



Villa Vrolik
integraal kindcentrum

V4OND15

Begrijpend lezen

Hoe kan de leerkracht de
motivatie tijdens de
instructie van begrijpend
lezen stimuleren in groep
6/7/8?

Naam opleiding: Leerkracht basisonderwijs
(Pabo)

Naam: Mart Lucassen

Adres: Hoge Larenseweg 186
1221AW Hilversum

Email: m.lucassen@gmail.com

Studentnummer: 930108001

WPO school: IKC Villa Vrolik Hilversum

BOA: Ingrid Straalman

Thesisbegeleider: Jeffrey van Welsen

Datum: 15 Mei 2018

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

Voorwoord

15 Mei, 2018

Daar is ie dan... het resultaat van vier jaar keihard werken op de KPZ. Mijn eigen bachelor thesis, welke ik heb uitgevoerd op IKC Villa Vrolik in Hilversum. En IKC Villa Vrolik is niet zomaar een school... het is een gloednieuwe school waar ik het afgelopen jaar aan heb mee mogen 'bouwen'.

Ik wil mijn duo collega en boa Ingrid Straalman bedanken voor alle tips en steun die zij mij heeft gegeven tijdens dit proces. Ik kreeg carte blanche om dingen uit te proberen in de groep. Zo ook mijn ontwerp. Ingrid heeft mij ook geholpen met observaties en gaf mij tips hoe ik mijn onderzoek vorm kon gaan geven. Ook wil ik mijn tutor Jeffrey van Welsen bedanken. In alle bijeenkomsten tutoraat was er de ruimte om vragen te stellen. Ook daar buiten was altijd de gelegenheid om Jeffrey om feedback te vragen. Hierdoor ben ik steeds kritisch naar mijn eigen werk gaan kijken. Ik wil Arno Boers bedanken als mijn *critical friend*. Niet alleen op het gebied van de thesis, maar ook vanwege de gezonde dosis humor. Soms was het even nodig om stoom af te blazen, Arno hielp mij daar erg goed bij. Tenslotte wil ik mijn moeder bedanken voor het kritisch doorlezen van mijn thesis, om zoveel mogelijk taalfouten te kunnen voorkomen.

Veel leesplezier gewenst bij het lezen van mijn bachelor thesis over motivatie tijdens de instructie van begrijpend lezen.

Mart Lucassen

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Inhoud	2
Samenvatting.....	4
1. Introductie.....	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Context.....	5
1.3 Praktijkprobleem.....	5
1.4 Oriëntatie op het onderwerp.....	6
1.5 Relevantie en actualiteit	6
1.6 Onderzoeksdoel.....	6
1.7 Begripsvorming.....	6
1.8 Onderzoeksvragen.....	7
1.9 Structuur thesis.....	7
2. Theoretisch kader.....	8
2.1 Inleiding literatuurstudie	8
2.2 Literatuurstudie	8
2.2.1 Begripsvorming.....	8
2.2.2 Van een les begrijpend lezen naar een goede les begrijpend lezen.....	9
2.2.3 Motivatiefactoren	14
2.3 Conclusie literatuurstudie	16
3. Vooronderzoek	18
3.1 Methode vooronderzoek	18
3.2 Resultaten vooronderzoek.....	20
3.3 Conclusie vooronderzoek.....	22
4. Onderzoek naar het ontwerp.....	23
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	23
4.1.1 Ontwerpcriteria	23

4.1.2 Beknopte omschrijving ontwerp	24
4.1.3 Monitoren van het ontwerp	27
4.1.4 Meten van het ontwerp.....	27
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	27
4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp	27
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp.....	28
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	30
4.3.2 Beantwoording hoofdvraag	30
5. Discussie	31
5.1 Mogelijke beperkingen, vragen en discussiepunten	31
5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	32
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk.....	32
Literatuurlijst.....	33
Bijlagen	36
Bijlage A: Evaluatie	36
Bijlage B: Poster	37
Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk	38
Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek	38
Bijlage E: Meetinstrumenten	39
E-I: Leesmotivatie- en leesinteresselijst (Förrer en Van de Mortel, 2014).....	40
E-II: Vragenlijst begrijpend lezen.....	43
E-III: Kijkwijzer (Ballering et al., 2013)	45
Bijlage F: Codeerschema's	51
Bijlage G: Beschrijving ontwerp.....	53
Bijlage H: Kwaliteitskaart effectief leerkrachtgedrag	54
Bijlage I: Handelingswijzer coöperatieve werkvormen.....	58
Bijlage J: Stappenplan begrijpend lezen	71
Bijlage K: Resultaten 'Leesmotivatie en leesinteresselijst'	72
Bijlage L: Resultaten 'Vragenlijst begrijpend lezen'	75
Bijlage M: Resultaten 'Kijkwijzer'	79

Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Leerlingen motiveren tijdens de instructie van begrijpend lezen

Onderzoeksgroep: Leerlingen en de leerkracht van groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolik

Ontwerp: kijkwijzer leerkrachtgedrag, handelingswijzer coöperatieve werkvormen en stappenplan begrijpend lezen

Methode: interviews, vragenlijsten, bestuderen en observatie lessituatie

Conclusie van het ontwerp onderzoek: leerlingen zijn gemotiveerd en betrokken door coöperatieve werkvormen

Samenvatting

Op IKC Villa Vrolik te Hilversum waren de leerlingen uit groep 6/7/8 niet gemotiveerd voor begrijpend lezen. Deze groep bestaat uit 12 leerlingen; 8 leerlingen in groep 6, 2 leerlingen in groep 7 en 2 leerlingen in groep 8. Dit kwam zowel naar voren in de les, als daarbuiten. Er is besloten om een onderzoek uit te voeren en daarbij zowel de leerlingen als de leerkracht motivatie bevorderende handvatten te geven.

Het onderzoek heeft middels generieke deelvragen ‘Wat wordt er verstaan onder de begrippen ‘begrijpend lezen’ en ‘motivatie’?’, ‘Wat is de opbouw van een goede begrijpend lezen les?’, ‘Welke factoren dragen bij aan de motivatie van een leerling?’, context deelvragen ‘Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen worden momenteel door de leerkracht toegepast?’, ‘Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen past de methode ‘Nieuwsbegrip’ toe?’, ‘Wat is de motivatie voor begrijpend lezen van de leerlingen op dit moment?’ en de ontwerp vraag ‘In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?’ een antwoord gezocht op de hoofdvraag: ‘*Hoe kan de leerkracht de motivatie tijdens de instructie van begrijpend lezen stimuleren in groep 6/7/8?*’.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat de leerkracht een grote invloed heeft op de motivatie van leerlingen bij begrijpend lezen. Er kunnen verschillende leerkrachtvaardigheden worden ingezet als coöperatieve werkvormen (Förster et al., 2000; Oskam, 2016), het GRIMM (Pearson & Gallagher, 1983) als didactisch model en het aansluiten bij de leef- en interessewereld van leerlingen (Schuit et al., 2011). De Self-Determination Theory (Ryan, 2002) en de attributietheorie (Weiner in Bors & Stevens, 2010) dragen bij aan het effectief inzetten van leerkrachtvaardigheden tijdens de instructie van begrijpend lezen. Hierbij wordt een beroep gedaan op de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie.

In het vooronderzoek is gebruik gemaakt van een observatie, interviews en vragenlijsten om te meten hoe begrijpend lezen werd gegeven en ervaren. Hieruit is gebleken dat de leerkracht geen coöperatieve werkvormen toepast, leerlingen de lessen als saai ervaren en de methode handvatten mist om motivatie bevorderend te werken.

Uit dit vooronderzoek is een ontwerp gemaakt dat zes weken is uitgetest in groep 6/7/8. Kenmerken van dit ontwerp zijn de inzet van coöperatieve werkvormen, de inzet van het GRIMM als didactisch model en motivatie bevorderende leerkrachtvaardigheden. Het ontwerp is gemeten door middel van het bijhouden van een logboek, een observatie instrument welke ook in het vooronderzoek is gebruikt en vragenlijsten die ook in het vooronderzoek zijn gebruikt om verschillen te meten. Er is gebleken dat de leerlingen door de inzet van het ontwerp meer gemotiveerd zijn tijdens de instructie van begrijpend lezen. De leerlingen geven aan de opdrachten leuker te vinden omdat niet vast wordt gehouden aan de methode, maar onder andere coöperatieve werkvormen worden ingezet.

1. Introductie

In dit hoofdstuk is de introductie op het onderzoek te lezen. Dit hoofdstuk zal beginnen met de aanleiding en de context waarbinnen het onderzoek zich bevindt. Vervolgens wordt het praktijkprobleem geschetst, oriëntatie op het onderwerp, relevantie en actualiteit, het onderzoeksdoel en begripsvorming. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met de onderzoeksvragen en de structuur van de rest van dit onderzoek.

1.1 Aanleiding

Er is gekozen voor het onderwerp *motiveren van leerlingen tijdens begrijpend lezen*. Dit omdat de leerlingen van groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolik aangeven begrijpend lezen niet leuk te vinden. Ook blijkt dat er niet goed gelezen wordt. Dit betreft zowel de leestekst als de opdrachten van de zelfstandige verwerking. Loman en Marreveld (2010) noemen begrijpend lezen een ‘rotvak’, volgens hen worstelen zowel leerlingen als leerkrachten met begrijpend lezen. Als er kritisch wordt gelezen kunnen leerlingen het plezier hervinden en verbeteren de resultaten drastisch, stellen Loman en Marreveld (2010).

Jacques Vriens stelde in 2013 al in het NRC dat leerkrachten te weinig voorlezen en lezen in de klas (en zelfs op de Pabo's) geen prioriteit heeft. Hij zegt dat dit komt doordat er meer getoetst moet worden in het onderwijs en dat leesplezier niet direct meetbaar is (Vriens, 2013). Ook Van Elsäcker, Van Druenen en Droop (2014) sluiten zich aan bij het pleidooi van Vriens om lezen een meer geïntegreerde plek in het onderwijs te geven. Jaren na het pleidooi van Vriens (2013) is er nog steeds sprake van weinig geïntegreerd leesonderwijs. In groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolik lijkt lezen ook geen duidelijke geïntegreerde plek in het onderwijs te hebben en zien leerlingen ook het plezier niet van lezen en begrijpend lezen. Er is behoefte aan het kritisch onder de loep nemen van de huidige manier van werken om de leerlingen gemotiveerd te krijgen voor begrijpend lezen.

1.2 Context

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op IKC Villa Vrolik, een nieuwe locatie van OBS Lorentzschool te Hilversum. Op IKC Villa Vrolik zitten 225 leerlingen. Het onderzoek zal gedaan worden in groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolik. In deze groep zitten 12 leerlingen.

IKC Villa Vrolik is een Integraal Kindcentrum waarin zowel voorschoolse, schoolse als naschoolse activiteiten plaatsvinden. Bink Kinderopvang en STIP Hilversum hebben hun krachten gebundeld tot één pedagogische visie met één pedagogisch team. De visie van IKC Villa Vrolik luidt; ‘Grenzeloos leren’ (Looysschelder, Mooi, Jansen, Wittebol, Gnocchi & Teterissa, 2015). Dat wil zeggen dat er niet louter kennis wordt opgedaan, maar dat de leerlingen op zoek gaan naar hun talenten en zich ontwikkelen middels de 21^e eeuwse vaardigheden (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). Het huidige schooljaar wordt gezien als ‘pionieren’ en kan gebruikt worden om een juiste manier te vinden om vaardiger te worden in het aanbieden van goede begrijpend lezen lessen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door een onderzoeker uit voltijd 4 van de Katholieke Pabo Zwolle, met medewerking van de betrokken collega's van IKC Villa Vrolik.

1.3 Praktijkprobleem

De leerlingen van groep 6/7/8 hebben op donderdag begrijpend lezen op het lesrooster staan. Er wordt gezamenlijk gestart met een introductie op het onderwerp en een filmpje. Vervolgens krijgen groep 6 en groep 7/8 een eigen instructie. De zelfstandige verwerking kan naar eigen voorkeur worden gedaan op een willekeurig moment, tot de weekplanner op woensdagmiddag afgerond is.

IKC Villa Vrolijk maakt gebruik van de methode Nieuwsbegrip en gebruikt deze vanaf schooljaar 2017-2018. In deze methode wordt aangesloten bij de actualiteit (CED- Groep, 2017).

In groep 6/7/8 wordt de zelfstandige verwerking gedaan middels het adaptieve digitale programma 'Snappet'. Na de zelfstandige verwerking berekent Snappet het niveau van de leerling, om vervolgens adaptief verder te kunnen met de verwerking. In de praktijk wordt dit niet gedaan, omdat een reguliere les al erg lang is. De leerkracht heeft niet de tijd om extra aandacht te besteden aan deze verwerking, daar waar de leerling de andere taken op de weektaak nog moet af maken.

De meerderheid van groep 6/7/8 geeft aan begrijpend lezen niet leuk te vinden. Sommige leerlingen zeggen dat de instructie lang duurt, anderen kunnen zich niet goed concentreren tijdens de instructie en weer andere leerlingen werken te snel of te langzaam om het juiste tempo te kunnen bijhouden. In het vooronderzoek zal nader worden onderzocht waarom de leerlingen de lessen niet leuk vinden.

Opvallend is dat de leerlingen het, ten opzichte van een reguliere methode uit boeken en schriften, wel leuk vinden om met Snappet te werken. De groepsleerkracht van groep 6/7/8 is zelf zoekende naar een juiste manier van lesgeven en erkent het praktijkprobleem.

1.4 Oriëntatie op het onderwerp

Smits en Van Koeven (2015) stellen dat recente gegevens van scholen over begrijpend lezen aantonen dat het methodisch oefenen van strategieën niet meer leidt tot meer leesbegrip. Volgens Smits en Van Koeven (2015) kan een lesdoel nooit een leesstrategie zijn, maar juist het begrijpen van de tekst. Recent onderzoek van NRO (2016) duidt erop dat leesmotivatieprogramma's een positief effect hebben op leesmotivatie en begrijpend lezen. Ook hebben deze programma's effect op het terugbrengen van laaggeletterdheid. In het PISA onderzoek uit 2016 blijkt dat de leesvaardigheid van leerlingen gelijk is gebleven maar dat het aantal laaggeletterde leerlingen is gestegen, aldus NRO (2016).

1.5 Relevantie en actualiteit

Uit onderzoek van Stichting Lezen (z.d.) blijkt dat ouders kinderen steeds vaker, maar wel korter voorlezen. Ouders lezen vooral jonge kinderen voor en vinden kinderen vanaf 7 jaar al gauw te oud. J/M ouders (2016) stelt dat het juist ontzettend goed is om oudere kinderen te blijven voorlezen, onder andere omdat dit de woordenschat stimuleert. Een rijke woordenschat is volgens Förrer en Van de Mortel (2014) een voorwaarde om goed begrijpend te kunnen lezen.

Van de Mortel en Loman (2016) stellen in het e-book 'De drie grootste misverstanden in het begrijpend leesonderwijs' dat leerkrachten veelal denken dat begrijpend lezen pas echt begint vanaf groep 4, dat het louter volgen van de methode de grootste kans op succes biedt en dat begrijpend lezen kan worden gezien als vak. Deze drie misverstanden zijn actueel, blijkt uit gesprekken met verschillende leerkrachten op verschillende basisscholen.

1.6 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om de leerlingen van groep 6/7/8 meer te motiveren voor begrijpend lezen. De verwachting is dat dit gaat lukken door enkele interventies toe te passen, gericht op zowel de leerling als de leerkracht.

