat er binnen de ontwikkeling van het begrijpend luisterniveau van de leerlingen, veel intensiviteit van de leraar gevraagd wordt. Om die reden is geprobeerd een betekenisvolle handelingswijzer te ontwerpen, waarbinnen de leraar de leerlingen meer bij de ontwikkeling van hun tekstbegrip betreft. Er wordt van de leraar een eventuele aanpassing van het handelingsrepertoire en van de leerling een actieve houding gevraagd. Vervolgens zijn aan het onderwijsprogramma de denkniveaus van begrijpen toegevoegd, wat inhoudt dat de leraar de leerlingen vragen stelt die hen aanzet tot denken en redeneren. Daarbij wordt de leerlingen geleerd het situatiemodel toe te passen om zo een tekst oprecht te ervaren en te beleven.

De inzet van het situatiemodel in combinatie met de relatief korte termijn van uitvoering maakt dat de resultaten enigszins beperkt zijn. Tijd en een actieve inzet zijn twee wezenlijke factoren en tevens beperkingen binnen onderzoek. “Verwacht geen wonderen” is vanuit de opleiding dan ook een eerder gehoorde uitspraak. In dit onderzoek staan met name de vaardigheden van de leraar centraal, vandaar de ontstane handelingswijzer. Een handelingswijzer die uitgaat van een inhoudelijke vormgeving van de lesactiviteit, gericht op het verhalende aspect van begrijpend luisteren.

Juist dat verhalende aspect begint nu vragen op te roepen. Begrijpend luisteren bestaat in dit onderzoek nog voornamelijk uit een actieve bijdrage van de leraar. Overigens zeer wenselijk, maar welke wonderen zullen er ontstaan als er een even grote, en minstens zo’n actieve bijdrage van de leerling wordt gevraagd? Welk effect zal een intensieve inzet van het situatiemodel leveren op het tekstbegrip van leerlingen? Het model die de leerlingen niet alleen zal helpen om een dieper begrip van tekst te verkrijgen, maar er ook voor zorgt dat de lezer betrokken wordt en zich verbindt met de tekst. En daarbij, in hoeverre is de inzet van het situatiemodel bij leerlingen eigenlijk te meten?

Kintsch en Welsch (1991) beschrijven dat de inzet van het situatiemodel zal zorgen voor een coherente, mentale representatie en daarmee een duidelijk beeld van de tekst. De tekst zal daardoor in zijn geheel betekenis krijgen voor de leerling. De inhoud wordt duidelijk en de tekst kent samenhang. Wel is het zo dat het belangrijkste onderdeel van het situatiemodel volgens Kintsch en Welsch (1991) wordt gevormd door de voorkennis van de lezer. Het is van groot belang dat de leerling in staat is al bestaande wereldkennis te koppelen aan de informatie die middels de tekst wordt weergegeven.

Deze gegevens brengen een nieuwe vervolgvraag naar boven. Dient begrijpend luisteren namelijk enkel als schoolbegrip te worden gezien, of voegt de thuissituatie ook een waarde aan het luisterbegrip van kinderen? Welke invloed kunnen ouders uitoefenen? Draagt (social) media een steentje bij aan de ontwikkeling van het luisterbegrip en welke rol speelt de achtergrondsituatie van de leerling?

Chambers, geciteerd in Stichting Lezen (2014), beschrijft dat de thuisbetrokkenheid grote invloed uitoefent op leesprestaties en niet-cognitieve aspecten, zoals motivatie en zelfwaardering. Ouders kunnen een actieve bijdrage leveren door met hun kinderen over boeken te praten. Interesse te tonen in het verhaal en vragen te stellen over de betekenis van het boek, het zijn betekenisvolle activiteiten die bovendien effectiever zijn dan het stellen van begripsvragen.

De rol van ouders is buitengewoon belangrijk en verdient meer nadruk. Ouders kunnen voorleesboeken precies afstemmen op de interesse van het individuele kind, in plaats van over de gemiddelde interesse van de hele klas. Daarenboven vindt het voorlezen en het praten over boeken thuis plaats in een ongedwongen setting, waarbij de onderlinge relatie en veiligheid belangrijker zijn dan het leveren van prestaties. Doordat de leerling thuis oefent met de tekstuele context, vergroot hij zijn woordenschat en redeneervermogen en bovendien doet de leerling extra leeservaring op, wat de leesmotivatie en daarmee de betrokkenheid en het ervaren en beleven van verhalen ten goede komt (Chambers, geciteerd in Stichting Lezen, 2014). Al deze plezierige inspanningen zullen uiteindelijk hun vruchten afwerpen op het latere begrijpend lezen en het zaakvakonderwijs en komt daarmee tegemoet aan een verbetering van de resultaten van het onderzoek.

5.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit het onderzoek is nu gebleken dat de ontwikkeling van het begrijpend luisterniveau van leerlingen tot stand komt middels interactie tussen leraar en leerling. Dat een juiste afstemming van het handelingsrepertoire grote invloed uitoefent op het begripsniveau van de leerling en dat het stellen van vragen de leerling aanzet tot denken en redeneren. Het ontwerp heeft zich voornamelijk gericht op de leraar en de inhoudelijke vormgeving van lesactiviteiten begrijpend luisteren.

Onlangs is gebleken dat andere aspecten rondom begrijpend luisteren, zoals de grootte van voorkennis van de leerling, van even groot belang zijn. De leraar, maar ook het thuisfront, kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van (grote) algemene kennis van de leerling. Deze zal een grotere beleving bij het lezen teweeg brengen. Een grotere beleving wil in dit geval zeggen dat de te lezen tekst aansluit op de belevingswereld en wanneer dat het geval is zal er sprake zijn van betekenisvol leren en ontwikkelen.

Wat betreft de aanbevelingen voor de praktijk is het advies de eerder genoemde ontwerpcriteria uit te voeren en daarbij de directe omgeving in het oog te houden.

- Leerlingen actief laten denken en hen betekenis laten verlenen aan hetgeen zij horen en dit verbinden met al aanwezige kennis (Broekhof, 2015; Loman & Wouters, 2014).
- Uitgaan van het feit dat het ontlenen van begrip aan een tekst zich ontwikkelt in interactie tussen leraar (omgeving) en leerling (Janssen-Vos, 2008).
- De luistervaardigheid optimaliseren door vragen te stellen die aanzetten tot denken en redeneren (Bouwman & Van de Mortel, 2014).
- Luisteren niet enkel beschouwen als toehoren, maar ook als ervaren en beleven (Jelier, 2016).
- De leerlingen een begrijpelijk taalaanbod bieden binnen een rijke en interessante omgeving (Van den Branden, 2001; Vernooy, 1997).
- Hardop denkend lees- en luisterstrategieën modellen (Bouwman, Van de Mortel, Maas, & De Wit, 2015).
- Aansluiten bij de leerlingbehoefte aan verduidelijking en herhaling om zo de verhaallijn beter te kunnen begrijpen en een koppeling te kunnen maken naar eigen ervaringen (Bouwman, 2014).
- Verbanden leggen, welke het leesproces daarmee de taalvaardigheid van leerlingen bevorderen (Kratwohl, 2002).
- Ervoor zorgen dat de leerling zich middels de inzet van het situatiemodel verbindt met de tekst en daardoor dieper begrip van de tekst verkrijgt (Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2017).

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff.
- Bos, L. (2016). *Moving Beyond Words – Supporting Text Processing Using a Situation Model Approach*. Geraadpleegd op <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/06/Bos-L.T.-Moving-beyond-words.-Supporting-Text-Processing-Using-a-Situation-Model-Approach.pdf>
- Bouwhuis, M. (2014). Begrijpend luisteren: Taal-leesonderwijs. *JSW*, 88(5) 20-23.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2014). Begin bij begrijpend luisteren. *HJK*(11), 10-13.
- Bouwman, A., Van de Mortel, K., Maas, J., & De Wit, M. (2015). *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat*. Amersfoort: CPS.
- Broekhof, K. (2015). *Kwaliteitskaart Begrijpend luisteren*. Den Haag: School aan Zet.
- Brand-Gruwel, S. (1995). *Onderwijs in tekstbegrip: Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Geraadpleegd op <file:///C:/Users/gebruiker/Downloads/Nieuwsbegrip%20in%20groep%203.pdf>
- Brown, M. (2007). I'll Have Mine Annotated, Please: Helping Students Make Connections With Texts. *The English Journal*, Vol. 94, No. 4 pp. 73-78.
- Bus, A.G. (1991). *Lezen en schrijven in de onderbouw*. Hoevelaken: CPS.
- CED-groep. (z.j.). *Kenniscentrum begrijpend lezen*. Geraadpleegd op <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/jonge-kind.aspx>
- De With, T. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO*. Geraadpleegd op <http://begrijpendlezen.cps.nl/25354041-ff98-4bb3-95b7-15828bb38d6b.pdf>
- Elsäcker, W., Van Beek, A., Van der Hillen, J., & Peters, S. (2012). *De taallijn Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Leerlijn 5 begrijpend luisteren*. Geraadpleegd op file:///C:/Users/gebruiker/Downloads/Leerlijn_tussendoelen_Begrijpendluisteren.pdf
- Filipiak, P. (2006). De didactiek van het 'Hardopdenkend (voor)lezen'. *JSW* (90), 20-23.
- Freedman, C., & Chapman, J. (2009). *Als we samen zijn*. Utrecht: Veltman Uitgevers
- Förrer, M., & Van de Mortel, K., (2014). *Lezen .. Denken .. Begrijpen .. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.
- Hoogeveen, M., Kouwenberg, B., & Zijp, I. (2001). *Minder is meer... deel 1, samenvatten in de context van mondeling taalonderwijs*. Enschede: SLO.

- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Jelier, W. (2016). *Van luisteren tot lezen*. Didactief-special Taalonderwijs. Geraadpleegd op: <https://didactiefonline.nl/artikel/van-luisteren-tot-lezen>
- Jelier, W. (2016). *Verbeter je lees- en luisterlessen*. Didactief-Special Taalonderwijs. Geraadpleegd op: <https://didactiefonline.nl/artikel/verbeter-je-lees-en-luisterlessen>
- Kapelle, F. (2004). *Piet Polies en de giftige taart*. Antwerpen: The house of books.
- Kendeou, P. (2001). *The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts*. Geraadpleegd op http://download.springer.com/static/pdf/93/art%253A10.3758%252F03193491.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.3758%252F03193491&token2=exp=1494682108~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F93%2Fart%25253A10.3758%25252F03193491.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.3758%252F03193491*~hmac=534c1bdf1096151e0a0ceb144642ab7a866b6117d92f257f1de8839cb7b425ec
- Kintsch, W., & Welsch, D. (1991). *The construction-integration Model. A framework for studying memory for tekst*. Geraadpleegd op <http://www.colorado.edu/ics/sites/default/files/attached-files/90-15.pdf>
- Kratwohl, D.R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into practise, Vol. 41, No 4 pp. 212-218*. Geraadpleegd op http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9009/mod_resource/content/1/s15430421tip4104_2.pdf
- Loman, E., & Wouters, E. (2014). *Beter begrip door luisteractiviteiten*. Geraadpleegd op <https://didactiefonline.nl/artikel/beter-begrip-door-luisteractiviteiten>
- Stichting Lezen. (2014). *Ouders betrekken bij lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis*. Amsterdam: Stichting Lezen. Geraadpleegd op <http://docplayer.nl/20338238-O-u-d-e-r-s-betrekken-lezen.html>
- Stolwijk, D. (2008). *Goede leesstart Voorbereiding op Begrijpend en Technisch Lezen in groep 1 en 2*. Geraadpleegd op http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Goede_leesstart.pdf
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2015) *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Pol, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Geraadpleegd op <https://www.lezen.nl/sites/default/files/prentenboeken%20lezen%20als%20literatuur.pdf>
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2002) *Werken aan taalbewustzijn*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Veldkamp, T. (z.j.). Geraadpleegd van: <http://www.tjibbeveldkamp.nl/>

Veldkamp, T., & De Boer, K. (2010). *De Verkiping*. Tiel: Lannoo

Vernooy, K. (1997). Het stimuleren van begripend luisteren door interactief voorlezen. *JSW*, 82(1), 1-6.

Van den Branden (2001). *Luister & doe mee! Basisprogramma en aanvulprogramma*.
Geraadpleegd op <http://luisterendoemee.nl/de-programma-s/verantwoording>

Wassenburg, S., Bos, L., De Koning, B., & Van der Sloot, M. (2017). Detecteren kun je leren. Leesbegrip: Wat klopt er niet? *JSW*, (6) 6-7.

Bijlagen

Bijlage A Evaluatie

Begin juli, eind pabo 3, ik weet het nog goed. Het was de dag waarop de resultaten van de paper bekend werden gemaakt. Ik had onderzoek gedaan naar de relatie van intrinsieke motivatie op de leerprestaties van leerlingen in de onderbouw. Erg interessant overigens, een module waar ik met plezier aan het gewerkt. Die interesse resulteerde zich in een 9,0. Opmerking van de betreffende docent daarbij was dat als ik deze manier van onderzoek doen vol bleef houding en de fijne schrijfstijl ook voor mijn thesis toe zou passen, het zeker goed zal komen.

September pabo 4, daar was hij dan: het eerste onderzoekscollege voor de bachelorthesis. Hét onderzoek waar studenten het in pabo 1 al over hebben, hét onderzoek waarin veel van je verwacht wordt en tevens hét onderzoek waar een verbetering van de onderwijspraktijk essentieel is. Wat inhoudt dat de thesis start vanuit een praktijkprobleem op de WPO-stage. Het ontdekken van dat praktijkprobleem vormde al mijn eerste struikelblok. Ik heb geobserveerd, ik heb er doelen bij gepakt en ik heb het er met de kleuters over gehad. Maar ik wist het niet. Mijn duo vertelde me: “Annemée, als er echt een groot probleem zou zijn, zouden we daar allang actie achter hebben gezet.” (R. Rouwendal, persoonlijke communicatie, 21 september 2016). Tja, daar had ze een punt.

Vanuit mijn eigen interesse naar taal, in combinatie met eerdere stage-ervaringen en aansluitend bij de visie van Het Palet heb ik ervoor gekozen mijn thesis te richten op begrijpend luisteren. Op mijn stageschool uit pabo 3 stond de map begrijpend luisteren altijd wat te verstoffen in de kast en werden er zo nu en dan wat gerichte luisteractiviteiten geïmproviseerd. Aanleiding op Het Palet was het ontbreken van een duidelijke, doorlopende leerlijn tussen groep 1-2 en 3-4. Eindelijk had ik mijn doel helder en vanuit interesse heb ik de afgelopen maanden de volgende hoofdvraag onderzocht: *“Hoe kunnen leraren de basis voor begrijpend lezen vormgeven in lesactiviteiten begrijpend luisteren in groep 1-2?”*

Er is veel tijd geïnvesteerd in het theoretisch kader, wat mij inmiddels veel nieuwe kennis heeft opgeleverd. Het vinden van betekenisvolle artikelen, zorgde ervoor dat mijn onderzoeksvoorstel steeds beter tot zijn recht begon te komen. Ik begon in te zien waar ik mij precies in wilde verdiepen, wat het doel van mijn onderzoek zou zijn. Na het theoretisch kader heeft het onderzoek een tijdje stilgelegen, omdat mijn hoofd vol zat met andere moduleopdrachten vanuit de pabo. Begin januari begon er een ernstig tijdklokje te tikken in mijn hoofd en kreeg ik de positieve flow te pakken. Ik zette een vooronderzoek op en bedacht vandaaruit enkele ontwerpcriteria waaraan mijn ontwerp zou moeten voldoen. Maar dat ontwerp.. Dat vormde in zekere zin een grote, denkbeeldige, berg. Ik wist het gewoon niet. De hele thesis draait zo ongeveer op het ontwerp en de uitvoering ervan, en ik wist me echt geen raad. Had geen idee hoe ik mijn ontwerp, mijn handelingswijzer, vorm moest geven. Thesisbegeleider Hugo van den Ende probeerde mij destijds te helpen, positiviteit in te praten, want ook dat was een dingetje: was mijn thesis eigenlijk wel vierdejaars waardig? Was het wel diepgaand genoeg? En, is dit wel wat er van mij verwacht wordt?