1.7 Begripsvorming

In dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van verschillende begrippen. Deze begrippen komen terug in het theoretisch kader en vanuit deze terminologie zal het vooronderzoek worden uitgevoerd.

Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) is **begrijpend lezen** het vermogen om geschreven teksten te begrijpen en dit te lezen met begrip. Belangrijk bij begrijpend lezen is de **motivatie**. Volgens Van Elsäcker (2002) is motivatie de beweegreden om te handelen. Met andere woorden: waarom doet iemand wat hij of zij doet.

Motivatie kan **intrinsiek** of **extrinsiek** zijn. Intrinsieke motivatie is volgens Vinke (1996) motivatie waarbij de bron ligt in de activiteit van of de gevoelens van de persoon. Extrinsieke motivatie is volgens Vinke (1996) motivatie waarbij de bron juist buiten de activiteit of gevoelens van de persoon ligt en van factoren buiten de persoon afhankelijk is. Ryan (2002) gaat in de zelfbeschikkingstheorie uit van de **basisbehoeften** relatie, competentie en autonomie. Te veel sturing van bovenaf (door de leerkracht) kan intrinsieke motivatie in de weg zitten.

Om tot begrijpend lezen te komen zijn **leesstrategieën** nodig. Dit zijn volgens Förrer en Van de Mortel (2014) belangrijke hulpmiddelen om teksten goed te begrijpen. Fisher, Frey en Lapp (2009) voegen hier aan toe dat er zes belangrijke strategieën zijn. Naast het gebruik van strategieën is het belangrijk om een juiste lesopbouw toe te passen, bijvoorbeeld door **GRIMM**. GRIMM staat voor Gradual Release of Responsibility Instruction Model (Pearson & Gallagher, 1983). Oskam (2016) stelt dat **coöperatieve werkvormen** bijdragen aan het activeren van reeds aanwezige kennis en voorstellingen van de tekst. Dit zijn werkvormen waarbij samenwerking plaatsvindt tussen zowel sterke en zwakke leerlingen en waarbij sprake is van een positieve wederzijdse afhankelijkheid.

1.8 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Hoe kan de leerkracht de motivatie tijdens de instructie van begrijpend lezen stimuleren in groep 6/7/8?

Ondersteund door de volgende deelvragen:

Generieke kennis:

1. Wat wordt er verstaan onder de begrippen ‘begrijpend lezen’ en ‘motivatie’?
2. Wat is de opbouw van een goede begrijpend lezen les?
3. Welke factoren dragen bij aan de motivatie van een leerling?

Context kennis:

4. Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen worden momenteel door de leerkracht toegepast?
5. Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen past de methode ‘Nieuwsbegrip’ toe?
6. Wat is de motivatie voor begrijpend lezen van de leerlingen op dit moment?

Ontwerpkennis:

7. In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?

1.9 Structuur thesis

Om een antwoord te kunnen vinden op bovenstaande onderzoeksvragen zal in hoofdstuk 2 theorie worden gezocht voor de generieke vragen. In hoofdstuk 3 wordt een vooronderzoek opgesteld en de conclusies daaruit worden meegenomen naar het ontwerp in hoofdstuk 4. Dit ontwerp is zes weken uitgetest en hieruit zijn conclusies getrokken. In hoofdstuk 5 is tenslotte de discussie te vinden, gevolgd door de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal een antwoord worden gezocht op de generieke kennisvragen die in het vorige hoofdstuk zijn opgesteld.

2.1 Inleiding literatuurstudie

In het theoretisch kader zal eerst worden onderzocht wat de literatuur zegt over de begrippen *begrijpend lezen* en *motivatie*. Vervolgens wordt onderzocht wat er in de literatuur te vinden is over geschikte factoren die van belang zijn bij een goede begrijpend lezen les. Daarbij valt te denken aan inzet van strategieën, het gebruik van didactische modellen en het (gericht) gebruik van leerkrachtvaardigheden. Tenslotte wordt er gezocht naar volgens de literatuur relevante motivatietheorieën. De literatuurstudie wordt afgesloten met een conclusie.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Begripsvorming

Om een antwoord te kunnen vinden op de generieke vragen, moet eerst een definitie worden gekozen. Vernooy (2007) stelt de volgende formule op voor begrijpend lezen: *begrijpend lezen = [(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën]*. Berends (2011) stelt dat leerlingen bij begrijpend lezen moeten begrijpen wat zij lezen. Anders dan begrijpend luisteren is dat de informatiestroom die binnenkomt niet via gesproken taal is, maar per tekst. Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) is begrijpend lezen het vermogen om geschreven teksten te begrijpen en dit te lezen met begrip. Begrijpend lezen gaat enerzijds om het begrijpen van informatie en anderzijds om het verwerken van die informatiestroom via het medium 'tekst'. Daar waar (enige) kennis aanwezig is, kan begrip ontstaan, stellen Smits en Van Koeven (2015). Om tot begrijpend lezen te komen is het daarom belangrijk om nieuwe informatie te kunnen koppelen aan het bestaande kennisnetwerk.

Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) zijn drie elementen belangrijk bij begrijpend lezen. Ten eerste de lezer. Deze geeft in interactie met de tekst betekenis aan de woorden, de zinnen en de tekst als geheel. Hoe meer kennis de lezer over een bepaald onderwerp heeft, hoe gemakkelijker deze de teksten over dit onderwerp kan begrijpen. Ten tweede is de tekst belangrijk. Er is een enorme verscheidenheid aan teksten en iedere tekst dient op een andere wijze gelezen te worden. Voor het tekstbegrip is het belangrijk dat de tekst past bij de lezer. Tenslotte is het leesdoel een belangrijk element voor begrijpend lezen. De lezer is gemotiveerd om te lezen wanneer het doel helder is en hij weet wat er mee te bereiken valt.

Bij begrijpend lezen is volgens Förrer en Van de Mortel (2014) nog meer belangrijk. Het is een denkactiviteit, waarbij kennis van de wereld en woordenschat nodig zijn. Dit kun je ontwikkelen door veel te lezen. De lezer kan de eigen kennis en persoonlijke ervaringen integreren in de inhoud van de tekst. Op deze manier wordt de tekst betekenisvol. De lezer raakt op deze manier actief betrokken bij de tekst.

Volgens Van Elsäcker (2002) is motivatie de beweegreden om te handelen. Met andere woorden: waarom doet iemand wat hij of zij doet. Tegenover deze abstracte benadering van het begrip, denken Bors en Stevens juist in metaforen: "motivatie is de brug tussen droom en daad" (Bors&Stevens, 2010, p. 37). Vinke (1996) stelt dat weer dat motivatie een geheel van factoren, driften en energie is waardoor het gedrag richting krijgt. In dit onderzoek zal de definitie van Van Elsäcker (2002) en Vinke (1996) worden gebruikt.

Motivatie kan intrinsiek of extrinsiek zijn. Intrinsieke motivatie is volgens Vinke (1996) motivatie waarbij de bron ligt in de activiteit van of de gevoelens van de persoon. Vinke (1996) omschrijft dit met het voorbeeld van piano spelen. Wanneer iemand piano speelt en dit prettig vindt om te doen en dat spel voor hem of haar een doel op zichzelf is, is deze persoon intrinsiek gemotiveerd. Extrinsieke motivatie is volgens Vinke motivatie waarbij de bron juist buiten de activiteit of gevoelens van de persoon ligt en van factoren buiten de persoon afhankelijk is. Wanneer iemand piano speelt omdat een externe partij vindt dat dit moet of goed is voor deze persoon, is de piano spelende persoon extrinsiek gemotiveerd.

Er zijn verschillende theorieën rondom motivatie. Deze worden in deelvraag 3 verder beschreven.

2.2.2 Van een les begrijpend lezen naar een goede les begrijpend lezen.

Er zijn verschillende factoren die een goede begrijpend lezen les beïnvloeden. De inzet van strategieën, het gebruik van een geschikt didactisch model, leerkrachtvaardigheden, werkvormen, integratie met andere vakken en hiaten in de leeslijn spelen allemaal mee. In deze paragraaf wordt daar bij stilgestaan.

Inzet van strategieën

Förrer en Van de Mortel (2014) maken een onderscheid tussen sturingsstrategieën, herstelstrategieën en leesstrategieën. Deze drie strategieën zijn volgens hen belangrijke hulpmiddelen om teksten goed te begrijpen.

Sturingsstrategieën worden door de lezer gebruikt om hun leesproces te sturen. Er kan gesteld worden dat dit de overkoepelende strategie is. Lezers zetten sturingsstrategieën in door het leesdoel te bepalen, te oriënteren op de tekst, de aanwezige kennis en woordenschat te actualiseren, door leesstrategieën toe te passen, controle van begrip, toepassen van herstelstrategieën en controle van het te bereiken leesdoel.

Herstelstrategieën zijn ter controle van het leesbegrip, aldus Förrer en Van de Mortel (2014). De lezer stopt wanneer hij de tekst niet begrijpt en stelt zichzelf vragen over de tekst om uiteindelijk door te kunnen lezen. Dit vraagt reflectievermogen van de leerlingen en een leerkracht die leerlingen aanwijzingen geeft om de herstelstrategieën toe te passen.

Er zijn veel verschillende leesstrategieën. Strategieën zijn volgens Förrer en Van de Mortel (2014) belangrijke hulpmiddelen om teksten goed te begrijpen. Een lezer gebruikt sturingsstrategieën om het leesproces te sturen en leesstrategieën om betrokken te blijven bij de tekst. Het bewust inzetten van deze hulpmiddelen helpt om teksten te begrijpen en daarom is het belangrijk dat leerlingen op de basisschool leren hoe ze dit moeten doen. Leesstrategieën werken alleen wanneer de lezer gemotiveerd is. Ziet de lezer het nut van het lezen van een tekst niet in, dan zal de lezer ook geen strategieën toepassen.

Fisher, Frey en Lapp (2009) noemen de volgende leesstrategieën: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden.

Voorspellen

Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) maakt de lezer een weloverwogen inschatting van wat er zou kunnen gebeuren op basis van beschikbare informatie. Dit kan zowel voor- als tijdens het lezen plaatsvinden. De lezer gaat tevens na of de voorspelling klopt. Fisher, Frey en Lapp (2009) waarschuwen dat voorspellen tot gokken kan leiden en dat de lezer hierdoor een ietwat nonchalante houding aanneemt.

Vragen stellen

Förrer en Van de Mortel (2014) stellen dat de lezer de vragen die hij heeft onder woorden brengt. Fisher, Frey en Lapp (2009) hebben aangetoond dat een lezer betrokken blijft bij de tekst en zijn tekstbegrip verbetert door vragen te blijven stellen.

Visualiseren

Van de Ven (2009) stelt dat bij visualiseren van het lezen mentale beelden en zintuigelijke gewaarwordingen ontstaan. Dit zijn mentale beelden, maar ook mentale representaties van geluid, smaak, tast en emotionele gevoelens. Fisher, Frey en Lapp (2009) tonen aan dat visualiseren op basis van mentale plaatjes het leesbegrip vergroot. Ook het gebruik van tekstschema's en het representeren van een tekststructuur vallen onder visualiseren.

Verbinden

De lezer brengt volgens Förrer en Van de Mortel (2014) de tekst in verband met wat hij al weet en heeft meegemaakt. Dit kan volgens Fisher, Frey en Lapp (2009) op drie manieren: de tekst en de eigen ervaringen van de lezer zelf, de tekst en kennis van de wereld van de lezer en de tekst en andere teksten die de lezer heeft gelezen. Volgens De With (2011) zijn oudere leerlingen beter in staat deze leesstrategie toe te passen; zij hebben immers meer (achtergrond)kennis en (levens)ervaring.

Samenvatten

De lezer gaat volgens Förrer en Van de Mortel (2014) op zoek naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie in een tekst. Dit gebeurt zowel tijdens als na het lezen. Fisher, Frey en Lapp (2009) voegen hier aan toe dat samenvatten niet alleen de tekst herstructureren is, maar ook het creëren van een nieuw perspectief of inzicht over de tekst.

Afleiden

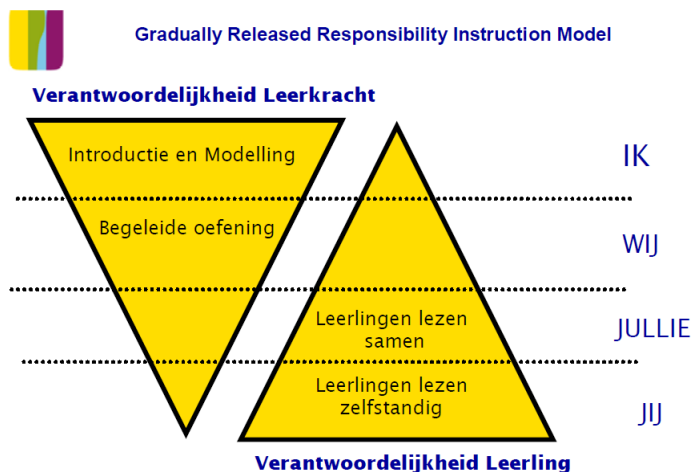
Afleiden is volgens Förrer en Van de Mortel (2014) het 'tussen de regels door' lezen. Met andere woorden: interpreteren wat niet letterlijk in de tekst staat en deze in gedachten zelf invullen. Afleidingen hebben te maken met het begrijpen van figuurlijk taalgebruik en het gebruik van metaforen. Het verschil tussen figuurlijk en letterlijk taalgebruik is voor veel leerlingen lastig. Voor NT2 leerlingen is dit de meest lastige strategie (De With, 2011).

Het louter aanleren van leesstrategieën maakt een leerling nog geen goede lezer. Uit onderzoek blijkt dat het expliciet aanleren van leesstrategieën leidt tot kennis over leesstrategieën, maar niet tot beter leesbegrip (Smits & Van Koeven, 2015). Dit komt omdat expliciet aangeleerde strategieën een belasting vormen voor het werkgeheugen. Een aanpak waarin op een natuurlijke en motiverende manier strategieën zitten verweven in het in gesprek gaan over de inhoud van de tekst, is wel effectief gebleken. McKeown, Beck en Blake (2009) tonen dit aan in hun onderzoek.

Oskam (2016) noemt een aantal aanpassingen binnen het begrijpend lezen onderwijs die er voor kunnen zorgen dat de resultaten van begrijpend lezen kunnen toenemen. Zij heeft haar leerlingen leesstrategieën aan elkaar laten uitleggen wat resulteerde in betere resultaten van begrijpend lezen. Door de leesstrategieën te laten presenteren door leerlingen, maken leerlingen sneller de koppeling naar een leesstrategie, zelfs vakoverstijgend.

GRIMM als didactisch model

Er zijn verschillende didactische modellen die gebruikt kunnen worden in een instructie op de basisschool. Voorbeelden zijn het EDI- model, DIM en GRIMM. GRIMM staat voor Gradual Release of Responsibility Instruction Model (Pearson & Gallagher, 1983). GRIMM is een effectief model voor begrijpend lezen. Stoeldraaijer (2006) stelt dat het ineffectief is om veel zelfstandig te werken tijdens begrijpend lezen. Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) gaat GRIMM uit van het geleidelijk verschuiven van de cognitieve verantwoordelijkheid van de leerkracht naar de leerling. In Figuur 1 is een visuele weergave van dit didactisch model te zien.