Uiteindelijk kwam het allemaal goed, had ik de onderzoeksflow te pakken en heb ik veel plezier beleefd aan het uitvoeren van het ontwerp. Het analyseren van de nul- en eindmeting leverde goede resultaten op en ik vind het oprecht mooi om te zien welke vooruitgang sommige kinderen hebben geboekt, hoe zij echt met een sprong vooruit zijn gegaan. De rapportage vormt de laatste lootjes en dan is er opnieuw een onderzoek afgerond. Hopelijk zal de thesis aan de beoordelingseisen voldoen en is het prettig leesbaar, wat zal zorgen voor een eindresultaat waar ik trots op kan zijn.

Praktijkprobleem

Het ontbreken van een doorlopende lijn op Het Palet van het begrijpend luisteren in de onderbouw naar het begrijpend lezen in de hogere groepen.

Conclusie theoretisch kader

Vragen die aanzetten tot denken en redeneren optimaliseren de ontwikkeling van de luistervaardigheid (Kratwohl, 2002). Het verkrijgen van dieper tekstbegrip gaat gelijk op met het maken van een mentale representatie van de gelezen tekst (Wassenburg, Bos, De Koning & Van der Schoot, 2017). Wat als gevolg heeft dat er verbanden worden gelegd tussen zowel de inhoud van de tekst als de eigen beleevingswereld. Luisteren wordt hiermee naast toehoren ook gezien als ervaren en beleven (Jelier, 2016).

Vooronderzoek

De leraren van Het Palet hebben een positieve attitude ten opzichte van begrippend luisteren. De leesfasen worden gehanteerd en er worden al regelmatig vragen gesteld, echter veelal de lagere-orde denkvrAGEN.

De leerlingen zelf geven aan het leggen van verbanden nog lastig te vinden. Evenals de luisterstrategieën visualiseren en reflecteren.

Ontwerp

De ontwikkeling van het begrip
luisteren van leerlingen vindt plaats
middels een verbetering van het
handelingsrepertoire van de leraar.

Het ontwerp doet een beroep op de verschillende denkniveaus van begrippen uit de Taxonomie van Bloom. Dit heeft tot gevolg dat er, mede dankzij de inzet van het situatiemodel, verbanden worden gelegd, welke het tekstbegrip van de leerlingen tot verdieping brengt.

Ontw erpeisen

- De leraar is vaardig in de wijze waarop zij begrippe-
duïsteractiviteiten vorm kan geven.
Zij weet welke strategieën zij kan
modellen en over welke vaardigheden
zij dient te beschikken.
- De leerlingen zijn in staat om in
interactie met de leraar een mentale
representatie van een tekst te maken,
waarmee zij verbanden leren leggen
om de verhaallijn beter te begrijpen
en zo een koppeling kunnen maken
naar hun eigen leefwereld.

Discussie

Begrijpend luisteren bestaat in dit onderzoek voornamelijk uit een actieve bijdrage van de leraar. Overigens zeer wenselijk, maar welke meerwaarde kunnen ouders, omgeving en de leerling zelf bieden? In hoeverre is het situatiemodel eigenlijk echt te meten?

Aanbevelingen

Het uitvoeren van eerder genoemde ontwerpcriteria en daarbij de directe omgeving in het oog houden.

Tabel 3
Groesgemiddelde denkniveau van leerlingen

Drankwater	Nalmening	Endmening	Conclusie
Douchen	4,68	3,95	= 1,27 punten
Regenen	8,95	8,26	= 0,69 punten
Regenlijen	2,34	2,89	= -0,55 punten
Teguren	0,95	2,32	= 1,37 punten
Analysen	1,89	2,32	= 0,43 punten
Valvaren	0,84	1,05	= 0,21 punten

Literatur

- Krawohl, D.R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview*. *Theory into practice*, Vol. 41, No. 4 pp. 212-218.
- Wasenburg, S., Bos, L., De Koning, B., & Van de Sijpe, M. (2017). Delectaten kanje leren. Leesbegrip: Wat klopt er niet? *SWJ*, (6)67.
- Jelier, W., (2016). *Verbet je lees- en literaturessen*. Didactisch Special Taalonderwijs. Graadpleeg op: <http://didactiefonline.nl/artikel/verbet-je-lees-en-literaturessen>

Contactgegevens

Anнемее Daalhuizen
 Bachelorthesis I
 Katholieke Pabo Zwolle
 9950626001
 daalhuizen@kpz.nl
 15 mei 2017

Resultaten & Conclusie

De gewenste verbetering was het weergeven van de relatie tussen begrijpend luisteren in de onderbouw en het begrijpen lezen in de midden- en bovenbouw. Vanuit die doorlopende lijn kan een basis opgebouwd worden waar de kleuters hun verdere schoolcarrière profijt van zullen hebben. De inzet van de handelingswijzer komt in grote mate tegemoet aan de gewenste verbetering.

De leraren hebben aangegeven de handelingswijzer als prettig en ondersteunend te ervaren. Dat zij het ontwerp actief hebben ingezet is ook gebleken uit een analyse van de resultaten. De twintig kleuters van basisschool Het Palet hebben een groei doorgemaakt ten opzichte van hun eerdere begripniveau en zijn de afgelopen twee maanden het meeste gegroeid in de hogere-orde denkvaardigheid analyseren, wat inhoudt dat zij een probleem kunnen vereenvoudigen door het op te splitsen en de samenhang in te zien.

Daarmee kan er voorzichtig geconcludeerd worden dat de handelingswijzer in de praktijk voldoet.

Bijlage E Meetinstrumenten

Bijlage E-I Beschrijvende observatie leraren

Beschrijvende observatie van lesactiviteit begrijpend luisteren onderbouw

Datum:

Leerkracht:

Groep:

Bijlage E-II Gestructureerde vragenlijst leraren

Gestructureerde vragenlijst leraren onderbouw

Datum:

Leraar:

Groep:

1. Welke luisterstrategieën model je? (hardop denkend)

Luisterstrategieën	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik vertel hardop denkend het luisterdoel				
Ik haal hardop denkend voorkennis op				
Ik leg hardop denkend verbanden				
Ik stel mijzelf wie-wat-waarom vragen				
Ik doe hardop denkend voorspellingen				
Ik visualiseer hardop denkend				
Ik vat hardop denkend de tekst samen				
Ik reflecteer hardop denkend op de tekst				

2. Het stellen van luistervragen aan de leerlingen

Luistervragen				
Wanneer stel je luistervragen?				
○ Bij een opdracht	○ Bij een boek			
○ In de kring	○ Anders, namelijk ..			
○ Na een filmpje	Altijd	Vaak	Soms	nooit
Dit doe ik:				
Niveaus van vragen stellen				
	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Niveau 1: Onthouden Vertel na – onthoud – herinner – herken				
Niveau 2: Begrijpen Omschrijf – vat samen – leg uit – voorspel – bespreek				
Niveau 3: Toepassen Pas toe – los op – verander – onderzoek – demonstreer				
Niveau 4: Analyseren Vergelijk – orden - classificeer – verbind – oorzaak-gevolg				
Niveau 5: Evalueren Beoordeel – waardeer – beslis – adviseer				
Niveau 6: Creëren Bedenk – maak – onderzoek – vind uit				

3. Wat doe je voor, tijdens en na het lezen?

Voor het lezen:	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik geef aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst				
Ik verken het boek: titel, kaft, illustraties, etc.				
Ik ga na wat de leerlingen al weten over het onderwerp				
Ik geef aanvullende informatie over het onderwerp				
Ik besteed aandacht aan 2-3 onbekende begrippen				
Anders, namelijk:				

Tijdens het lezen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik lees de tekst hardop denkend voor om zo duidelijk te maken wat ik doe om de tekst te begrijpen				
Tijdens het lezen verbind ik hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat				
Tijdens het lezen betrek ik de leerlingen bij de tekst				
Anders, namelijk:				

Na het lezen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik praat en denk met de leerlingen over de gelezen tekst				
Ik geef de leerlingen een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst				
Bij de verwerkingsopdracht werken de kinderen samen				
Ik benoem de nieuwe kennis met de leerlingen				
Ik bepaal of het doel behaald is				
Anders, namelijk:				

4. Op een schaal van 1 tot 10 scoor ik mijzelf..

- A. Wat betreft kennis van de verschillen in hardop voorlezen, hardop denkend voorlezen en interactief voorlezen in het lesgeven in begrijpend luisteren.