Figuur 1. GRIMM. Overgenomen uit *Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO* (p. 14) door T. De With, 2011, Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies. Copyright 2011, CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Kenmerkend voor GRIMM is volgens Förrer en Van de Mortel (2014) dat de leerkracht de fase van begeleidende inoefening van het lesdoel nadrukkelijk ondersteunt. Op deze manier wordt het denkproces van leerlingen door de leerkracht bewaakt en tot een hoger niveau getild. Dit wordt scaffolding genoemd. De focus van GRIMM ligt op het leren door de leerlingen. Door te modelen tijdens de introductie legt de leerkracht inhoudelijke accenten wat betreft de achtergrondkennis en de woordenschat en het gebruik van leesstrategieën. Modelen is volgens CED- Groep (2017) het hardop denkend voorlezen. Bouwman en Van de Mortel (2014) stellen dat het inzetten van GRIMM al geschikt is bij hardopdenkend voorlezen (modelen) en interactief voorlezen. In Tabel 1 staan de lesfasen uit het GRIMM beschreven.

Tabel 1

Lesfasen GRIMM

Voor de les	Ik fase	Wij fase	Jullie fase	Jij fase
De leerkracht inventariseert wat de leerlingen al van het onderwerp weten.	Introductie, activeren van bestaande kennis, aanbieden achtergrondkennis en woordenschat en modelen van de strategie.	Toepassen van de metacognitieve vaardigheden en de strategieën onder begeleiding van de leerkracht.	Het geleerde toepassen in groepjes of duo's.	Zelfstandige verwerking van de tekst.

Opmerking. Gegevens afkomstig van Förrer en Van de Mortel (2014).

In de Wij- fase van het GRIMM is er zowel een begeleide inoefening met de leerkracht, als groepswork waarbij de leerlingen de tekst met elkaar op een functionele wijze verwerken (Förre & Van de Mortel, 2014, p. 11). Dit maakt het GRIMM geschikt voor coöperatief leren, wat in de volgende paragraaf aan bod komt.

Effectief leerkrachtgedrag

Bouwman en Van de Mortel (2014) stellen dat de leerkracht kan beginnen met het voorlezen van een boek, om als voorbeeldfunctie voor leerlingen te dienen. Door leerlingen voldoende gelegenheid te bieden om luisterbegrip te verwerven en te ontwikkelen moet de leerkracht zorgen voor een begrijpelijk taalaanbod en een rijke doordachte omgeving.

Schuit, de Vrieze en Slegers (2011) geven twee aanbevelingen in hun onderzoek naar leerling motivatie. Volgens hen is het belangrijk dat leerkrachten zich verdiepen in de leef- en interessewereld van de leerlingen en dat zij met de keuzes van hun onderwerpen, opdrachten en methodieken aansluiten bij de leef- en interessewereld van de leerlingen.

Vernooy (2007) stelt dat voorlezen en aansluiten bij de leef- en interessewereld niet genoeg is. De International Reading Association stelt volgens Vernooy (2007) dat leerkrachten die goed leesonderwijs geven beschikken over de volgende kennis en vaardigheden:

- Ze weten hoe het lezen zich bij de leerlingen ontwikkelt en dat de leesontwikkeling van de leerlingen al is begonnen voordat ze op school komen.
- Ze volgen/ toetsen de leesontwikkeling van de leerlingen en verbinden daaraan consequenties voor hun leesinstructie.
- Ze brengen variatie aan in hun leesinstructie.
- Ze stellen het lezen van teksten centraal.
- Ze geven onderwijs aan zwakke lezers.
- Ze motiveren hun leerlingen.
- Ze stimuleren zelfstandig lezen.
- Ze verwachten hoge prestaties van hun leerlingen.
- Ze helpen leerlingen met leesproblemen.

Eerder werd Oskam (2016) al genoemd met het inzetten van leerlingen bij het presenteren van leesstrategieën. Naast deze methode om het begripend lezen onderwijs te verbeteren, stelt zij ook dat coöperatieve werkvormen kunnen bijdragen aan het activeren van voorkennis. Door deze coöperatieve werkvormen wordt de samenwerking tussen sterkere en zwakkere leerlingen in heterogene groepjes verbeterd. Zij kunnen bijvoorbeeld discussiëren over een onderwerp en elkaar daarbij aanvullen, aldus Oskam (2016). Förre, Kenter en Veenman (2000) noemen dat coöperatief leren leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren, interactie tussen leerlingen stimuleert, verschillen tussen leerlingen benut als kansen om van elkaar te leren en een bijdrage levert aan het realiseren van een goed pedagogisch klimaat.

Uit onderzoek van Johnson en Johnson (1995) blijkt volgens Förre et al. (2000) dat coöperatief leren een positief effect heeft op de leerprestaties van de leerlingen, een positief effect op de affectieve ontwikkeling heeft en een positieve uitwerking op de vriendschapsrelaties in de klas heeft. Ook het leren van leerlingen met leerproblemen komt ten goede door de inzet van coöperatief leren. Coöperatief leren heeft een positief effect volgens Slavin (1995), stellen Förre et al. (2000). Leerlingen zullen elkaar daarbij aansporen om zich maximaal in te zetten.

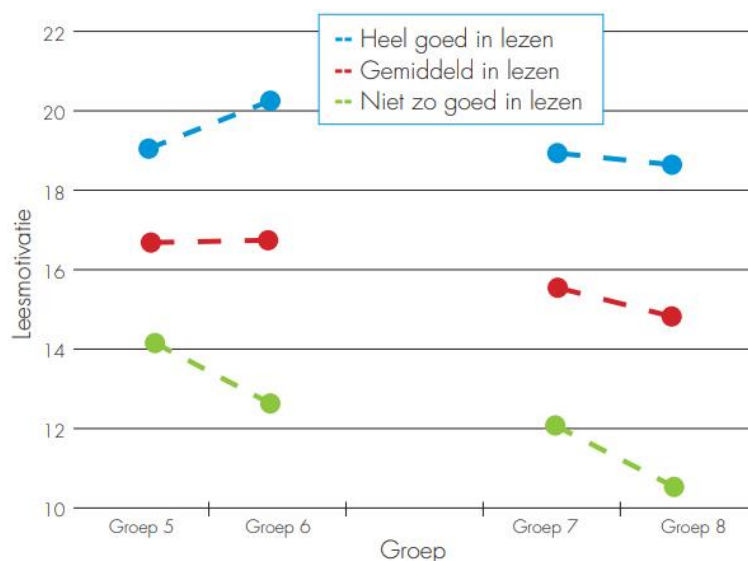
Om coöperatief te werken zijn er vijf principes waar aan voldaan moet worden (Johnson & Johnson in Förrer et al., 2000). Ten eerste is positieve wederzijdse afhankelijkheid nodig. Leerlingen hebben elkaar nodig en dit leidt ertoe dat leerlingen inzien dat zij er toe doen. Dit doet een beroep op de motivatie van de leerling, waar later in de theorie op terug wordt gekomen. Ten tweede moet er individuele verantwoordelijkheid zijn. Iedere leerling moet zijn of haar aandeel leveren en deze moet zichtbaar zijn. Een goede taak- en rolverdeling en het stimuleren van een groepsgevoel draagt daar volgens Förrer et al. (2000) aan bij.

Ten derde moet er bij coöperatief werken sprake zijn van directe interactie tussen leerlingen. Leerlingen moeten zo dicht mogelijk bij elkaar kunnen werken om optimaal te communiceren en de interactie tot stand te laten komen. Ten vierde wordt aan het verbeteren van samenwerkingsvaardigheden gedaan bij coöperatief leren (Förrer et al., 2000). Hier zijn basisvaardigheden voor nodig, die de leerkracht moet aanleren.

Wanneer deze basisvaardigheden aanwezig zijn kan er coöperatief geleerd worden. Tenslotte moet er bij coöperatief leren geëvalueerd worden over het groepsproces.

Naast coöperatief leren zijn er nog meer methodieken toe te passen door de leerkracht. Filipak (2013) doet in een artikel in JSW een aantal aanbevelingen voor motiverend leesonderwijs. Eén hiervan is om leesonderwijs te integreren in de zaakvakken. Door dit te doen merken leerlingen dat lees- en schrijfvaardigheden niet alleen in de begrijpend leesles bruikbaar zijn. Daarbij stelt Filipak (2013) dat het goed is om voorkeur te geven aan verdieping, in plaats van versnippering. Door veel over een bepaald onderwerp te lezen, werkt dat plezier in lezen in de hand. Dit mag volgens Filipak (2013) best buiten de methodes om, die volgens hem niet bijdragen aan de leesmotivatie. Leerlingen willen volgens Filipak (2013) graag zelf kunnen kiezen wat ze lezen en daarom is het als leerkracht goed om hen te helpen teksten en verhalen te vinden over onderwerpen die hen interesseren. Förrer en Van de Mortel (2014) voegen daar aan toe dat uit onderzoek van Harvey en Goudvis (2007) blijkt dat lezen met begrip in de tweede helft van de basisschool vooral geschikt is om te integreren met zaakvakken.

Ook is belangrijk om goed over lezen te praten, stellen Nielen en Bus (2015) in recentelijk onderzoek. In Figuur 2 is een schema te zien van dit onderzoek.



Figuur 2. Verschillen in de ontwikkeling van leesmotivatie als gevolg van verschillen in de leesvaardigheid. Overgenomen uit *Leesmotivatie stimuleren* (p. 7) van T. Nielen en A. Bus, 2015, JSW 99(8), 6-9. Copyright 2015, JSW.

Nielen en Bus (2015) hebben in recentelijk onderzoek aangetoond dat de leesmotivatie en leesvaardigheid in de bovenbouw afneemt, met name bij de zwakke lezers. In het onderzoek hebben Nielen en Bus (2015) bij 87 basisscholen in de groepen 5 en 7 een vragenlijst afgenomen en deze het volgende jaar herhaald. Een groot deel van de lezers uit groep 6 en hoger (62% volgens Nielen en Bus (2015)) komt in een negatieve leesspiraal terecht.

De door Nielen en Bus (2015) genoemde oorzaken zijn het minder lezen in de hogere groepen en het uiteenlopen van verschillende vaardigheden en interesses wat het voor de leerkracht moeilijk maakt om hier op in te spelen. De conclusie die Nielen en Bus (2015) trekken is om te zorgen voor een goede bibliotheek met een goed boekenaanbod en het lezen actief te bevorderen. Door te praten over lezen, met name met minder sterke en enthousiaste lezers, kan het plezier in lezen toenemen.

Hiaten in de leerlijn

Volgens Vernooij (2007) zijn er veel hiaten in de leerlijn van begrijpend lezen. Ten eerste stelt hij dat er in alle groepen onvoldoende aandacht wordt besteed aan woordenschatontwikkeling. Juist woordenschat is een belangrijke factor die bijdraagt aan succesvol begrijpend lezen (Förster & Van de Mortel, 2014). Een lezer begrijpt een tekst pas wanneer kennis aan bepaalde begrippen kan worden gekoppeld, aldus Förster en Van de Mortel (2014).

Ten tweede is er volgens Vernooij (2007) onvoldoende aandacht voor potentiële risicolezers in groep 1/2. Interactief voorlezen kan hier volgens Bouwman en Van de Mortel (2014) al aan bijdragen. Als leerkracht biedt je zo een rijk doordachte taalomgeving en ben je effectief bezig als je veel kansen voor taalontwikkeling creëert, aldus Bouwman en Van de Mortel (2014). Het eerste punt wat Vernooij (2007) noemt, met betrekking tot woordenschatontwikkeling, wordt op deze manier ook onder handen genomen.

Een derde hiaat in de leerlijn is volgens Vernooij (2007) dat er onvoldoende aandacht is voor voortgezet technisch lezen in groep 4 en groep 5. Loeve (2006) stelt dat het niet zinvol is om te werken in een werkboek. Wel is het volgens hem goed om veel woorden in te oefenen, te automatiseren en om veel tijd te maken voor vrij lezen. Zwakke lezers moeten volgens Loeve (2006) regelmatig zelfstandig lezen in boeken op hun eigen niveau.

Tenslotte is er volgens Vernooij (2007) onvoldoende aandacht voor het onderhouden van de technische leesvaardigheid van risicolezers in de bovenbouw. Expertisecentrum Nederlands (2010) stelt dat er ook in deze fase goed moet worden gelezen in boeken die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Ook moeten ze technieken oefenen om een tekst goed op toon en ritme voor te kunnen lezen. Förster en Van de Mortel (2014) voegen hier aan toe dat vlot en vloeiend lezen met expressie moet worden onderhouden. Gebeurt dat niet, dan gaan zwakke lezers achteruit.

2.2.3 Motivatiefactoren

Volgens Van Elsäcker (2002) is motivatie de beweegreden om te handelen. Met andere woorden: waarom doet iemand wat hij of zij doet. Motivatie kan intrinsiek of extrinsiek zijn. Intrinsieke motivatie is volgens Vinke (1996) motivatie waarbij de bron ligt in de activiteit van of de gevoelens van de persoon. De motivatie komt tot stand middels interne prikkels, naar subjectieve waarneming. Een leerling kan bijvoorbeeld uit eigen interesse of eigen belang een boek gaan lezen. Dit gebeurt dan op een moment naar keuze, ook op vrije momenten. Extrinsieke motivatie is het tegengestelde. Volgens Vinke is dit motivatie waarbij de bron juist buiten de activiteit of gevoelens van de persoon ligt en van factoren buiten de persoon afhankelijk is. De motivatie komt tot stand middels externe prikkels, wederom naar subjectieve waarneming. Een leerling kiest hier niet om zelf te lezen, maar zal tot deze keuze komen door de leerkracht die hem hier toe aanspoort.

Self- Determination Theory

Er zijn talloze theorieën over motivatie. Ryan (2002) stelt in zijn Self- Determination Theory (SDT) dat de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (volgens Stevens, 1997) voorwaardelijk zijn voor een gevoel van welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren (Emonds, 2011). Stevens (in Leenders, Naafs & Van den Oord, 2002) stelt dat leerlingen behoefte hebben aan een veilige omgeving. Wanneer de leerling zich veilig voelt, zal deze gemotiveerd zijn. Veiligheid betekent relatie. Ook moet de leerling zich volgens Stevens competent voelen. Door positieve feedback voelt de leerling zich vertrouwt en zal het competentiegevoel versterken.

Tenslotte stelt Stevens dat ieder mens er naar streeft om zo veel mogelijk zelfstandig te handelen, zelfstandig keuzes te maken en zelfstandig beslissingen te nemen. Deze zelfstandigheid noemt Stevens autonomie.

Volgens de Self- Determination Theory (Ryan, 2002) kan de extrinsieke motivatie de intrinsieke motivatie verdringen, als ook maar aan één van de basisbehoeften tekort wordt gedaan (Emonds, 2011). Dat wil zeggen dat een extern gemotiveerde leerling zich niet autonoom zal voelen en daarom minder intrinsiek gemotiveerd zal raken. Belangrijk bij deze theorie is dan ook dat zeker de intrinsiek gemotiveerde leerling positieve feedback ontvangt, om die motivatie te kunnen houden. De rol van de leerkracht is groot, deze moet observeren en de leerling bevragen naar zijn houding en bevindingen. Teveel sturing van de leerkracht kan echter ook interne motivatie in de weg zitten.

Attributietheorie

Als leerkracht kun je leerlingen motiveren met behulp van de attributietheorie van Weiner (in Bors & Stevens, 2010). Bij een confrontatie met een gebeurtenis van een onverwacht of negatief resultaat, ben je volgens Weiner meteen geneigd om te gaan zoeken naar oorzaken. Deze oorzaken kunnen intern en extern zijn. Oorzaken worden buiten zichzelf of in zichzelf gezocht. Er wordt dan ook gesproken over interne attributies en externe attributies die samen ook wel de 'locus of control' worden genoemd.