Scoretabel

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- B. Weet ik wat er in de middenbouw van de leerlingen verwacht wordt aan kennis en vaardigheden.

Scoretabel

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- C. Wat betreft mijn eigen kunde in het lesgeven in begrijpend luisteren.

Scoretabel

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Bijlage E-III Minder gestructureerde vragenlijst leraren

Interview leraren onderbouw

Datum:

Leraar:

Groep:

Vraag	Antwoord
1. Wat versta jij onder begrip luisteren?	<i>Wat doe je al? Hoe verloopt dat?</i>
2. Hoe vaak in de week besteed je aandacht aan begrip luisteren?	
3. Wat voor teksten gebruik je?	
4. Stel je vragen tijdens het lezen?	<i>Wat voor vragen?</i>
5. Lees je een boek één of meerdere keren voor?	

6. Hoe zorg je voor betrokkenheid en beleving van de leerlingen tijdens het begrijpend luisteren?	
7. Zijn er materialen die je gebruikt tijdens het begrijpend luisteren?	<i>Zo ja, welke? Of welke mis je?</i>
8. Op welke manier toets je de gestelde doelen begrijpend luisteren?	
9. Is er iets dat je mist qua kennis en/of vaardigheden op het gebied van begrijpend luisteren?	<i>Waar loop je tegen aan? Wat weet je niet?</i>
10. Wat hoop je dat het onderzoek jou en de school oplevert?	<i>Verwachtingen?</i>

Bijlage E-IV Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen

Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen onderbouw

Datum:

Leerling:

Groep:

Doel: Welke luistervaardigheden zetten de leerlingen zelfstandig in?

Vraag	Ja	nee
Als je een boek ziet, ga je dan al bedenken waar het boek over zal gaan? <i>Voorspellen</i>		
Opmerkingen:		
Ga je dan bedenken wat je daar al van weet? <i>Voorkennis ophalen</i>		
Opmerkingen:		
Vraag je je ook af wat je nog wilt weten over het boek? <i>Het luisterdoel bepalen</i>		
Opmerkingen:		
Vraag jij je af over wie het boekje zal gaan, wat ze gaat doen en waarom ze dat gaat doen? <i>Verbanden leggen: Wie-wat-waar-waarom?</i>		
Opmerkingen:		
Maak je plaatjes of een filmpje over het boek in je hoofd? <i>Visualiseren</i>		
Opmerkingen:		
Denk je na het luisteren naar het verhaal ng na over waar het verhaal in het kort over ging? <i>Samenvatten</i>		
Opmerkingen:		
Vraag jij je na het luisteren naar het verhaal af of je nu weet wat je wilde weten? <i>Reflecteren op de tekst</i>		
Opmerkingen:		

Bijlage E-V Logboek

Datum: _____

Groepsleerkracht: _____

Duur activiteit: _____

Het gelezen boek _____

Lesdoel: _____

Algemene indruk:

De volgende denkniveaus zijn tot hun recht gekomen deze les:

Dit is vormgegeven door:

Verwerking: *Heeft er een verwerking plaatsgevonden? Zo ja, welke? Hoe verliep dit?*

Verbeteren:

Bijlage E: Nulmeting – Meetinstrument

Begrijpend luisterniveau: _____

Leerlingscore:

[Gesloten boek] < Personage maakt ontwikkeling door>

Wat deed Piet Polies aan het begin van het verhaal? (Onthouden)

- Help als de leerling het niet weet: “Piet Polies was aan het werk op het politiebureau. Hij moest op de computer werken.”

Wat vond hij daarvan? Hoe weet je dat? (Begrijpen)

Bijlage E: Eindmeting – Meetinstrument

Begrijpend luisterniveau: _____

Leerlingscore:



Katholieke
Pabo Zwolle

Bijlage E-VIII Originele meting “Watje Wimpie”

“Watje Wimpie” – Van der Pol (2010)	
Thema, vraag en prompt	Beoordelingscriteria
[Gesloten boek] < Personages> Wie doen er in dit verhaal mee? • Alternatieve bewoording voor als er niet meteen een reactie komt: Wie heb je allemaal gezien in het verhaal?	0 Weet het niet/Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt 1-4 personages 2 Noemt 5 of meer personages
[Gesloten boek] < Hoofd- en bijpersonages> Wie is er het belangrijkste in het verhaal? • Help als de leerling het niet meer weet: “In dit verhaal is Wimpie het belangrijkste.” Hoe weet je dat?	0 Weet het niet/Noemt een bijfiguur 1 Antwoord Wimpie, maar weet niet waarom of geeft daarvoor niet literair argument 2 Antwoord Wimpie en geeft literair argument Scoren op basis van antwoord vóór de prompt [Alleen als prompt gegeven is:] 0 Weet na prompt niet waarom Wimpie het belangrijkste is 1 Weet na prompt waarom Wimpie het belangrijkste is Niet literair: Omdat Wimpie klein is, omdat Wimpie ziek is, etc. Literair: Omdat je die het vaakst zien en/of omdat hij in het hele verhaal meedoet en/of omdat het over hem gaat en/of omdat ik dat in het verhaal heb gezien/gehoord.
[Gesloten boek] < Personage maakt ontwikkeling door> Hoe was Wimpie aan het begin van het verhaal? • Help als de leerling het niet weet: “Wimpie was klein en bang, hij mocht helemaal niets en hij verveelde zich.” Hoe was Wimpie aan het einde van het verhaal? • Help als de leerling het niet weet: “Wimpie is groot, hij is niet meer bang, hij mag van mama alleen buiten spelen.” Wat is er aan Wimpie veranderd in het verhaal?	0 Weet het niet/Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel) 2 Noemt een combinatie van kenmerken Scoren op basis van antwoord vóór de prompt 0 Weet het niet/Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt één soort kenmerk (uiterlijk óf karakter óf situationeel) 2 Noemt een combinatie van kenmerken Scoren op basis van antwoord vóór de prompt Soorten kenmerken: Uiterlijk: groot, klein, kleding, etc. Karakter: bang, dapper, sip, stoer, vrolijk, etc. Situationeel: ziek, mocht naar buiten, etc. 0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Uit antwoord blijkt geen ontwikkeling

	2 Uit antwoord blijkt ontwikkeling Ontwikkeling: Wimpie is groot geworden en/of is gegroeid en/of mag voortaan alleen naar buiten en/of niet meer bang is.
[Gesloten boek] < Metafictie> Hoe denk je dat het verder gaat met Wimpie als het verhaal uit is? Waarom denk je dat?	0 Weet het niet/Antwoord volgt niet uit verhaal Antwoord ‘goed’ of ‘slecht’ etc. Maar vertelt niet waarom of geeft toelichting die niet volgt uit het verhaal 1 Antwoord ‘goed’ of ‘slecht’ etc. en geeft toelichting die volgt uit het verhaal 2 Antwoord geeft blijkt aan metafictief inzicht Metafictief inzicht: Na het verhaal gaat het niet verder; als je het opnieuw leest gebeurt het allemaal nog een keer; dat moet de schrijver nog verzinnen; dat staat in deel 2, etc.
[P.10] <Spannende gebeurtenissen vertellen> Nu zit Wimpie helemaal in de watten en hij mag naar buiten. Wat is er toen allemaal met hem gebeurd? • Help de leerling als het niet meer weet door de bladzijde waarop alle gebeurtenissen staan [p.20] te tonen.	0 Weet het niet/Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt zaken die gebeuren voordat Wimpie naar buiten mag, en/of geeft een opsomming als ‘gerend, gesprongen, gezwommen.’ 2 Vertelt avontuurlijke gebeurtenissen met aandacht voor wat die gebeurtenissen spannend maakten 2 punten: Wimpie kan niks zien; de watjes hinderden hem en/of waren gevaarlijk; de watjes vallen er steeds verder af; die andere dieren zijn veel groter; het gaat steeds bijna mis; Wimpie weet niet of hij het gaat redden; hij had die kat niet gezien, etc. Spannende verteltoon en ‘stemmetjes’ tellen ook mee.
[P.13] < Op literaire wijze kijken naar spannende verhaalelementen> Wat gebeurt er op deze tekening? • Help als de leerling het niet weet: “De jongen denkt dat Wimpie een sneeuwbal is.” Waarom is het zo spannend wat er op deze tekening gebeurt? • Help als de leerlingen het niet weet: “Zou Wimpie iets kunnen zien? Hoe is het water? Zou Wimpie weg kunnen zwemmen als hij in een sneeuwbal zit? Wat zou die eend kunnen doen?”	0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Geeft de actie verkeerd weer 2 De jongen denkt dat Wimpie een sneeuwbal is en gooit hem in het water Scoren op basis van antwoord vóór de prompt 0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Noemt 1 of 2 elementen die bijdragen aan de spanning 2 Noemt 3 of meer elementen die bijdragen aan de spanning Scoren op basis van antwoord vóór de prompt Elementen die bijdragen aan spanning; Wimpie ziet niks, hij kan zich niet bewegen;

	hij gaat in het ijskoude water vallen, hij kan ziek worden of verdrinken; de eend kan hem opeten; de watten kunnen eraf gaan, etc.
[P.24] <Open plek> Wat heeft Wimpie op deze tekening in zijn hand? Help als de leerlingen het niet meer weet: “Een bandje met een bel eraan.” Hoe komt Wimpie daaraan?	0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Antwoord dat Wimpie een riem (met een bel) heeft 2 Antwoord dat Wimpie de halsband van de kat heeft Scoren op basis van antwoord vóór de prompt 0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Antwoord dat Wimpie het gevonden of gekregen heeft 2 Antwoord dat Wimpie het van de kat heeft afgepakt (of een andere ‘stoere’ verklaring die volgt uit het verhaal) 2 punten: Wimpie heeft de riem/bel of halsband van de kat afgepakt of op een andere stoere manier in handen gekregen. 1 punt: Wimpie heeft de riem/bel of halsband gevonden, gekregen of op een andere niet stoere manier verkregen.
[P8-9] <Verbale ironie> Als jij het verhaal aan iemand gaat navertellen, wat zou je dan bij deze bladzijde vertellen? Kind krijgt gelegenheid tot vertellen Wat zegt oma? - Help als de leerling het niet meer weet: “Je legt Wimpie in de watten”. Wat doet mama? - Help als de leerling het niet meer weet: “Mama stopt Wimpie in de watten.”	0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Vertelt, maar komt niet tot de essentie van de episode 2 Vertelt en komt tot de essentie van de episode Essentie: Wimpie is ziek, hij mag niks en verveelt zich. Oma zegt: je legt Wimpie in de watten (doe Wimpie in watten/wol). Mama doet Wimpie in de watten (wol). Essentie hoeft niet te bevatten de grap over de letterlijke interpretatie van het gezegde “Iemand in de watten leggen”. 0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Herhaalt oma’s opmerking of geeft oma’s opmerking in eigen bewoording correct weer [ruim opgevat] 2 Herhaalt oma’s opmerking en maakt opmerking over dubbele betekenis Scoren op basis van antwoord vóór de prompt 0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Antwoord dat mama Wimpie in de watten (of wol) legt (stopt, rolt, wikkelt, etc.) 2 Antwoord dat mama Wimpie in de watten (of wol) legt (stopt, rolt, wikkelt, etc.) en merkt op dat dat een misverstand is

Doet mama eigenlijk wat oma bedoelt?	Scoren op basis van antwoord vóór de prompt 0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 “Ja” (letterlijke interpretatie van de figuurlijke uitdrukking) 2 “Nee” (en geeft adequate toelichting dat ‘in de watten leggen’ iets anders betekent) Antwoord respondent “nee” zonder adequate toelichting, dan geen punten toekennen.
[Gesloten boek] <Ironische gebeurtenis> Mama denkt dat Wimpie helemaal veilig is als hij in de watten zit. Wat denk jij? Waarom?	0 Weet het niet/ Is het helemaal met mama muis eens 1 Nee, de watten hebben Wimpie niet (helemaal) beschermd, maar kan niet aangeven waarom 2 Nee, de watten hebben Wimpie niet (helemaal) beschermd en kan ook vertellen waarom niet.
[P22-23] <Dramatische/situationele ironie> Wat gebeurt er op deze tekening? Indien geen opmerking over de kat: “Wat ligt daar? Denk je dat Wimpie de kat al heeft gezien? Waarom wel/niet?” Wat vind jij van wat er op deze tekening gebeurt?	0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Vertelt wat er gebeurt maar zegt niets over de kat die naar Wimpie ligt te kijken 2 Vertelt wat er gebeurt en merkt op dat de kat naar Wimpie ligt te kijken Scoren op basis van antwoord vóór de prompt 0 Weet het niet/ Antwoord volgt niet uit verhaal 1 Eenduidig oordeel over de situatie 2 Oordeelt met oog voor de dramatische ironie van de situatie Eenduidig oordeel: (niet)leuk, (niet) eng, (niet) goed, (niet) spannend, (niet) mooi, etc. Oog voor de dramatische ironie van de situatie: dat is spannend én grappig en/of Wimpie is stoer én dom en/of het is grappig omdat Wimpie de kat nog niet heeft gezien
[Gesloten boek] <Nieuwe naam> Iemand die bijna niets durft en die overal bang voor is noemen ze wel een ‘watje’. Heb je daar wel eens van gehoord? Op het laatst van het verhaal is Wimpie niet meer bang. Hij is dan geen watje meer. Kun jij een naam voor Watje Wimpie bedenken die beter past bij hoe hij op het laatste is? Niet Watje Wimpie, maar?	0 Weet geen alternatieve naam 1 Geeft alternatieve naam die geen (duidelijke) samenhang met het verhaal heeft. Kan desgevraagd samenhang ook niet verduidelijken 2 Geeft alternatieve naam die duidelijk met het verhaal samenhangt

Tabel 6. Overgenomen van *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept ‘litteraire competentie voor kleuters’* (pp.263-264), van Van der Pol (2010). Delft: Eburon

Bijlage F

Analyse vooronderzoek: Gegevens gestructureerde en minder gestructureerde vragenlijst leraren

Gestructureerde vragenlijst leraren

Gestructureerde vragenlijst leraren onderbouw

In de onderstaande tabellen zijn de gegeven antwoorden geturfd.

De gestructureerde vragenlijst is bij vier leraren uit de onderbouw afgenomen.