Weiner heeft alle mogelijke attributies ondergebracht in de volgende drie dimensies: internaliteit (locus), stabiliteit en beheersbaarheid (Weiner in Bors & Stevens, 2010).

De locus kan constant of variabel zijn. Dat wil zeggen dat een leerling bijvoorbeeld een goed cijfer heeft gehaald omdat het altijd goed leert en goed kan leren. Dit is een onveranderlijke factor en daarom constant. Echter kan een leerling ook een goed cijfer halen omdat het dit keer wél heeft geleerd en dat normaal niet doet. Dan is de locus veranderlijk, het ligt immers net aan de situatie van het wel of niet leren voor de toets. Dit wordt dan een variabele locus genoemd. Bors en Stevens (2010) hebben dit naar Weiner schematisch weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Model locus x stabiliteit

Stabiliteit	Locus	
	Intern	Extern
Constant	Capaciteit	Moeilijkheidsgraad taak
Variabel	Inzet	Geluk

Tabel 2: Model locus x stabiliteit. Aangepast overgenomen uit De gemotiveerde leerling. (p. 59) door G. Bors en L. Stevens, 2010, Antwerpen: Garant. Copyright 2010, Garant.

Wanneer een leerling een interne locus heeft met een constante stabiliteit zegt dat iets over de capaciteit van deze leerling. Hij of zij is immers intrinsiek gemotiveerd en is bijvoorbeeld erg sterk in het bepaalde vakgebied. Een leerling met een interne locus en een variabele stabiliteit kan zich meer of minder inzetten, wat bepalend is voor het uitvoeren van de taak. Door bijvoorbeeld veel afgeleid te zijn en daardoor minder inzet te tonen, kan de stabiliteit variëren.

Een leerling met een externe locus en een constante stabiliteit kan de taak moeilijk of makkelijk vinden. Het ligt dan aan de taak zelf of de leerling gemotiveerd is of niet. De leerling kan constant stabiel zijn door het sterke klassenmanagement van de leerkracht (constant) maar rekenen gaat hem gemakkelijk af maar taal niet (externe locus). Tenslotte is er een externe locus met een variabele stabiliteit. Hier speelt geluk een grote rol bij: je weet immers niet wat de leerling gaat doen door de altijd variabele omstandigheden en de externe motivatie.

Weiner heeft volgens Bors en Stevens (2010) meer onderzoek gedaan naar de relatie tussen de attributietheorie en wat mensen menen dat de oorzaak van een bepaalde problematische situatie is en hoe ze zich gaan voelen en gedragen. Hieruit blijkt dat in de sociale context de beheersbaarheidsdimensie de belangrijkste rol speelt. Buitenstaanders beoordelen je namelijk vooral op basis van hoe verantwoordelijk ze menen dat je bent voor slagen of falen. Vaak is er dan een omkering ten opzichte van hoe iemand intern oordeelt over zichzelf. Met andere woorden: wordt de leerling negatief beoordeeld door klasgenoten, dan zal hij of zij die eerst een interne locus heeft, kunnen kantelen tot een externe locus.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Op basis van de gelezen theorie kan geconcludeerd worden dat er meerdere definities voor begrijpend lezen zijn, maar dat het vooral gaat om lezen met begrip (Berends, 2011; Förrer & Van de Mortel, 2014). Pas wanneer enige kennis aanwezig is, kan er volgens Smits en Van Koeven (2015) begrip ontstaan. Motivatie is volgens Vinke (1996) een geheel van factoren, driften en energie waardoor het gedrag richting krijgt. Dit kan buiten de persoon liggen (extrinsiek) of in de bron van de activiteit of gevoelens van de persoon (intrinsiek) (Vinke, 1996).

Om tot het lezen met begrip (Berends, 2011; Förrer & Van de Mortel, 2014) te komen zijn verschillende factoren van belang. Zo kan er gebruik worden gemaakt van strategieën als sturingsstrategieën die de lezer gebruikt om het leesproces te sturen, herstelstrategieën die ter controle van het leesbegrip dienen en leesstrategieën (Fisher, Frey & Lapp, 2009) om het leesproces te sturen en betrokken te zijn bij de tekst. Fisher, Frey en Lapp (2009) noemen de leesstrategieën voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Smits en Van Koeven (2015) stellen dat onderzoek heeft aangetoond dat deze leesstrategieën niet leiden tot beter leesbegrip. Volgens McKeown, Beck en Blake (2009) is een aanpak nodig waarin op een natuurlijke en motiverende manier strategieën verweven zijn in het in gesprek gaan over de tekst. Oskam (2016) toont aan dat leerlingen elkaar ook strategieën kunnen uitleggen.

Een geschikt didactisch model is volgens de literatuur het Gradually Released Responsibility Instruction Model (GRIMM) (Pearson & Gallagher, 1983; Förrer & Van de Mortel, 2014). In dit didactisch model verschuift de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk van de leerkracht naar de leerling toe. Op deze manier wordt volgens Förrer en Van de Mortel (2014) het denkproces naar een hoger niveau getild.

Effectief leerkrachtgedrag bij begrijpend lezen blijkt volgens de literatuur belangrijk. Dat begint volgens Bouwman en Van de Mortel (2014) al bij het voorlezen van een boek. De leerkracht fungeert als rolmodel. Schuit, de Vrieze en Slegers (2011) stellen dat het belangrijk is dat de leerkracht zich verdiept in de leef- en interessewereld van de leerlingen.

Vernooy (2007) geeft enkele aanbevelingen voor goed leesonderwijs, waarbij motivatie en stimulatie in combinatie met hoge verwachtingen en het lezen van teksten centraal staan. Coöperatieve werkvormen dragen volgens Oskam (2016) en Förrer et al. (2000) bij aan motivatie voor begrijpend lezen. Filipak (2013) stelt dat de motivatie ook kan verbeteren wanneer begrijpend lezen met zaakvakken wordt geïntegreerd. Ook praten over lezen zorgt voor meer plezier, stellen Nielen en Bus (2015).

Vernooy (2007) stelt dat er hiaten in de leerlijn zitten. Zo moet er volgens hem aandacht worden besteed aan woordenschat, aandacht voor potentiële risicolezers in groep 1/2, aandacht voor technisch lezen in groep 4 en 5 en tenslotte aandacht voor het onderhouden van de technische leesvaardigheid van risicolezers in de bovenbouw.

In de zoektocht naar motivatietheorieën kwamen de Self- Determination Theory (Ryan, 2002) en de attributietheorie (Weiner in Bors& Stevens, 2010) naar voren als geschikt voor dit onderzoek. De Self- Determination Theory (Ryan, 2002) gaat er van uit dat de leerling behoefte heeft aan relatie, competentie en autonomie. Wanneer aan één van deze behoeften tekort wordt gedaan kan volgens Emonds (2011) de extrinsieke motivatie de intrinsieke motivatie verdringen. De leerling moet daarom veel positieve feedback ontvangen. Ook de rol van de leerkracht is daarbij van groot belang.

De attributietheorie (Weiner in Bors& Stevens, 2010) gaat uit van interne en externe locus. De leerling is intrinsiek gemotiveerd wanneer er sprake is van interne locus. Externe locus gaat over extrinsieke motivatie. Daarbij kan de locus constant of variabel zijn. Het is de taak van de leerkracht om te zorgen voor een constante locus. Tenslotte blijkt dat sociale context van belang is welke locus een leerling heeft.

3. Vooronderzoek

In dit hoofdstuk wordt het vooronderzoek beschreven. Er is een bepaalde methode gekozen, die in paragraaf 1 wordt beschreven. De daaruit voortgekomen resultaten worden in paragraaf 2 beschreven. Tenslotte volgt in paragraaf 3 de conclusie uit dit vooronderzoek. Deze conclusie gaat verderop in het onderzoek gebruikt worden voor een ontwerp.

3.1 Methode vooronderzoek

In dit onderzoek zijn de volgende deelvragen in de praktijk onderzocht:

- Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen worden momenteel door de leerkracht toegepast?
- Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen past de methode 'Nieuwsbegrip' toe?
- Wat is de motivatie voor begrijpend lezen van de leerlingen op dit moment?

Per deelvraag is beschreven welke methodiek is toegepast om de vraag te kunnen beantwoorden.

Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen worden momenteel door de leerkracht toegepast?

Er is gekozen voor de methode 'gestructureerde observatie' en 'open interview'.

Gestructureerde observatie

De leerkracht zal volgens een gestructureerde observatie vóór en na de les worden geobserveerd. Hier is voor gekozen omdat een gestructureerde observatie volgens Van der Donk en Lanen (2016) gericht laat observeren naar een exact omschreven doel. Dit is effectief leerkrachtgedrag tijdens een begrijpend lezen les. CPS heeft hier een instrument voor ontworpen: 'Kijkwijzer' (Ballering, Bouwman, De Boer, Fiori, Förer, Loman, Van de Mortel, Oosterman & De With, 2013).

De 'Kijkwijzer' (Ballering, et al., 2013) bestaat uit 29 leerkrachtvaardigheden die de leerkracht in kan zetten tijdens de begrijpend lezen les. Elke vaardigheid is te beoordelen door de observant met zeven categorieën. Categorie 6 betekent dat de leerkracht deze vaardigheid heel goed toepast, categorie 5 dat de leerkracht deze vaardigheid goed toepast, categorie 4 dat de leerkracht deze vaardigheid gemiddeld toepast, categorie 3 dat de leerkracht deze vaardigheid voldoende toepast, categorie 2 dat de leerkracht deze vaardigheid matig toepast, categorie 1 dat de leerkracht deze vaardigheid slecht toepast en tenslotte categorie 0 waarbij de leerkracht deze vaardigheid niet heeft laten zien of deze niet is geobserveerd.

Open interview

De leerkracht zal vervolgens bevraagd worden in een open interview hoe hij leesattitude tot stand brengt en op welke manier de instructie motiverend wordt gemaakt. Er is gekozen voor een open interview omdat de leerkracht op deze manier niet door de interviewer wordt beïnvloedt (Baarda, 2014). De groepsleerkracht zal bevraagd worden over de volgende drie zaken:

- Op welke manier wordt er gewerkt aan een positieve leesattitude?
- Welke leerkrachtvaardigheden worden ingezet om leerlingen te motiveren?
- Wat doet de groepsleerkracht wanneer leerlingen niet gemotiveerd zijn?

Naast het open interview worden ook de toets resultaten van de leerlingen bekeken en samen met de leerkracht besproken. Zo kan er naast motivatie ook een beeld worden geschetst van het huidige niveau van de leerlingen in groep 6/7/8 op het gebied van begrijpend lezen.

Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen past de methode ‘Nieuwsbegrip’ toe?

Bestuderen

Zoals eerder beschreven maakt IKC Villa Vrolik gebruik van de methode ‘Nieuwsbegrip’ (CED-Groep, 2017). Om te onderzoeken welke factoren om leerlingen te motiveren gebruikt worden, zal de methode onderzocht worden middels ‘bestuderen’. Daarbij wordt gekeken naar: lesopbouw, werkvormen en leerkrachtvaardigheden. De volgens de literatuur geschikte lesopbouw, werkvormen en leerkrachtvaardigheden worden vergeleken met wat Nieuwsbegrip (CED-Groep, 2017) beschikbaar stelt. Uit de resultaten zal blijken of de methode genoeg motiverende factoren bevat of dat deze al dan niet moet worden aangepast naar voorbeeld volgens de huidige literatuur, zoals gesteld in hoofdstuk 2.

Wat is de motivatie voor begrijpend lezen van de leerlingen op dit moment?

Open interview

De intern begeleider van IKC Villa Vrolik zal middels een open interview bevraagd worden. Haar wordt gevraagd wat de resultaten van de leerlingen zijn en op welke manier dit effect heeft op de motivatie van de leerlingen. Zo valt te stellen of de motivatie voor begrijpend lezen te maken heeft met het niveau van de leerlingen wat te hoog of te laag kan zijn of andere factoren die de motivatie belemmeren.

Gestructureerde vragenlijst

De leerlingen zullen gevraagd worden wat zij van de huidige manier van werken aan begrijpend lezen vinden. Er wordt gebruik gemaakt van de methode ‘open interview’ en ‘gestructureerde vragenlijst’.

Er zal gekeken worden naar de resultaten van de leerlingen op de afgenomen toets(en), de groepsleerkracht en intern begeleider worden bevraagd middels een open interview of de leerlingen specifieke kennis missen. Zo valt te stellen of de motivatie voor begrijpend lezen te maken heeft met het niveau van de leerlingen wat te hoog of te laag kan zijn of andere factoren die de motivatie belemmeren.

De leerlingen wordt tenslotte een vragenlijst afgenomen. Dit is de leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förre en Van de Mortel (2014). In deze vragenlijst vullen de leerlingen hun motivatie en interesse in aan de hand van een vierpuntschaal. 1 Staat voor het antwoord dat helemaal niet bij de leerling past, 2 staat voor het antwoord dat niet zo erg bij de leerling past, 3 staat voor het antwoord dat een beetje bij de leerling past en 4 staat voor het antwoord dat helemaal bij de leerling past. Na uitvoering van het ontwerp wordt deze vragenlijst nog een keer afgenomen om te toetsen of de motivatie is vergroot.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen worden momenteel door de leerkracht toegepast?

De leerkracht van groep 6/7/8 heeft aangegeven leerlingen te motiveren door ruimte te bieden voor eigen verhalen en voorkennis. Door aan te sluiten bij de leef- en interessewereld van de leerlingen worden de lessen volgens de leerkracht 'levendig'. Ook geeft de leerkracht aan dat de leerlingen in groep 6/7/8 gevoelig zijn voor competitie. Daarom wordt er toe een wedstrijd gedaan wie de meeste opdrachten heeft gemaakt of wie de meeste opdrachten goed heeft gemaakt. Soms zet de groepsleerkracht de leerlingen bewust in stilte aan het werk omdat het werk af moet.

De leerlingen hebben tijdens de citotoets die in januari is afgenomen gemiddeld gezien lager gescoord dan het schooldoel. Dit is weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Uitslagen Cito Begrijpend Lezen

Leerling	Vaardigheidsscore	Schooldoel	Niveau
1	148	178	V
2	161	178	IV
3	178	178	III
4	131	178	V-
5	144	178	V
6	163	178	IV
7	152	178	IV
8	174	178	III
9	163	196	V
10	196	196	III
11	55	59	III
12	103	59	I+

Opmerking. Gegevens afkomstig van IKC Villa Vrolik groep 6/7/8.

De lage scores zijn volgens de leerkracht van groep 6/7/8 te wijten aan het feit dat de leerlingen voor het eerst met een nieuwe citotoets werken. IKC Villa Vrolik werkt sinds dit schooljaar namelijk met de Cito toets 3.0 (Cito, z.d.) omdat de oude toetsen inmiddels 10 jaar oud zijn. Ook komen de leerlingen uit groep 6/7/8 van verschillende scholen waar verschillende methodes zijn gebruikt voor begrijpend lezen. De toets uitslagen geven daarom niet helemaal een objectief beeld.

Welke factoren om leerlingen te motiveren bij de instructie van begrijpend lezen past de methode 'Nieuwsbegrip' toe?

Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) past een lesopbouw toe die aansluit bij het GRIMM (Pearson&Gallagher, 1983). De leerkracht krijgt in de handleiding een kant- en- klare les aangeleverd waarin deze lesfasen beschreven staan. Deze begint met een 5 minuten durende introductie. Vervolgens wordt een voorbeeld van modeling gegeven, waarbij de leerkracht gebruik moet gaan maken van SCHIJF. Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) stelt dat de leerkracht moet beginnen met de strategie, vervolgens de aanpak concreet moet maken, hoe doe ik het, ik doe het voor, jij doet het na en afsluitend het geven van feedback. Tijdens dit modelen kunnen de sterke lezers zelf actief gaan lezen. Er is daarom veel ruimte om te differentiëren met leerlingen.

Rolwisselend lezen wordt door Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) genoemd als een aanpak die werkt om tot goed begrijpend lezen onderwijs te komen. Dit is een gefaseerde aanpak waarbij de

begeleiding van de leerkracht begint met het geven van veel feedback en geleidelijk over gaat naar meer eigen sturing. Dit model lijkt op het GRIMM en kan worden weergegeven als in Tabel 4.

Tabel 4

Schema rolwisselend lezen

Aanpak 1	Aanpak 2	Aanpak 3	Aanpak 4
Klassikaal	Klassikaal	In groepjes lezen	In groepjes lezen
de docent is de expert	(ook) leerling zijn expert	drietallen met ondersteuning	drietallen zelfstandig

Opmerking. Gegevens afkomstig van CED- Groep (2017).

Er is een vaste opbouw in de opdrachten die de leerlingen maken. Iedere les begint met een opdracht rondom de strategie die centraal staat in de les. Vervolgens is er een opdracht die zich richt op de tekstinhoud. De derde opdracht is gericht op woordenschat. Tenslotte is er een verbredende en verdiepende opdracht, die al dan niet gemaakt hoeft te worden. Coöperatief leren en debatteren worden door Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) aangeraden. Echter zijn hier geen kant- en- klare lessen of handleidingen voor. Dit is volledig aan de leerkracht zelf.

Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) stelt dat het motivatie verhogend werkt door met actuele en functionele teksten en woordenschattoefeningen een hogere betrokkenheid te creëren. Ook beeldmateriaal zoals het Jeugdjournaal- filmpje welke iedere week wordt toegevoegd en het activeren van (voor) kennis is volgens Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) motivatie verhogend. Het aanwijzen van boektitels en een schrijflus omtrent het thema van de week zijn tenslotte volgens Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) motivatie verhogend.

Wat is de motivatie voor begrijpend lezen van de leerlingen op dit moment?

Uit het open interview met de intern begeleider van IKC Villa Vrolik is gebleken dat de huidige schoolpopulatie laat zien dat de resultaten voor begrijpend lezen zijn gedaald in de afgelopen jaren (de hoofdlocatie, OBS Lorentzschool, meegerekend). Omdat de schoolpopulatie bestaat uit steeds meer leerlingen met een niet- Westerse achtergrond, komen leerlingen de school binnen met een taalachterstand. Er wordt thuis weinig Nederlands gesproken. Uit de literatuur is gebleken dat woordenschat nodig is voor begrijpend lezen (Förre en Van de Mortel, 2014). De intern begeleider beaamt dit en stelt dat er wordt ingezet op het stimuleren van woordenschat, maar dat een taalachterstand moeilijk in te halen is op de basisschool.

IKC Villa Vrolik heeft gekozen om met Nieuwsbegrip te werken omdat nieuws volgens de intern begeleider dicht bij de beleavingswereld van de leerlingen ligt, wat ook naar voren kwam uit de literatuurstudie (Schuit, De Vrieze en Slegers, 2011). Dit is een voorwaarde voor goed begrijpend lezen. Hierdoor zal de leerling volgens de intern begeleider ook gemotiveerd raken. Als dit niet het geval is, ligt er hoogstwaarschijnlijk een andere oorzaak achter. Of de leerling is niet goed in vlot lezen en/of de leerling mist woordenschat. IKC Villa Vrolik doet veel aan pre- en reteaching om leerlingen te helpen die moeite hebben met begrijpend lezen. Ook wordt er veel tijd besteed in groep 4 en 5 aan technisch lezen, om het vlot en snel lezen op een goed niveau te krijgen.

Al voordat dit onderzoek werd gedaan kwamen er signalen uit de klas dat de leerlingen begrijpend lezen niet als positief ervaren. Om te onderzoeken waar dit vandaan kwam zijn er twee vragenlijsten afgenomen; de leesmotivatie en leesinteresselijst van Förre en Van de Mortel (2014) en een op de literatuur gebaseerde vragenlijst over begrijpend lezen in het algemeen.

Uit beide vragenlijsten is naar voren gekomen dat leerlingen weinig intrinsiek gemotiveerd zijn. Opvallend is dat uit de leesmotivatie en leesinteresselijst is gebleken dat de leerlingen wel verschillende onderwerpen willen lezen, dat zij graag avonturenverhalen lezen, niet graag moeilijke teksten lezen, daarentegen wel graag het leesniveau willen verbeteren, lezen in sociale context niet graag toepassen en graag willen lezen omdat ze willen lezen.

Uit de begrijpend lezen vragenlijst is naar voren gekomen dat de meeste leerlingen de lessen niet leuk vinden. Daar worden verschillende redenen voor gegeven, onder andere dat het saai is, teveel gericht is op vragen stellen of er wordt geen reden gegeven. Twee leerlingen vinden de informatie uit de teksten leuk, evenals twee leerlingen die de start/ het filmpje leuk vinden. Een leerling geeft aan te willen weten wat er in de wereld gebeurt. Wat leerlingen niet leuk vinden zijn de duur van de les, de zelfstandige verwerking en het veel moeten schrijven/ typen.

Uit de tips die de leerlingen gaven kwam naar voren dat de leerlingen meer realistische en concrete opdrachten willen doen, tussendoor spelletjes willen doen en niet alles digitaal willen doen maar juist op papier.

Een uitgebreid verslag van de resultaten van het vooronderzoek is te lezen in bijlage K en L, daar waar *beginmeting* wordt genoemd.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Op basis van de literatuur kan geconcludeerd worden dat de leerkracht als rolmodel fungeert (Bouwman en Van de Mortel, 2014). De groepsleerkracht van groep 6/7/8 leest niet altijd voor. Wel heeft de leerkracht hoge verwachtingen van de leerlingen (Vernooy, 2007) en spreekt deze naar de leerlingen uit. De leerkracht past geen coöperatieve werkvormen (Oskam, 2016; Förrer, et al., 2000) toe tijdens de lessen. Praten over lezen wordt aanbevolen, blijkt uit onderzoek van Nielen en Bus (2015). Dit doet de leerkracht weinig. De leerkracht laat de leerlingen één keer per jaar een boekenbeurt geven. De teksten die aan bod komen tijdens de lessen begrijpend lezen worden besproken vanuit de interesse van de leerling en door het activeren van voorkennis (Förrer en Van de Mortel, 2014). De leerlingen uit groep 6/7/8 hebben laag gescoord op de Citotoets begrijpend lezen.

De intern begeleider van IKC Villa Vrolik geeft aan dat IKC Villa Vrolik heeft gekozen voor de methode Nieuwsbegrip omdat deze aansluit bij de interesse en belevingswereld van de leerlingen (Schuit et al., 2011). De schoolpopulatie van IKC Villa Vrolik bestaat uit steeds meer taalzwakke leerlingen. De oorzaak hiervan is het feit dat veel leerlingen een niet- Westerse achtergrond hebben en thuis weinig Nederlands wordt gesproken. Hierdoor ontbreekt bij de leerlingen de woordenschat, wat volgens Förrer en Van de Mortel (2014) juist nodig is voor goed begrijpend leesonderwijs.

De methode Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) past verschillende factoren toe om leerlingen te kunnen motiveren. Zo wordt gebruik gemaakt van een opbouw volgens het GRIMM (Pearson&Gallagher, 1983) en krijgt de leerkracht een kant- en- klare les aangeboden waar ook modeling volgens SCHIJF (CED- Groep, 2017) toegepast kan worden.

Rolwisselend lezen wordt vervolgens door CED- Groep (2017) genoemd als een motiverende aanpak voor begrijpend lezen. Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) bevat een vaste opbouw in opdrachten. Er wordt gestart met een opdracht die gericht is op de strategie die in de les centraal staat. Vervolgens is er een opdracht die zich specifiek richt op de tekstinhoud, gevolgd door een opdracht gericht op woordenschat.

De afsluitende opdracht is een verdiepende- en verbredende opdracht en kan als extra verwerkingsopdracht dienen. Nieuwsbegrip is volgens CED- Groep (2017) motivatieverhogend omdat er gewerkt wordt met actuele en functionele teksten die aansluiten bij de leef- en interessewereld van de leerlingen (Schuit et al., 2011). Ook zijn er boektitels, een schrijffles en worden er aanbevelingen gegeven om coöperatief te werken. Hoe de leerkracht dat kan doen is echter aan de leerkracht zelf.

Uit de vragenlijst 'Lees en interesselijst' die is afgenomen onder de leerlingen uit groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolijk is gebleken dat de leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn met betrekking tot lezen. Er is geen interne locus (Bors& Stevens, 2010) aanwezig bij de leerlingen.

De leerlingen lezen verschillende onderwerpen, niet graag moeilijke teksten maar willen daarentegen het eigen leesniveau wel verbeteren. Opvallend is dat er niet graag wordt gelezen in sociale context en dat de leerlingen willen lezen wanneer zij dat zelf willen. Hier kan uit geconcludeerd worden dat de leerlingen pas tot lezen komen, wanneer de nieuwsgierigheid wordt geprikkeld. Uit de begripend lezen vragenlijst is naar voren gekomen dat de meeste leerlingen de lessen niet leuk vinden. Daar worden verschillende redenen voor gegeven, onder andere dat het saai is, teveel gericht is op vragen stellen of er wordt geen reden gegeven. De leerlingen geven aan meer realistische en concrete opdrachten te willen doen, tussendoor spelletjes te willen doen en niet alles digitaal te willen doen maar juist op papier te willen werken.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het ontwerp beschreven, volgend uit de generieke- en contextvragen van dit onderzoek. In paragraaf 4.1 is een korte beschrijving te vinden over het onderzoek naar het ontwerp. Deze wordt gestart met de ontwerpcriteria, waarna de omschrijving van het ontwerp volgt. Tenslotte volgt het monitoren van het ontwerp, met daarop volgend het meten van het ontwerp. In paragraaf 4.2 staan de resultaten van het ontwerp beschreven. Er wordt in paragraaf 4.3 afgesloten met de conclusie in het onderzoek naar het ontwerp. In deze paragraaf is ook het antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek te vinden.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

Uit de literatuurstudie en de contextvragen van dit onderzoek zijn ontwerpcriteria vastgesteld. Deze criteria zijn onder te verdelen in: kenmerken van de doelgroep, kenmerken van de leerkracht, pedagogische en vakdidactische kenmerken en tenslotte organisatorische kenmerken.

Kenmerken van de doelgroep

- De leerlingen zijn op dit moment niet gemotiveerd en moeten daarom een meer interne locus ontwikkelen (Weiner, in Bors& Stevens, 2010).

Kenmerken van de leerkracht

- De leerkracht moet zich bewust zijn van het strategiegebruik tijdens de les (Förre & Van de Mortel (2014).
- De leerkracht moet zorgen voor teksten die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen (Oskam, 2011).

- De leerkracht moet zich verdiepen in de leef- en interessewereld van de leerlingen (Schuit et al., 2011).
- De leerkracht moet gebruik maken van het GRIMM (Pearson& Gallagher, 1983; Förrer& Van de Mortel, 2014).
- De leerkracht brengt variatie aan in de leesinstructie (Vernooy, 2007).

Pedagogische en vakdidactische kenmerken

- De leerkracht moet zorgen voor een goed gevoel van welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren (Emonds, 2011). Dit vanuit de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997).
- De leerling moet positieve feedback ontvangen van de leerkracht, daar waar de leerkracht deze leerling bevraagt naar zijn houding en bevindingen (Emonds, 2011).
- De leerkracht moet met coöperatieve werkvormen werken (Oskam, 2016).
- De methode Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) moet elke les worden bekeken op geschiktheid wat betreft tekst en werkvormen.

Organisatorische kenmerken

- Het ontwerp zal zes weken worden uitgevoerd, tijdens de lessen begrijpend lezen. Deze lessen duren 45 tot 60 minuten (CED- Groep, 2017).

4.1.2 Beknopte omschrijving ontwerp

Het ontwerp zal zes weken lang op donderdag worden uitgevoerd in groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolijk, door de WPO stagiair van deze groep. Hieronder volgt een beknopte omschrijving van het ontwerp.

Er is gekozen voor de inzet van de volgende drie middelen:

- Handelingswijzer coöperatieve werkvormen.
- Inzet stappenplan begrijpend lezen.
- Kwaliteitskaart leerkrachtgedrag.
- Lesopbouw volgens GRIMM.

Handelingswijzer coöperatieve werkvormen

De handelingswijzer wordt geschreven om ingezet te kunnen worden door alle leerkrachten van IKC Villa Vrolijk. Tijdens de lessen begrijpend lezen zal er iedere week één coöperatieve werkvorm worden uitgelicht en uitgevoerd tijdens de begeleidende inoefening van de les. Dit past in het GRIMM (Pearson& Gallagher, 1983; Förrer& Van de Mortel, 2014), waar de leerkracht niet alleen in interactie is met de leerlingen, maar de leerlingen ook onderling (Förrer& Van de Mortel, 2014).

Ook verschuift op deze manier de verantwoordelijkheid van de leerkracht naar de leerling (De With, 2011). Deze handelingswijzer zal de motivatie tijdens het begrijpend lezen kunnen verhogen, in combinatie met de teksten van Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017). De teksten van Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) sluiten aan bij de beleavingswereld van de leerlingen (Oskam, 2011). Enkele leerlingen hebben in de vragenlijst begrijpend lezen aangegeven spelletjes en andere werkvormen te willen doen.

Coöperatieve werkvormen lenen zich hier goed voor (Förrer, Kenter& Veenman, 2000). De leerkracht bekijkt voor het uitvoeren van een coöperatieve werkvorm welke werkvorm effectief is voor het doel van de les. Zo nodig zet de leerkracht een andere tekst in die beter aansluit bij de leef- en interessewereld van de leerlingen (Schuit, De Vrieze& Sleegers, 2011).

In de handelingswijzer coöperatieve werkvormen staan zes werkvormen centraal die geschikt zijn om in te zetten tijdens de begrijpend lezen les. Dat zijn de volgende werkvormen:

- Denken, delen, uitwisselen (Förrer, et al., 2000).

Deze werkvorm is volgens Förrer et al. (2000) geschikt voor het stellen van open vragen, het inventariseren van (voor) kennis en geschikt voor zowel taal, rekenen als de zaakvakken. De samenwerkingsvaardigheden die centraal staan zijn luisteren en het uitwisselen van informatie. Dat maakt denken, delen, uitwisselen geschikt om mee te starten bij de uitvoering van het ontwerp. Er is sprake van gelijke deelname als er in duo's wordt gewerkt. Bij klassikale uitwisseling is de betrokkenheid van leerlingen kleiner.

- Rotonde(Förrer, et al., 2000).

De werkvorm rotonde maakt gebruik van de eerder genoemde werkvorm 'denken, delen, uitwisselen'. Echter wordt er in tegenstelling tot 'denken, delen, uitwisselen' gebruik gemaakt van een rondvraag in groter groepsverband (vier leerlingen). Dit vergt een goed luistervermogen van de leerlingen (Förrer et al., 2000). Rotonde is geschikt voor open vragen met korte antwoorden, inventariseren van (voor) kennis en het noemen van overeenkomsten en verschillen. Een iets meer complexe werkvorm ten opzichte van 'denken, delen, uitwisselen', maar desondanks net zo goed bruikbaar bij taal, rekenen en de zaakvakken.

- Binnencirkel, buitencirkel(Förrer, et al., 2000).

Deze werkvorm is geschikt voor open vragen, inoefenen en het uitwisselen van informatie (Förrer, et al., 2000). Er is een grote ruimte in het lokaal nodig om vrij in te bewegen. Ook dient er goed rekening gehouden te worden met een oneven aantal leerlingen. Mocht het aantal oneven zijn, dan kunnen twee leerlingen aan elkaar gekoppeld worden als 'tweeling'. Binnencirkel, buitencirkel is een werkvorm waarbij de leerlingen in een cirkel staan en waarbij de leerlingen steeds één plaats verschuiven.

- Genummerde hoofden(Förrer, et al., 2000).

Kenmerkend voor deze werkvorm is dat iedere leerling een even groot aandeel heeft binnen de opdracht. De leerlingen weet van tevoren niet welk nummer door de leerkracht wordt gevraagd een antwoord te geven. De werkvorm genummerde hoofden is geschikt voor open en gesloten vragen, oefentaken en inzichtvragen en leent zich voor zowel taal, rekenen als de zaakvakken (Förrer, et al., 2000).

- Interview(Förrer, et al., 2000).

Het interview is volgens Förrer et al. (2000) niet de gemakkelijkste werkvorm omdat er goed naar elkaar geluisterd moet worden en de leerlingen goede vragen moeten kunnen stellen. Toch kan deze werkvorm een aanvulling zijn op de begrijpend lezen les omdat er vragen gesteld kunnen worden over de tekst. Bij het interview kan er informatie worden uitgewisseld, aan tekstbegrip worden gewerkt, creatief worden gedacht en bezig zijn met oplossingsstrategieën.

- Wandel, wissel uit (Förrer, et al., 2000).

Deze laatste werkvorm is geschikt voor open vragen, begripsvorming, inoefenen en het uitwisselen van informatie en daarom geschikt voor de begrijpend lezen les. Tijdens deze werkvorm moeten de leerlingen opstaan van hun plaats en door de ruimte wandelen. Op deze manier kan er op een speelse manier worden gewerkt.

In bijlage I staan deze werkvormen verder beschreven.

Inzet stappenplan begrijpend lezen

De inzet van het stappenplan begrijpend lezen zal worden uitgevoerd tijdens de oriëntatie en begeleide inoefening. Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) heeft hiervoor een stappenplan, maar uit de observaties van de leerkrachten is gebleken dat dit stappenplan te groot en te uitgebreid is. Toch blijkt dat dit stappenplan een effectief hulpmiddel is om de teksten van begrijpend lezen beter te begrijpen. Door dit stappenplan te combineren met de coöperatieve werkvormen zullen op een natuurlijke en motiverende manier strategieën worden aangeleerd, die volgens Smits en Van Koeven (2015) effectief zijn gebleken. Ook zal op deze manier variatie in de leesinstructie worden aangebracht (Vernooy, 2010). Het huidige stappenplan van Nieuwsbegrip (CED- Groep, 2017) zal op basis van de theorie herschreven worden. Daarbij wordt ook gekeken naar een aantrekkelijke vormgeving die aansluit bij de leef- en interessewereld van de leerlingen (Schuit, De Vrieze& Slegers, 2011). Het stappenplan is te vinden in bijlage J.

Kwaliteitskaart leerkrachtgedrag

Er wordt een kwaliteitskaart leerkrachtgedrag ontworpen die zal worden uitgevoerd door een observatie van de leerkracht tijdens de begrijpend leeslessen. Deze kwaliteitskaart bevat verschillende te toetsen factoren , afgeleid uit de Self- Determination Theory (Ryan, 2002) en de attributietheorie (Weiner in Bors& Stevens, 2010), die bijdragen aan het verhogen van de motivatie. Deze zal gericht worden op het geven van positieve feedback, een goed gevoel van welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren (Emonds, 2011). Relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997) staan centraal. Het doel van deze kwaliteitskaart is effectief leerkrachtgedrag en de leerkracht daar bewust van te maken. De kwaliteitskaart is te vinden in bijlage H.

Lesopbouw volgens GRIMM

Tenslotte blijkt uit de literatuur en uit de gestelde ontwerpcriteria dat de inzet van GRIMM als didactisch model motivatie verhogend kan werken. GRIMM is geschikt om te combineren met coöperatieve werkvormen, omdat de cognitieve verantwoordelijkheid verschuift van de leerkracht naar leerling (Förrer& Van de Mortel, 2014). Uit de literatuur blijkt dat de Wij- fase daar geschikt voor is. In het ontwerp zullen de coöperatieve werkvormen dan ook in de Wij- fase worden ingezet. Als de leerkracht het GRIMM in gaat zetten, zal de les mogelijk moeten worden aangepast.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

Het proces van het uitvoeren van het ontwerp zal worden gemonitord via een logboek. In dit logboek vult de onderzoeker een korte checklist in van de negen ontwerpcriteria. Zo kan de les nog worden aangepast, indien nodig. Tijdens de les wordt het logboek ingevuld met opvallendheden, zowel positief als negatief. Deze kunnen per lesfase worden ingevuld. Overige opmerkingen kunnen ook worden vermeld. Na iedere les wordt gekeken hoe de volgende les vorm kan worden gegeven. Het logboek is te vinden in bijlage E.

4.1.4 Meten van het ontwerp

Om te kunnen meten of het ontwerp in de praktijk voldoet zullen er drie meetinstrumenten gebruikt worden. Ten eerste zullen middels dezelfde observatielijst als in het vooronderzoek gebruikt is twee observaties worden gedaan. Dit is de 'kijkwijzer' van Ballering, et al. (2013). De observaties worden gedaan in de eerste les en in de laatste les. Met dit instrument wordt gekeken welke zichtbare leerkrachtvaardigheden worden ingezet om tot motivatie te komen.

Naast een meetinstrument gericht op de leerkracht, worden de leerlingen ook meegenomen in het meten van het ontwerp. De leerlingen wordt een tweetal vragenlijsten afgenomen, welke ook in het vooronderzoek zijn afgenomen. Dit zijn de leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förner en Van de Mortel (2014) en de vragenlijst begrijpend lezen welke gebaseerd is op de literatuurstudie. De resultaten van beide vragenlijsten worden geanalyseerd en vergeleken met de resultaten van de vragenlijsten uit het vooronderzoek. Aan de hand van deze data kan geconcludeerd worden of het ontwerp heeft bijgedragen aan het vergroten van de motivatie voor begrijpend lezen.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

In onderstaande paragraaf zijn kort de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp te lezen. In bijlage K en L staan de resultaten uitgebreid beschreven.

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

De onderzoeker heeft tijdens het uitvoeren van het ontwerp een logboek bijgehouden. Naar voren is gekomen dat de lessen van Nieuwsbegrip meerdere malen zijn aangepast, om aan de ontwerpcriteria uit paragraaf 4.1.1 te voldoen. Om de coöperatieve werkvormen goed toe te kunnen passen heeft de onderzoeker de groepen 6,7 en 8 gezamenlijke opdrachten gegeven die voor zowel de tekst van groep 6 als voor de tekst voor groep 7 en 8 te maken vielen. Deze samenwerking tussen leerlingen van verschillende niveaugroepen verliep positief en leerlingen gaven aan dit als prettig te ervaren.

De leerlingen hebben moeten wennen aan de nieuwe manier van werken tijdens het uitvoeren van het ontwerp. De eerste twee lessen verliepen minder goed dan de andere vier lessen. Drie leerlingen die niet goed tegen veranderingen kunnen, hebben tijdens de eerste twee lessen weinig bijgedragen aan de coöperatieve werkvormen. Er was bij hen daarom geen sprake van een positieve wederzijdse afhankelijkheid. In de lessen die hier op volgden heeft de onderzoeker voorafgaand aan het uitvoeren van het ontwerp de leerlingen de coöperatieve werkvorm nader toegelicht om de leerlingen een goede voorbereiding op de les te geven.

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Het ontwerp is gemeten aan de hand van drie meetinstrumenten, zoals te lezen valt in paragraaf 4.1.4. Hieronder volgt een beknopte beschrijving van de resultaten per meetinstrument.

Kijkwijzer

Uit de afgenomen kijkwijzers (Ballering et al., 2013) valt te stellen dat de leerkracht zich in de loop van het uitvoeren van het ontwerp beter bewust is van het eigen effectief leerkrachtgedrag. De leerkracht heeft tijdens het observeren van de tweede les de leerlingen beter laten nadenken over het stellen van vragen aan de hand van de gelezen tekst. Ook heeft de leerkracht het lesdoel tijdens de tweede observatie beter benadrukt en de leerlingen daar tijdens iedere lesfase van op de hoogte gebracht. De leerkracht heeft tijdens de begeleide inoefening de leerlingen tijdens de tweede geobserveerde les beter laten samenwerken door goed aan te geven wat er van het werd verwacht zodat de leerlingen zich beter op het doel konden focussen. Dit heeft daarom ook aangezet tot een betere reflectie bij de leerlingen waardoor de leerlingen zelf hebben kunnen kijken naar het eigen leerproces. Dit heeft de mate van competentie en autonomie (Stevens, 1997) tijdens de tweede geobserveerde les vergroot.

Leesmotivatie- en leesinteresselijst (Förre & Van de Mortel, 2014)

De leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förre en Van de Mortel (2014) is afgenomen in het vooronderzoek en na uitvoering van het ontwerp nogmaals afgenomen. Aan de hand van de ingevulde resultaten is een gemiddelde gemaakt, voor beide afgenomen lijsten. Deze gemiddeldes zijn te lezen in bijlage K.

Op het gebied van nieuwsgierigheid en leesinteresse zijn de leerlingen gegroeid. Op de vraag ‘Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.’ is de score van 1,83 naar 2,5 gegroeid en daarmee de hoogst stijgende score op het gebied van nieuwsgierigheid en leesinteresse. De vraag ‘Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees’ is met een gemiddelde van 2,58 naar 2,4 licht gedaald. De voorkeur voor een bepaald genre is gemiddeld gezien ook gestegen.

De leerlingen van groep 6/7/8 willen ook uitgedaagd worden. Op de vragen die over de voorkeur voor uitdaging gaan, zijn alle gemiddelde scores gestegen. Datzelfde geldt voor het leesniveau van de leerlingen. Echter op de vraag ‘Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen’ is het gemiddelde gedaald van 3,3 naar 2,8.

Ook de taakmotivatie is gemiddeld gezien gestegen. De leerlingen geven aan te lezen omdat ze de toetsen graag goed willen maken, omdat het moet voor school en de leerlingen geven aan graag complimentjes te ontvangen over het lezen. Op de vraag ‘Ik lees, omdat ik wil lezen’ is de gemiddelde score echter licht gedaald van 2,6 naar 2,5.

Te stellen valt dus dat de leerlingen op het gebied van nieuwsgierigheid en interesse, voorkeur voor genre, voorkeur voor uitdaging, leesniveau en taakmotivatie een hogere score hebben gegeven tijdens het tweede moment van meten. Opvallend is dat op één vraag na het gemiddelde van de vragen ‘lezen in sociale context’ zijn gezakt tijdens het tweede moment van meten. Dit terwijl leerlingen tijdens de instructie van begrijpend lezen zes keer hebben gewerkt met een coöperatieve werkvorm. Echter is de motivatie van de leerlingen wel vooruit gegaan, welke van belang is voor het beantwoorden van de hoofdvraag van dit onderzoek.

Een uitgebreid overzicht van de resultaten is te lezen in bijlage K, waar *eindmeting* wordt genoemd.

Vragenlijst begrijpend lezen

Tenslotte hebben de leerlingen de vragenlijst begrijpend lezen na de uitvoering van het ontwerp wederom ingevuld. Te lezen valt dat het gemiddelde cijfer wat de leerlingen hebben gegeven aan begrijpend lezen in het algemeen én de huidige manier van werken tijdens de begrijpend lezen les omhoog zijn gegaan. Daar waar begrijpend lezen in het algemeen eerder een gemiddelde kreeg van 2,5 heeft begrijpend lezen tijdens de tweede afname een gemiddelde van 3,33 gekregen. De begrijpend lezen les zelf heeft tijdens de eerste afname van de vragenlijst een gemiddelde van 2,59 gekregen en is tijdens de tweede afname gegroeid tot een gemiddeld cijfer van 3,5.

Argumenten die de leerlingen geven zijn dat de begrijpend lezen les beter werkt op papier, de coöperatieve werkvormen leuk zijn en dat de les leuker is geworden omdat er beter wordt samengewerkt. Ook de ondersteuning van filmpjes die aansluiten bij de leef- en interessewereld van de leerlingen wordt als positief ervaren. Tenslotte wordt het werken op papier (in tegenstelling tot werken met Snappet) als positief ervaren. Wat opvalt is dat sommige leerlingen geen argumenten kunnen geven voor wat zij leuk vinden en niet leuk vinden aan de begrijpend lezen les. Gezien de gestegen cijfers die de leerlingen hebben gegeven, is hier geen nader onderzoek naar gedaan.

Een uitgebreid overzicht van de resultaten is te lezen in bijlage L, waar *eindmeting* wordt genoemd.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf worden de conclusies van het ontwerp en het gehele onderzoek getrokken. In paragraaf 4.3.1 wordt een antwoord gezocht op de vraag: 'In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?', daar waar in paragraaf 4.3.2 de hoofdvraag beantwoord gaat worden.

4.3.1 Presentatie ontwerp kennis

Het ontwerp heeft zichtbaar resultaat opgeleverd. De attitude van de leerlingen is verhoogd ten opzichte van het vooronderzoek (zie paragraaf 4.2.2 en bijlage L). Dit komt onder meer door de inzet van coöperatieve werkvormen waarin de leerlingen werden uitgedaagd en allemaal een positieve wederzijdse afhankelijkheid hadden. Ook de inzet van het stappenplan heeft gewerkt, de leerlingen zijn zich meer bewust van de stappen die doorlopen moeten worden tijdens het begrijpend lezen. De hiervoor genoemde conclusies zijn mede tot stand gekomen door de inzet van GRIMM als didactisch model.

De leerkracht is zich na uitvoering van het ontwerp ook zichtbaar bewust van de inzet van effectief leerkrachtgedrag. Zo is voldaan aan alle ontwerpcriteria uit paragraaf 4.1.1. De leerlingen krijgen meer complimenten, er is meer ruimte voor de eigen inbreng van de leerling en er is sprake van een meer positief leerklimaat.

4.3.2 Beantwoording hoofdvraag

Begrijpend lezen is volgens Förrer en Van de Mortel (2014) het vermogen om geschreven teksten te begrijpen en dit te lezen met begrip. Motivatie is volgens Vinke (1996) een geheel van factoren, driften en energie, waardoor het gedrag richting krijgt. Vanuit deze twee begrippen is onderzocht wat de opbouw van een goede begrijpend lezen les is. Uit de theorie is geconcludeerd dat er strategieën moeten worden ingezet (Fisher, Frey & Lapp, 2009) maar deze niet als hoofddoel gesteld moeten worden (McKeown, Beck & Blake, 2009). GRIMM kan gebruikt worden als didactisch model (Pearson & Gallagher, 1983; Förrer & Van de Mortel, 2014). Ook moet er effectief leerkrachtgedrag worden ingezet. Factoren die bijdragen aan de motivatie van een leerling kunnen worden ondergebracht in de Self-Determination Theory (Ryan, 2002) en de attributietheorie (Weiner in Bors & Stevens, 2010).