1. Welke luisterstrategieën model je? (hardop denkend)

Luisterstrategieën	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik vertel hardop denkend het luisterdoel		I	II	I
Ik haal hardop denkend voorkennis op	I	I	I	I
Ik leg hardop denkend verbanden Ik stel mijzelf wie-wat-waarom vragen	I	II	I	
Ik doe hardop denkend voorspellingen	I	II	I	
Ik visualiseer hardop denkend		II	II	
Ik vat hardop denkend de tekst samen		III	I	
Ik reflecteer hardop denkend op de tekst	I	II		I

2. Het stellen van luistervragen aan de leerlingen

Luistervragen				
Wanneer stel je luistervragen?				
o Bij een opdracht III	o Bij een boek IIII			
o In de kring III	o Anders, namelijk .. Hoekenspel			
o Na een filmpje III	Altijd	Vaak	Soms	nooit
Dit doe ik:	I	II	I	
Niveaus van vragen stellen				
	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Niveau 1: Onthouden Vertel na – onthoud – herinner – herken	II	II		
Niveau 2: Begrijpen Omschrijf – vat samen – leg uit – voorspel – bespreek	II	II		
Niveau 3: Toepassen Pas toe – los op – verander – onderzoek – demonstreer		II	II	
Niveau 4: Analyseren Vergelijk – orden – classificeer – verbind – oorzaak-gevolg		II	II	
Niveau 5: Evalueren Beoordeel – waardeer – beslis – adviseer			III	
Niveau 6: Creëren Bedenk – maak – onderzoek – vind uit			III	I

3. Wat doe je voor, tijdens en na het lezen?

Voor het lezen:	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik geef aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst		II	II	
Ik verken het boek: titel, kaft, illustraties, etc.	III	I		
Ik ga na wat de leerlingen al weten over het onderwerp		III	I	
Ik geef aanvullende informatie over het onderwerp		II	I	I
Ik besteed aandacht aan 2-3 onbekende begrippen	I	II	I	
Anders, namelijk:				

Tijdens het lezen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik lees de tekst hardop denkend voor om zo duidelijk te maken wat ik doe om de tekst te begrijpen	I	I	I	I
Tijdens het lezen verbind ik hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat	I	II	I	
Tijdens het lezen betrek ik de leerlingen bij de tekst	III	I		
Anders, namelijk:				

Na het lezen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Ik praat en denk met de leerlingen over de gelezen tekst	III	I		
Ik geef de leerlingen een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst		I	III	
Bij de verwerkingsopdracht werken de kinderen samen	I		III	
Ik benoem de nieuwe kennis met de leerlingen	II	II		
Ik bepaal of het doel behaald is		III		
Anders, namelijk:				

4. Op een schaal van 1 tot 10 scoor ik mijzelf..

D. Wat betreft kennis van de verschillen in hardop voorlezen, hardop denkend voorlezen en interactief voorlezen in het lesgeven in begrijpend luisteren.

Scoretabel

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
						I	II	I	

E. Weet ik wat er in de middenbouw van de leerlingen verwacht wordt aan kennis en vaardigheden.

Scoretabel

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
						I	III		

F. Wat betreft mijn eigen kunde in het lesgeven in begrijpend luisteren.

Scoretabel

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
						I	III		

Minder gestructureerde vragenlijst leraren

Interview leraren onderbouw

In onderstaande tabel worden de gegeven antwoorden van de betreffende leraren weergegeven. In paragraaf 3.2 is de analyse hiervan terug te lezen.

Vraag	Antwoord
5. Wat versta jij onder begrijpend luisteren?	<i>Wat doe je al? Hoe verloopt dat?</i> Leraar 1: - Actief en doelgericht luisteren naar een verhaal of informatieve tekst - Leren om luisterstrategieën toe te passen - Woordenschat uitbreiden Leraar 2: Iedere dag vertellen, voorlezen, voordoen. Begrijpend luisteren is een betekenis kunnen geven aan gesproken taal. Hierbij hoort het vergroten van de woordenschat en het gebruik maken van de woordenschat die de kinderen al hebben. Leraar 3: Begrijpend luisteren is voor mij het voorlezen van een boek of tekst en hierover discussiëren, voorspellen, hardop denken en vragen beantwoorden. Leraar 4: Begrijpend luisteren is de voorloper van het begrijpend lezen. Je leert kinderen de voorwaarden zie ze later nodig hebben bij het begrijpend lezen. Begrijpend luisteren kan naar aanleiding van een verhaal maar ook naar aanleiding van een opdracht. Het ligt eraan welk doel jij wilt behalen. Begrijpend luisteren is voor mij dat leerlingen begrijpen wat er verteld wordt en dit eventueel kunnen toepassen in (vervolg) opdrachten. Zij kunnen begripsvragen op verschillende niveaus beantwoorden.
6. Hoe vaak in de week besteed je aandacht aan begrijpend luisteren?	Leraar 1: 2 x per week opgenomen in het rooster (Nieuwsbegrip, begrijpend lezen). Soms een extra voorleesverhaal. Leraar 2: Iedere dag zijn we bezig met begrijpend lezen. De hele dag ben je bezig met het vergroten van de woordenschat tijdens lezen, vertellen, zingen, rekenen en opdrachten geven. Leraar 3: Minimaal twee keer per week. Leraar 4: Vaak. Als je begrijpend luisteren in de breedste zin van het woord inzet. Dus naar aanleiding van instructies, verhalen, of gewoon wat ik vertel in de klas.

7. Wat voor teksten gebruik je?	Leraar 1: Informatieve teksten. Verhaal, voorlezen. Leraar 2: Veel prentenboeken met visuele ondersteuning. Korte verhaaltjes. Leraar 3: Verschillend voorleesboek, prentenboek, informatief boek. Leraar 4: Informatieve teksten (nieuwsbegrip), maar ook gewoon voorleesverhalen.
8. Stel je vragen tijdens het lezen?	<i>Wat voor vragen?</i> Leraar 1: Vragen over voorkennis > Wat weet ik al. - Verbanden/relaties > Wie, wat, waarom - Wat heb je geleerd? Leraar 2: Wie, wat, waar? Leraar 3: Wie, wat, waar, waarom, wanneer? Leraar 4: Ja, vooral niveau 1-2-3 vragen zie ik hierboven. Niveau 4-5-6 kan wel vaker.
9. Lees je een boek één of meerdere keren voor?	Leraar 1: De tekst van Nieuwsbegrip wordt minimaal 2x voorgelezen. Een verhaal 1 keer. Leraar 2: Meerdere keren. Zo gaan de kinderen het verhaal herkennen. Leraar 3: Wisselend. Ligt aan het doel. Soms spelen we het uit, dan lees ik het vaker voor. Leraar 4: Een voorleesverhaal vaak 1 keer. Nieuwsbegrip teksten worden eerst gemodelt en daarna lees ik het nog een keer met ze en moeten ze het zelf lezen. Dus het ligt aan het doel van de tekst of het vaker of niet wordt (voor)gelezen.
10. Hoe zorg je voor betrokkenheid en beleving van de leerlingen tijdens het begrijpend	Leraar 1: - Visueel materiaal > plaatjes, filmpje - Tussendoor vragen stellen - Begrippen verhelderen.

luisteren?	Leraar 2: Veel oogcontact, vol beleving vertellen. Kinderen erbij betrekken, bij het verhaal. Terugvragen en vooruitkijken. Waar zou het over gaan? Leraar 3: Door veel oogcontact te hebben met de leerlingen. Door veel vragen te stellen. Door ook beurten te geven aan kinderen die niet hun vinger opsteken. Leraar 4: De manier van voorlezen, maar ook het stellen van vragen. Voorspellingen doen en kijken of het uitkomt.
11. Zijn er materialen die je gebruikt tijdens het begrijpend luisteren?	<i>Zo ja, welke? Of welke mis je?</i> Leraar 1: - Digibord > filmpjes, afbeeldingen - Plaatjes, illustraties uit een boek Leraar 2: Prenten, poppen. Leraar 3: Soms een dobbelsteen met de 5 w's erop: wie, wat, waar, wanneer, waarom en de map begrijpend luisteren. Leraar 4: Bij de kleuters maakte ik gebruik van de dobbelsteen. Hierop stonden vragen als wie, wat, waar etc. Best lastig hoor ;)
12. Op welke manier toets je de gestelde doelen begrijpend luisteren?	Leraar 1: Sommige doelen komen tijdens de begrijpend lezen les aan bod. Vragen of samenvatten door leerlingen. Leraar 2: Vragen stellen over het verhaal. Na spelen van het verhaal door middel van poppen, materiaal. Leraar 3: Komt terug op de cito met kritisch luisteren. Door observeren. Leraar 4: Tijdens het begrijpend luisteren merk je snel welke kinderen het verhaal begrepen hebben en welke niet. Wie kunnen de vragen beantwoorden en welke kinderen snappen het eigenlijk totaal niet. Ik toets veel aan de hand van observaties.

13. Is er iets dat je mist qua kennis en/of vaardigheden op het gebied van begrijpend luisteren?	<i>Waar loop je tegen aan? Wat weet je niet?</i> Leraar 1: Nee. Leraar 2: Nee. Leraar 3: Ik zou wel eens een workshop willen volgen over begrijpend luisteren. Leraar 4: Ik ben wel heel benieuwd hoe ik niveau 4-5-6 vragen goed kan inzetten. En of jij tips hebt hoe wij het begrijpend luisteren in groep 1/2, (3) kunnen inzetten zodat wij de overgang naar het begrijpend lezen in groep 3/4 kunnen verbeteren.
14. Wat hoop je dat het onderzoek jou en de school oplevert?	<i>Verwachtingen?</i> Leraar 1: Dat er nog bewuster wordt ingezet op begrijpend luisteren/lezen. Leraar 2: Nieuwe ideeën zijn altijd welkom. Andere kijk op begrijpend luisteren. Leraar 3: Aanbevelingen. Leraar 4: Wat hierboven staat ;)

Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen

Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingen onderbouw

Doel: Welke luistervaardigheden zetten de leerlingen zelfstandig in?

Vraag	Ja	nee
Als je een boek ziet, ga je dan al bedenken waar het boek over zal gaan? <i>Voorspellen</i>	20	0
Opmerkingen:		
Ga je dan bedenken wat je daar al van weet? <i>Voorkennis ophalen</i>	14	6
Opmerkingen:		
Vraag je je ook af wat je nog wilt weten over het boek? <i>Het luisterdoel bepalen</i>	13	7
Opmerkingen:		
Vraag jij je af over wie het boekje zal gaan, wat ze gaat doen en waarom ze dat gaat doen? <i>Verbanden leggen: Wie-wat-waar-waarom?</i>	11	9
Opmerkingen:		
Maak je plaatjes of een filmpje over het boek in je hoofd? <i>Visualiseren</i>	6	14
Opmerkingen:		
Denk je na het luisteren naar het verhaal ng na over waar het verhaal in het kort over ging? <i>Samenvatten</i>	14	6
Opmerkingen: Dat is een beetje moeilijk.		
Vraag jij je na het luisteren naar het verhaal af of je nu weet wat je wilde weten? <i>Reflecteren op de tekst</i>	4	16
Opmerkingen:		

Bijlage G Analyse resultaten nul- en eindmeting

In onderstaande tabel wordt duidelijk wat de individuele scores zijn wat betreft de verschillende denkniveaus van begrijpen.

Tabel 7

Analyse nul- en eindmeting: Denkniveaus van begrijpen

Leerling	Onthouden	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren	Creëren
Groep 2						
RG ^{nul}	7	9	2	2	2	1
RG ^{eind}	6	7	4	2	2	0
MA ^{nul}	2	9	2	2	2	0
MA ^{eind}	8	7	4	3	1	0
MHA ^{nul}	3	8	3	1	1	0
MHA ^{eind}	6	7	3	1	1	0
MV ^{nul}	4	7	3	1	1	2
MV ^{eind}	4	11	2	1	1	2
TB ^{nul}	4	10	2	1	2	0
TB ^{eind}	5	6	4	2	1	0
JB ^{nul}	6	10	2	1	1	0
JB ^{eind}	5	9	4	3	2	0
YS ^{nul}	5	8	2	3	1	0
YS ^{eind}	6	10	4	3	2	0
NG ^{nul}	5	10	2	1	2	2
NG ^{eind}	8	9	3	2	2	2
EG ^{nul}	6	9	2	2	2	1
EG ^{eind}	afw.	afw.	afw.	afw.	afw.	afw.
RF ^{nul}	7	9	3	1	2	0
RF ^{eind}	7	8	4	2	2	2
MR ^{nul}	5	10	2	2	3	1
MR ^{eind}	5	8	4	3	1	2
AW ^{nul}	5	10	2	1	3	2
AW ^{eind}	5	7	1	2	2	1

Leerling	Onthouden	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren	Creëren
<i>Groep 1</i>						
JS ^{nul}	3	7	3	0	2	0
JS ^{eind}	6	8	4	2	1	2
TZ ^{nul}	5	8	2	0	1	0
TZ ^{eind}	6	6	1	3	1	2
FK ^{nul}	4	9	3	1	3	2
FK ^{eind}	7	12	4	4	3	2
MS ^{nul}	6	8	2	1	1	1
MS ^{eind}	6	10	2	4	2	2
EB ^{nul}	5	9	2	0	2	1
EB ^{eind}	7	9	0	2	3	1
LH ^{nul}	3	9	2	0	3	0
LH ^{eind}	4	6	2	2	2	1
ID ^{nul}	5	10	2	1	2	0
ID ^{eind}	5	10	1	2	0	0
JA ^{nul}	5	10	3	1	2	1
JA ^{eind}	7	10	4	1	1	2

Opmerking. Gegevens afkomstig uit nul- en eindmeting. Ingevuld door 20 leerlingen uit groep 1-2 van OBS Het Palet te Ommen. Afgenomen op 9 maart & 8 mei 2017.

In onderstaande tabel, tabel 8, is weergegeven wat de individuele ontwikkeling is geweest.

Tabel 8

Analyse: Denkniveaus van begrijpen

Leerling	Totaal nulmeting	Totaal eindmeting	Ontwikkeling	
Groep 2				
RG	24	21	-3	punten
MA	17	23	+6	punten
MHA	16	18	+2	punten
MV	18	21	+3	punten
TB	19	18	-1	punten
JB	20	23	+3	punten
YS	19	25	+6	punten
NG	22	26	+4	punten
EG	22	afw.	afw.	
RF	22	25	+3	punten
MR	23	23	0	punten
AW	23	18	-5	punten
Groep 1				
JS	15	23	+8	punten
TZ	16	19	+3	punten
MS	19	26	+7	punten
EB	19	22	+3	punten
LH	17	17	0	punten
ID	20	18	-2	punten
JA	22	25	+3	punten
FK	22	32	+10	punten

Opmerking. Analyse denkniveaus van begrijpen. Gegevens afkomstig op basis van nul- en eindmeting van de 20 leerlingen uit groep 1-2 van OBS Het Palet te Ommen.

Bijlage H Beschrijving ontwerp

Het ontwerp zal uitgevoerd worden in groep 1 en 2 van openbare basisschool Het Palet in Ommen. Het ontwerp zal zijn uitvoering vinden gedurende week 11 tot en met week 16 van het jaar 2017. Aan het begin van week 10 zal tevens de nulmeting centraal komen te staan, de eindmeting zal na de meivakantie plaatsvinden, betreffende week 19. Tijdens de kringmomenten en daarna, gedurende het speelwerkmoment, zal het ontwerp zijn uitvoering vinden. Het ontwerp zal gedurende zes weken 2 à 3 keer per week worden uitgevoerd, daarnaast zal er iedere dag een kortdurend moment begrip luisteren centraal staan. Zowel de beide groepsleerkrachten als de leerlingen zijn uitvoerig betrokken bij de meting.

De reden waarom het ontwerp wordt uitgevoerd is het doen van een beroep op de verschillende denkniveaus van begrip. Dit heeft tot gevolg dat er, mede dankzij de inzet van het situatiemodel, verbanden worden gelegd, welke het leerproces en daarmee de taalvaardigheid van de leerlingen bevordert. Allen gericht op het leggen van een belangrijke basis voor het begrip lezen in de midden- en bovenbouw van de basisschool.

Het precieze ontwerp zal zich uiten in de vorm van een handelingswijzer voor de leraar. In de handelingswijzer wordt ingespeeld op de inzet van denkvaardigheden in combinatie met het volgen van een bepaald lespatroon. De leraar leert hierdoor hoe hij in interactie met de leerlingen hen kan helpen de luistervaardigheid te optimaliseren en begrip kan verlenen aan een voorgelezen verhaal of tekst, om zo de verhaallijn beter te begrijpen en een koppeling te kunnen maken naar de eigen leefwereld.