Uit de contextvragen van dit onderzoek is gebleken dat de leerkracht aansluit bij de leef- en interessewereld van de leerlingen (Schuit et al., 2011) en dat de leerkracht soms een competitie-element inzet. Er is op IKC Villa Vrolik gekozen voor Nieuwsbegrip als methode omdat deze ook aansluit bij de leef- en interessewereld van de leerlingen, maar uit de contextvragen is gebleken dat de leerkracht hier zelf de verantwoordelijkheid voor draagt. In het vooronderzoek is gemeten dat de leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd waren voor begrijpend lezen en dat zij aangeven dat de lessen saai zijn. Door de inzet van het ontwerp uit dit onderzoek is de motivatie tijdens de instructie van begrijpend lezen bij de leerlingen verhoogd.

Op de hoofdvraag: '**Hoe kan de leerkracht de motivatie tijdens de instructie van begrijpend lezen stimuleren in groep 6/7/8?**' kan na de uitvoering van dit onderzoek geconcludeerd worden dat er veel mogelijkheden zijn om de motivatie van de leerlingen te stimuleren.

Ten eerste kan de leerkracht effectief leerkrachtgedrag in zetten. De leerkracht moet zorgen voor een goed gevoel van welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren (Emonds, 2011). Dit vanuit de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997).

Ook moet de leerkracht er voor zorgen dat de leerling positieve feedback ontvangt. De leerkracht moet de leerling dan bevragen naar zijn houding en bevindingen (Emonds, 2011).

Ook is aangetoond in dit onderzoek dat een methodeles niet voldoet, maar de leerkracht daar zelf nog aan moet 'sleutelen'. Door als leerkracht variatie aan te brengen in de leesinstructie (Vernooy, 2007), zich te verdiepen in de leef- en interessewereld van de leerlingen (Schuit et al., 2011) en daarbij te zorgen voor aansluitende teksten voor begrijpend lezen (Oskam, 2011) wordt de interne locus van de leerlingen gestimuleerd (Weiner, in Bors & Stevens, 2010).

Tenslotte kan de leerkracht er voor kiezen om coöperatieve werkvormen in te zetten (Oskam, 2016). Deze zorgen voor een positieve wederzijdse afhankelijkheid bij de leerlingen en uit dit onderzoek is gebleken dat de leerlingen meer betrokken zijn bij de instructie van begrijpend lezen en daardoor ook meer gemotiveerd.

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt er kritisch teruggekeken op de literatuurstudie, het vooronderzoek en het ontwerp. In de eerste paragraaf worden mogelijke beperkingen, vragen en discussiepunten beschreven. Vervolgens worden in de tweede paragraaf een aantal suggesties gegeven voor mogelijk vervolgonderzoek. In de derde paragraaf wordt tenslotte afgesloten met een aantal aanbevelingen voor in de praktijk.

5.1 Mogelijke beperkingen, vragen en discussiepunten

Het onderzoek heeft een positieve uitkomst. Echter zijn er enkele beperkingen, vragen en discussiepunten die de geldigheid van het onderzoek in twijfel kunnen trekken. In onderstaande paragraaf staan enkele van deze punten beschreven.

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen een termijn van zes weken. Voor goed geldig onderzoek (Baarda, 2014) is zes weken echter veel te kort. In deze zes weken kan er sprake zijn geweest van toeval. Leerlingen kunnen meer gemotiveerd zijn door de gekozen momenten waarop het ontwerp is getest, binnen die zes weken. Er is niet voor gekozen om de uitvoering van het ontwerp te intensiveren door ook op andere momenten in de lesweek bezig te zijn met begrijpend lezen.

Twaalf leerlingen zijn erg weinig leerlingen om een betrouwbare uitslag te krijgen. Het is niet duidelijk of het ontwerp ook zou werken bij een andere groep binnen IKC Villa Vrolik of een andere groep op een andere basisschool. Om de validiteit en de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergoten zou dit ontwerp ook op andere scholen moeten worden uitgevoerd, liefst met een grotere onderzoeksgroep.

Uit het interview met de intern begeleider van IKC Villa Vrolik is gebleken dat er veel leerlingen op deze school zitten met een achterstand in woordenschat. In het ontwerp is er niet voor gekozen om intensief met woordenschat aan de slag te gaan.

Tenslotte is er niet onderzocht of de toets scores van de leerlingen na uitvoering van dit onderzoek zijn verbeterd. Vanuit de Self-Determination Theory (Ryan, 2002) wordt gesteld dat er relatie, competentie en autonomie nodig zijn om gemotiveerd te zijn. Een goede score kan een leerling een gevoel van competentie geven en al dan niet van invloed zijn op de motivatie van een leerling.

5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Zoals in de voorgaande paragraaf is beschreven, is dit onderzoek niet gericht op woordenschat. Een suggestie voor vervolgonderzoek is dan ook om te werken aan het verbeteren van woordenschat. Van Breugel en Marreveld (2010) hebben onderzoek gedaan op een aantal scholen in Enschede waarbij de focus op technisch lezen en woordenschat lag, om het begrijpend lezen te verbeteren. Bijna alle leerlingen waren in het onderzoek van Van Breugel en Marreveld (2010) in juni sterk gegroeid, ten opzichte van de beginmeting in januari. Ook voor IKC Villa Vrolik is deze aanpak interessant, gezien de schoolpopulatie.

Vernooy (2010) pleit voor nog explicietere directe instructie bij begrijpend lezen. In een artikel in het tijdschrift 'Zorgbreed' stelt Vernooy dat 85% van de leerlingen in een reguliere begrijpend lezen les het lesdoel behaalt. De overige 15% heeft baat bij verlengde instructie. Daar is veel tijd voor nodig en dat vraagt differentiatie van de leerkracht. In dit onderzoek lag de focus op motivatie en is er geen intensieve vorm van differentiatie toegepast.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn de volgende aanbevelingen opgesteld:

- De leerkracht moet zich verdiepen in de leef- en interessewereld van de leerlingen (Schuit, et al., 2011) en de lesstof daar op aansluiten.
- De leerkracht moet gebruik maken van een geschikt didactisch model als GRIMM (Pearson& Gallagher, 1983; Förrer& Van de Mortel, 2014).
- De leerkracht moet variatie in de leesinstructie aanbrengen (Vernooy, 2007).
- De leerkracht moet zorgen voor een goed gevoel van welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren (Emonds, 2011).
- De leerling moet positieve feedback ontvangen van de leerkracht, daar waar de leerkracht deze leerling bevraagt naar zijn houding en bevindingen (Emonds, 2011).
- De leerkracht moet zich bewust zijn van het eigen aandeel (effectief leerkrachtgedrag) in het motiveren van een leerling.
- De leerkracht moet met coöperatieve werkvormen werken om intrinsieke motivatie te bewerkstelligen.
- De focus van een instructie bij begrijpend lezen moet niet bij de strategieën liggen.
- Er is een aanpak nodig waarbij strategieën op een natuurlijke en motiverende manier verweven zitten in de les (McKeown et al., 2009).

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Ballering, C., Bouwman, A., De Boer, G., Fiori, L., Förrer, M., Loman, E., De With, T. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO. Drie praktische instrumenten*. Geraadpleegd van https://www.cps.nl/l/library/download/urn:uuid:2ad4aa1e-97e4-4a12-916ad57a2b0b9bb2/begrijpend_lezen_praktijk.pdf?format=save_to_disk&ext=.pdf
- Berends, R. (2011). Begrijpend lezen: Zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29
- Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen: Garant.
- De With, T. (2011). *Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie. in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO*. Amersfoort: CPS
- CED- Groep. (2017). *Algemene Handleiding Nieuwsbegrip*. Geraadpleegd van https://static.nieuwsbegrip.nl/uploads/basismaterialen/handleidingen/Algemene%20Handleiding%20Nieuwsbegrip_sep2017.pdf
- Cito. (z.d.). Derde generatie LVS-toetsen. Geraadpleegd op 6 februari 2018, van http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/lvs_toetsen/derde_generatie
- Emonds, E. (2011). De gemotiveerde leerling. *Egoscoop*, 16(2), 16-19.
- Filipak, P. (2013). Begrip voor leesmotivatie. *JSW*, 99(5), 20-22.
- Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2014). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs* (Herz. ed.). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Leenders, Y., Naafs, F., & Van den Oord, I. (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Loeve, D. (2006). Voortgezet technisch lezen = stillezen. *JSW*, 90(7), 33-36.
- Looschelder, G., Mooi, J., Jansen, J., Wittebol, M., Gnocchi, C., & Teterissa, E. (2015). *Grenzeloos leren! De contouren van IKC Villa Anna's Hoeve*. Visiedocument IKC. Hilversum: STIP Hilversum.
- McKeown, M., Beck, I., & Blake, R. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253. doi: 10.1598/RRQ.44.3.1
- Nielen, T., & Bus, A. (2015). Leesmotivatie stimuleren. *JSW*, 99(8), 6-9.

- Oskam, J. (2016). Begrijpend lezen aangepakt. *JSW*, 101(4), 12-15.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 317-344.
- Plum, A. (2013). *Het onbegrijpelijke verhaal van de verhaaltjessommen*. Geraadpleegd van <https://www.leernetwerkeducatie.nl/sites/default/files/Het%20onbegrijpelijke%20verhaal%20van%20de%20verhaaltjessommen.pdf>
- Ryan, R. (2002). Overview of Self- Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective, in E. Deci, & R. Ryan (Red.) *Handbook of Self- Determination Research*, pp. 3-34, Rochester: Boydell& Brewer.
- Schuit, H., De Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Geraadpleegd van https://www.detweedeverdieping.nu/images/pdf/Rapport_27_Lerarenmotivatie_WEB.pdf
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2015, 1 september). Begrijpend lezen: focus op begrip. Geraadpleegd op 3 december 2017, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2015/09/begrijpend-lezen-met-de-methode.html>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2015, 9 december). John Hattie over leesstrategieën. Geraadpleegd op 3 december 2017, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2015/12/john-hattie-over-leesstrategieen.html>
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen, een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*, Den Haag: PMPO.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf>
- Van de Ven, A. (2009). Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48(12), p. 515-524.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (Herz. ed.). Bussum: Coutinho
- Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. (Onderzoek, Stichting lezen). Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/Begrijpend%20lezen.pdf>
- Van Elsäcker, W., Van Druenen, M., & Droop, M. (2014). Aandacht voor begrijpend lezen. *JSW*, 98(5), 18-21.
- Vernooy, K. (2007). De meeste leesmoeilijkheden zijn kwaliteitsproblemen. *Praktijkgids voor de basisschool*. Mechelen: Wolters- Plantyn.

- Vinke, R. (1996). *Motivatie en belonen - De mythe van intrinsieke motivatie*. Alphen aan den Rijn: Wolters Kluwer.
- Vriens, J. (2013, 28 mei). Zo ontmoedigt men lezen op school. *NRC*. Geraadpleegd op 4 december 2017, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2013/05/28/zo-ontmoedigt-men-lezen-op-school-1252315-a743290>

Bijlagen

Bijlage A: Evaluatie

Met plezier kijk ik terug op het proces van onderzoek doen. En nee, dat schrijf ik niet omdat het leuk in mijn verslag staat. Ditmaal schrijf ik dat omdat ik daadwerkelijk plezier heb beleefd aan het doen van onderzoek. In jaar 1,2 en 3 heb ik ook onderzoek moeten doen. Daarbij lag er altijd een vaste opdracht waardoor de motivatie ver te zoeken was. Ik heb ook een goed effect van mijn ontwerp kunnen zien in de groep. Dit vond ik leuk en gaf mij energie om met dit onderzoek bezig te zijn.

In het begin van het schooljaar wist ik niet zo goed hoe ik moest beginnen. Ik wilde iets gaan doen met begrijpend lezen omdat ik dit veel heb ‘mis’ zien gaan in de bovenbouw. Ook op mijn stageschool was de groepsleerkracht aan het stoeien met dit vak. Hoe kan de methode worden toegepast en welke werkvormen en materialen zijn nodig om tot goed begrijpend lezen te komen? Deze vragen werden veel gesteld. Niet alleen door mijn duo, maar ook door andere leerkrachten binnen mijn stageschool. Het onderwerp is voor mij gaan leven en vaak kon ik mijn collega’s van advies voorzien, als ik weer wat nieuws had gelezen in de literatuur.

Als ik mijn eerdere onderzoeken terug kijk, stelden deze eigenlijk weinig voor. Ik weet nog goed dat ik in jaar 3 een onvoldoende kreeg voor mijn onderzoek. Zo schreef ik weinig gedetailleerd en nam ik aan dat wat ik schreef altijd werd begrepen. Ook had ik moeite met het overnemen van figuren en tabellen. Gelukkig heb ik dat dit jaar kunnen voorkomen door een fijne handleiding over de APA stijl.

In de voorgaande jaren heb ik weinig gebruik gemaakt van het vragen om feedback en het gebruiken van een ‘*critical friend*’. Dit leek mij overbodig en ik wist het toch zelf allemaal wel. Echter bleek afgelopen jaar hoe fijn het is om samen te ‘sparren’ over mijn onderzoek. Met de input van mijn tutor, vakdocent en critical friend heb ik een mooi eindproduct gemaakt waar ik trots op ben en achter sta. Dit ging niet vanzelf; ik heb veel herschreven, veel weg moeten gooien en vaak stukken opnieuw moeten beginnen. Maar door de kritische blik van de mensen die ik om mij heen heb verzameld ben ik toch gekomen tot een goed onderzoek.

Ik heb mijzelf een onderzoekende houding aangeleerd. Daar waar ik eerder wat arrogant dacht dat ik die wel had, kwam ik mijzelf dit jaar vaak tegen. Ik kon niet altijd antwoord geven op de vraag: waarom? Het maken van dit onderzoek heeft mij een kritische en onderzoekende houding aangeleerd die ik in mijn loopbaan als leerkracht nog vaak nodig zal hebben. Ik merk dat ik ook voor vragen en problemen op mijn stageschool ga zoeken in de literatuur. Soms heb ik iets toegepast en dat bleek dan te werken. Een soort mini- onderzoekje.

Hoe kan de leerkracht de motivatie tijdens de instructie van begrijpend lezen stimuleren in groep 6/7/8?

Mart Lucassen, 930108001_VT4C_m.lucassen@kpz.nl
Tutor: Jeffrey Van Welsen, Katholieke Pabo Zwolle, 15 mei 2018

Praktijkprobleem

De meerderheid van de leerlingen uit groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolijk geeft aan begrijpend lezen niet leuk te vinden. De leerlingen zijn niet gemotiveerd tijdens de instructie voor begrijpend lezen.