Zoals eerder vermeld bestaat het ontwerp uit een handelingswijzer voor de leraar. De handelingswijzer zelf is te vinden in bijlage G. Onderstaande aspecten geven een inhoudelijke beschrijving van het ontwerp weer. Het gaat hier met name om het bevorderen van een dieper tekstbegrip en het opdoen van en/of verbinden aan kennis van de omringende wereld, wat de taalontwikkeling van de leerlingen zal optimaliseren.

De volgende aspecten uit het ontwerp zullen worden uitgevoerd:

- *Het schenken van aandacht aan de fasen voor, tijdens en na het lezen uit het voorleespatroon van Van Kleef en Tomesen (2002).*

De leraar zal, voorafgaand aan het voorlezen, het lesdoel verwoorden, de voorkennis van de leerlingen activeren en samen met hen de te lezen tekst verkennen. Dit is van groot belang voor het begrip van de verhaalstructuur, de verbanden, het probleem en de gebeurtenissen (Broekhof, 2015). Tijdens het lezen is er ruimte voor interactie met de leerlingen en laat de leraar middels modeling de leerlingen zien hoe zij de tekst probeert te begrijpen (Förre & Van de Mortel, 2014). Na het lezen is er vanuit de leerlingen veelal de behoefte aan verduidelijking en herhaling. Om de verhaallijn beter te begrijpen doet de leerkracht er verstandig aan de belangrijkste gebeurtenissen te bespreken en samen met de leerlingen conclusies te trekken (Bouwhuis, 2014).

- *Gedurende de uitvoering van het ontwerp moet er veel aandacht besteed worden aan de interactie tussen leraar en leerling.*

Het spreken en luisteren zullen gedurende de lesactiviteiten begrip luisteren veel met elkaar verbonden worden, waarin er veel ruimte ontstaat voor inbreng van de leerlingen. Leerlingen ontwikkelen tekstbegrip door de interactie met de leerkracht, samen leggen zij verbanden welke het leerproces en daarmee de taalvaardigheid van de leerlingen bevordert (Janssen-Vos, 2008; Vernooy, 1997). Er wordt regelmatig een koppeling gemaakt tussen het te lezen verhaal en de eigen ervaringen en leefwereld van de leerlingen.

- *De leraar dient van het lezen een meer gerichte luister- en denkactiviteit te maken.*

De leraar zal een rijk, interessant en vooral begrijpelijk taalaanbod bieden en de leerlingen gedurende de activiteit regelmatig laten activeren, om samen betekenis te geven aan een tekst (Veldkamp, z.j.). Het echt begrijpen van een tekst gaat volgens Wassenburg et al. (2017) echter gelijk op met het maken van een mentale representatie van de gelezen tekst. Door leerlingen te leren het situatiemodel in te zetten leren zij een mentale voorstelling te maken van de zaken die in een tekst beschreven staan. Op die manier ontwikkelen de leerlingen hun vaardigheid in begrijpend luisteren en zullen zij het luisteren niet enkel als toehoren beschouwen, maar ook als ervaren en beleven. Dat zal zorgen voor een hogere betrokkenheid, concentratie en bevordert bovendien het leesplezier van de leerlingen (Jelier, 2016).

- *De leraar zal zorgen voor pre-teaching en herhaald voorlezen in kleine groepjes.*

Met name gericht op de taalzwakke en meertalige leerlingen die moeite hebben met het begrijpend luisteren. Door de interactie met de leraar die hierbij plaatsvindt, verkrijgen de leerlingen meer inzicht in de inhoud van de tekst, ondervinden ze meer plezier in het verhaal, vindt er een uitbreiding van de woordenschat plaats en kan er aandacht worden geschonken aan de verbanden tussen de gebeurtenissen (Bus, 1991).

- *De leraar modelt hoe strategieën ingezet worden om tot tekstbegrip te komen.*

De leraar modelt gedurende het voorlezen de lees- en luisterstrategieën hardop denkend en laat de kleuters zodoende in contact komen met strategieën die aansluiten op de leesstrategieën uit de midden- en bovenbouw (Bouwman et al., 2015).

De leraar zal laten blijken waarom ze de strategie inzet, wat de leerlingen ervan leren en wat het hen zal opleveren. Dit zorgt overigens voor een doorlopende leerlijn binnen de school.

- *De leraar biedt de leerlingen verschillende tekstgenres aan.*

Er moet gebruik worden gemaakt van teksten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Echter hoeven dit niet enkel prentenboeken te zijn, maar kan er ook gebruik worden gemaakt van voorleesboeken of informatieve boeken (Van den Branden, 2001).

- *De leraar doet een beroep op de verschillende denkniveaus uit de taxonomie van Bloom.*

Het daadwerkelijke nadenken over de inhoud van de tekst gebeurt doordat de leraar een beroep doet op de verschillende niveaus van begrijpen (Kratwohl, 2002). Door complexere vragen te stellen die aanzetten tot denken en redeneren verkrijgen de leerlingen nieuwe inzichten (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Dit principe zal gedurende het ontwerp tevens worden gestimuleerd middels het aanbieden van verschillende verwerkingsactiviteiten.

Handelingswijzer

Hoe leerkrachten in groep 1-2 de basis voor begrijpend lezen vorm kunnen geven in lesactiviteiten

BEGRIJPEND LUISTEREN

Voorleespatroon (Kleef & Tomesen, 2002). <i>Vooraf</i> - Zorgdragen voor een taalrijke omgeving - Pre-teaching - Benoemen van het lesdoel - Activeren van voorkennis - Verkennen van de tekst Het activeren van voorkennis kan middels een woordweb, het tonen van concreet materiaal of een kringgesprek naar aanleiding van de titel of de platen uit de tekst.	<i>Tijdens</i> - Interactie leraar – leerlingen - Mentale representatie: situatiemodel - Modeling luisterstrategieën - Vragen stellen uit de taxonomie van Bloom (Kratwohl, 2002) Tijdens het luisteren staat het ervaren, beleven en het ontwikkelen van de mentale representaties van leerlingen centraal. Luisterstrategieën eerst hardop denkend voordoen, vervolgens leerlingen zelf laten oefenen onder begeleiding van de leerkracht, waarna een direct het begrip gecontroleerd kan worden.	<i>Na</i> - Verbanden leggen - Herhaling - Zelfstandig oefenen: verwerkingsopdracht - Lesafsluiting Betekenis verbinden aan aanwezige kennis: een continue koppeling maken tussen tekst en beleveniswereld.	Kleef, M. van, Tomesen, M. (2002) <i>Werken aan taalbevatting</i>. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland. Kratwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. <i>Theory into practice</i>, Vol. 41, No 4 pp. 212-218. Geraadpleegd op http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/909/mod_resource/content/1/slides4104_2.pdf Katholieke Pabo Zwolle
Week 1 <i>Onthouden:</i> Het oproepen van eerder verworven kennis. In combinatie met de luisterstrategieën het luisterdoel bepalen en visualiseren.	Week 2 <i>Begrijpen:</i> Eerder verworven kennis en inzichten gebruiken om betekenis te verbinden aan tekst en illustraties. In combinatie met de luisterstrategieën het ophalen van voorkennis.	Week 3 <i>Toepassen:</i> Kennis in een nieuwe situatie gebruiken om een probleem op te lossen. In combinatie met de luisterstrategieën voorkennis ophalen, verbanden leggen.	Week 4 <i>Analyseren:</i> Een probleem kunnen vereenvoudigen door het op te splitsen en de samenhang in te zien. In combinatie met de luisterstrategieën voorspellen en het leggen van verbanden.
Week 5 <i>Evalueren:</i> Kritisch kunnen reflecteren, een oordeel vormen. In combinatie met de luisterstrategieën samenvatten en reflecteren	Week 6 <i>Creëren:</i> Vanuit eigen kennis en inzichten nieuwe ideeën kunnen bedenken. In combinatie met de luisterstrategieën voorkennis ophalen, visualiseren, voorspellen en verbanden leggen.		