Conclusie theoretisch kader

Pas wanneer enige kennis aanwezig is, kan er volgens Smits en Van Kooijen (2015) worden gelezen met begrip. Om tot het lezen met begrip (Berends, 2011; Förre & Van der Mortel, 2014) te komen kan er gebruik worden gemaakt van strategieën als sturingsstrategieën, herstelstrategieën en leesstrategieën (Fisher, Frey & Lapp, 2009). Volgens McKown, Beck en Blake (2009) is een aanpak nodig waarin op een natuurlijke en motiverende manier strategieën verworven zijn in het in gesprek gaan over de tekst. Een geschikt didactisch model is het Gradually Released Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Pearson & Gallagher, 1983; Förre & Van der Mortel, 2014). In dit didactisch model verschuift de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk van de leraar naar de leerling toe. Effectief leerkrachtdrag bij begrijpend lezen volgens Bouwman en Van der Mortel (2014) bij voorzetten, Schult, de Vries en Slegers (2011) stellen dat het belangrijk is dat de leerkracht zich verdiept in de leef- en interessawereld van de leerlingen. Coöperatieve werkwormen dragen volgens Oskam (2016) bij aan motivatie voor begrijpend lezen. Filppak (2013) stelt dat de motivatie ook kan verbeteren wanneer begrijpend lezen met zaakkavken worden geïntegreerd. De Self-Determination Theory (Ryan, 2002) gaat uit van de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Wanneer aan één van deze behoeften tekort wordt gedaan kan volgens Emonds (2011) de extrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie verdringen. De attributietheorie (Weiner in Bors & Stevens, 2010) gaat uit van interne en externe locus.

Resultaten vooronderzoek

IKC Villa Vrolijk werkt met Nieuwsbegrip (CED-groep, 2017) omdat deze aansluit bij de interesse en beleevenswereld van de leerlingen (Schult et al., 2011). Deze methode past verschillende factoren toe om leerlingen te kunnen motiveren als het GRIMM, rolwisselend lezen, vaste opbouw in opdrachten en aanvullend materiaal als het gebruik van coöperatieve werkwormen. Uit de vragenlijst 'Lees en interpersnelijst' die is afgenomen onder de leerlingen uit groep 6/7/8 van IKC Villa Vrolijk is gebleken dat de leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn met betrekking tot lezen. Er is geen interne locus (Bors & Stevens, 2010) aanwezig bij de leerlingen.

De leerlingen lezen verschillende onderwerpen, niet graag moeilijke teksten maar willen daarentegen wel eigen leesniveau verbeteren. Opvallend is dat er niet vaak wordt gelezen in sociale context en dat de leerlingen willen lezen wanneer zij dat zelf willen. Uit de begrijpend lezen vragenlijst is naar voren gekomen dat de meeste leerlingen de lessen niet leuk vinden. Daar worden verschillende redenen voor gegeven, onder andere dat het saai is, teveel gericht is op vragen stellen of er wordt geen reden gegeven. De leerlingen geven aan meer realistische en concrete opdrachten willen doen, tussenoorpleetjes willen doen en niet alles digitaal te willen doen maar juist op papier te willen werken.

Ontwerpcriteria

- De leerkracht moet effectief leerkrachtdrag ontwikkelen- en inzetten om tot meer gemotiveerde leerlingen te komen. Dit kan hij doen vanuit relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997), door teksten die aansluiten bij de beleevenswereld van de leerlingen (Oskam, 2011), door inzet van GRIMM (Pearson & Gallagher, 1983) en door de inzet van coöperatieve werkwormen (Oskam, 2011).
- Het ontwerp zal zes weken worden uitgevoerd, tijdens de lessen van begrijpend lezen. Deze lessen duren 45 tot 60 minuten (CED-groep, 2017).

Ontwerp

Denken-delen-uitwisselen

Wandel-wissel uit

Genummerde hoofden

Handelingswijzer coöperatieve werkwormen

Aanpak	Doelstelling	Uitwerking	Beoordeling
1. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
2. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
3. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
4. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
5. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
6. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
7. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
8. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
9. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak
10. Samenwerken	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak	Samenwerken aan een taak

Inzet stappenplan begrijpend lezen

Versopbouw volgens GRIMM (Pearson & Gallagher, 1983)

Antwoorden op vragen

Wat is de betekenis van de leerkracht? De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het leren. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun kennis en vaardigheden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun persoonlijkheid. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun sociale vaardigheden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun ethische waarden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun artistieke talenten. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun sportieve talenten. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun muzikale talenten. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun technische vaardigheden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun creatieve vaardigheden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun analytische vaardigheden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun kritische denken. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun probleemoplossende vaardigheden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun communicatieve vaardigheden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun teamwerk. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun leiderschap. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun verantwoordelijkheid. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun respect. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun empathie. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun compassie. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun medeleven. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun solidariteit. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun samenleving. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun maatschappij. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun cultuur. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun identiteit. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun waarden. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun normen. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun gebruiken. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun tradities. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun rituelen. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun symbolen. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun taal. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun schrift. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun media. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun technologie. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun wetenschap. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun kunst. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun literatuur. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun muziek. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun dans. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun sport. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun spel. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun recreatie. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun vrije tijd. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun gezondheid. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun veiligheid. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun welzijn. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun levenskwaliteit. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun geluk. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun plezier. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun vreugde. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun hoop. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun vertrouwen. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun liefde. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun vrede. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun harmonie. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun balans. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun rust. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun stilte. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun innerlijke vrede. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun spirituele groei. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun religieuze geloof. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun filosofische denken. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun politieke participatie. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun economische welzijn. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun culturele erfgoed. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun historische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun geografische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun biologische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun chemische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun fysische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun technologische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun medische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun juridische kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun financiële kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun management kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun marketing kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun sales kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun customer service kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun HR kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun IT kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun project management kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun time management kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun stress management kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun conflict management kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun negotiatie kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun besluitvorming kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun creativiteit kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun innovatie kennis. De leerkracht is iemand die de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van hun ondern

Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk



Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

Hilversum, 20/04/18

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

Hilversum, 20/04/18

(handtekening)

Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp

Hierbij verklaar ik (naam van de boa'er of van de onderzoekscoördinator):

.....Ingrid Straalman.....

dat de student (naam van de student):

.....Mart Lucassen.....

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitprobeerd in de praktijk van de (naam van de school):

.....Villa Vrolik.....

te (plaats van de school):

.....Hilversum.....

(plaats, datum)

Hilversum 20/4/18

(handtekening)

Handtekening student:

(plaats, datum)

Hilversum, 20/04/18

(handtekening)

Bijlage E: Meetinstrumenten

E-I: Leesmotivatie- en leesinteresselijst (Förrer en Van de Mortel, 2014)

De leesmotivatie- en leesinteresselijst

Naam:.....

Kruis bij elke stelling een van de volgende mogelijkheden aan:

1. *Dat past helemaal niet bij mij*
2. *Dat past niet zo erg bij mij*
3. *Dat past wel een beetje bij mij*
4. *Dat past helemaal bij mij*



Nieuwsgierigheid en interesse

		1	2	3	4
1	Ik houd van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is.				
2	Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.				
3	Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.				
4	Ik lees om meer te leren over onderwerpen die me interesseren.				
5	Ik lees graag over mijn hobby's, want dan kom ik er meer over te weten.				
6	Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.				
7	Ik lees graag boeken over mensen in andere landen.				



Voorkeur voor genre

		1	2	3	4
1	Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.				
2	Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.				
3	Ik lees fantasieverhalen en sprookjes.				
4	Ik houd van verhalen met een geheim erin.				
5	Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.				
6	Ik lees graag avonturenverhalen.				



7	Ik houd van een dik boek met één lang verzonnen verhaal erin.				
8	Ik lees graag gedichten.				



Voorkeur voor uitdaging

		1	2	3	4
1	Ik houd wel van een beetje een moeilijk boek.				
2	Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.				
3	Ik vind het wel leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken.				
4	Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.				



Leesniveaue

		1	2	3	4
1	Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.				
2	Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.				
3	Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.				
4	Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.				



Lezen in de sociale context

		1	2	3	4
1	Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.				
2	Ik lees graag mijn broertje of zusje voor.				
3	Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.				
4	Ik lees mijn ouders wel eens voor.				



5	Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.				
6	Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.				



Taakmotivatie

		1	2	3	4
1	Ik lees, omdat ik de leestoetsen graag goed wil maken.				
2	Ik lees, omdat ik wil lezen.				
3	Ik lees alleen als het moet voor school.				
4	Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.				

E-II: Vragenlijst begrijpend lezen

Vragenlijst begrijpend lezen
Naam:

①

Als je Begrijpend lezen (Nieuwsbegrip) een cijfer moest geven van 1 tot en met 5.

Welk cijfer gaf je dan?

(1 = niet leuk, 5 = heel leuk)

1

2

3

4

5

②

Waarom heb je dit cijfer gegeven?

.....

.....

.....

.....

③

Hoe vind je dat de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip) nu wordt gegeven. Geef weer een cijfer van 1 tot en met 5.

(1 = niet leuk, 5 = heel leuk)

1

2

3

4

5

④

Waarom heb je dit cijfer gegeven?

.....

.....

.....

.....

⑤

Wat vind je **leuk** van de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

⑥

Wat vind je het **niet leuk** van de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip)?

.....

.....

.....

.....

.....

⑦

Heb je een **tip** hoe de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip) leuker gemaakt zou kunnen worden?

.....

.....

.....

.....

.....

⑧

Wat wil je verder nog kwijt over Begrijpend lezen (Nieuwsbegrip)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E-III: Kijkwijzer (Ballering et al., 2013)

Kijkwijzer

Dit is een observatielijst met behulp waarvan leraren het gedrag van hun collega's kunnen observeren en beoordelen in lessen waarin teksten met leerlingen worden behandeld.

Werkwijze

1. Lees eerst de gedragsbeschrijvingen in de linkerkolom.
2. Geef vervolgens aan welk gedrag u tijdens de les van uw collega hebt kunnen observeren. Dat doet u, door in de linkerkolom een rondje te zetten om het cijfer van de gedragsbeschrijving.
3. Beoordeel het gedrag van uw collega. Dat doet u, door in de rechterkolom met behulp van een kruisje aan te geven welke waardering u toekent aan het gedrag dat de leraar laat zien.

Doe dat aan de hand van de volgende categorieën:

- 6 = heel goed
- 5 = goed
- 4 = gemiddeld
- 3 = voldoende
- 2 = matig
- 1 = slecht
- 0 = niet geobserveerd

Naam van de observant:	observatie						
	6	5	4	3	2	1	0
Naam van de geobserveerde leraar:							
1. De leraar introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).							
2. De leraar vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geeft daarmee het doel aan.							

	6	5	4	3	2	1	0
3. De leraar concretiseert het doel van de les. Hij geeft aan wat hij verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen. Hiermee verwoordt hij het gewenste resultaat.							
4. De leraar geeft aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen hierbij kunnen gebruiken (indien van toepassing) en bevraagt hen op de toepassing hiervan. Hiermee geeft hij leerlingen het gevoel dat ze de vaardigheid kennen of beheersen.							
5. De leraar besteedt voor het lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden. Hij laat de leerlingen individueel of samen de kenmerken van de tekst opschrijven. Zo helpt hij de leerlingen zich te oriënteren op de tekststructuur.							
6. De leraar laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten en activeert hierdoor de voorkennis.							
7. De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden.							
8. De leraar laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen en geeft daarmee feedback op wat zij al weten.							
9. De leraar corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.							

	6	5	4	3	2	1	0
10. De leraar biedt aanvullende informatie aan als de leerlingen te weinig van het onderwerp weten om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij maakt hij gebruik van beelden (foto, film of video). Hij laat de leerlingen in eigen woorden vertellen wat ze door de aanvullende informatie te weten zijn gekomen. Hiermee laat hij de leerlingen ervaren wat ze hebben geleerd.							
11. De leraar besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst en vraagt of leerlingen zelf ook toepassingen kunnen bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die hij heeft behandeld, gebruiken. Hierdoor krijgen leerlingen het gevoel dat ze de tekst kunnen begrijpen.							
12. De leraar vertelt de leerlingen hoe de les er verder uit zal zien. Hij kondigt aan dat hij, hardop denkend, een stukje tekst gaat lezen. Ook geeft hij aan hoe de leerlingen daarna de tekst gaan lezen.							
13. De leraar leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat hij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij verbanden legt tussen tekstgedeelten.							
14. De leraar geeft zo nodig expliciete instructie gericht op strategieën, bijvoorbeeld door leerlingen te vertellen hoe hij zichzelf vragen stelt over de tekst. Hij legt uit hoe dat hem helpt om de tekst nauwkeuriger te lezen.							
15. De leraar vraagt de leerlingen zelf vragen te bedenken die ze zichzelf zouden stellen bij het stukje tekst dat hij hardop denkend heeft gelezen. Daardoor betreft hij hen bij de inhoud van de tekst.							

	6	5	4	3	2	1	0
16. De leraar geeft bij een tekstfragment dat de leerlingen gaan lezen een lees- en schrijfpdracht die aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst. Hij bespreekt dit kort na met leerlingen en geeft feedback op de wijze waarop zij de tekst hebben gelezen.							
17. De leraar vraagt de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les. Ze doen dit individueel of samen met een andere leerling.							
18. De leraar bespreekt met de leerlingen wat ze hebben gedaan en geeft feedback op hun denkproces. Hij vraagt gericht hoe ze strategieën hebben toegepast. Hierdoor worden leerlingen zich bewuster van hoe ze deze strategieën kunnen inzetten en voelen zij zich zekerder over hoe ze een tekst kunnen aanpakken.							
19. De leraar maakt gebruik van het hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.							
20. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst gaan lezen. Daarmee laat hij de leerlingen ervaren dat ze door de begeleide (in)oefening (beter) weten hoe ze de tekst begrijpend kunnen lezen.							
21. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst ook alweer is. Daarmee richt hij hun aandacht en helpt hij hen te focussen op het doel.							
22. De leraar geeft een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel.							
23. De leraar geeft aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat er van hen wordt verwacht.							

	6	5	4	3	2	1	0
24. De leraar geeft verlengde instructie aan een groepje zwakke begrijpende lezers. Hij laat deze leerlingen hun aantekeningen gebruiken en stelt denkvragen. Hiermee zorgt hij ervoor dat zij zich bewuster worden van strategieën die ze kunnen toepassen. De overige leerlingen zijn bezig met de verwerkingsopdracht (22 en 23).							
25. De leraar loopt rond, staat regelmatig stil bij een groepje leerlingen, monitort hun werkwijze, geeft feedback op deze werkwijze en stuurt indien nodig bij door 'kritische' vragen aan de leerlingen te stellen. Hiermee laat hij leerlingen ervaren dat ze goed bezig zijn en motiveert hij hen.							
26. De leraar komt terug op het doel van de les.							
27. De leraar vraagt leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen. Hiermee worden leerlingen zich bewust van de aanpak.							
28. De leraar zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.							
29. Anders, namelijk...							

E- IV: Logboek

Logboek

Datum:

Ingevuld door:

Ontwerpcriteria	Activiteit	Opvallendheden	Overig
- De leerkracht is zich bewust van het strategiegebruik. ☐ Ja ☐ Nee	VOOR- fase (achtergrondkennis)		
- De les is zo nodig aangepast. ☐ Ja ☐ Nee			
- De leerkracht zorgt voor een tekst die aansluit bij de beleavingswereld van de leerlingen. ☐ Ja ☐ Nee	IK- fase (introductie/ activeren achtergrond kennis en modeling)		
- De leerkracht heeft zich verdiept in de leef- en interessewereld van de leerlingen. ☐ Ja ☐ Nee			
- De leerkracht maakt gebruik van het GRIMM. ☐ Ja ☐ Nee	WIJ- fase (aanbieden achtergrond kennis/ woordenschat en begeleide inoefening)		
- De leerkracht brengt variatie aan in de leesinstructie. ☐ Ja ☐ Nee			
- De leerkracht zorgt voor een goed gevoel van welbevinden, motivatie, inzet en zin i leren vanuit de basisbehoeften. ☐ Ja ☐ Nee	Jullie- fase (Leerlingen samen lezen)		
- De leerlingen ontvangen positieve feedback van de leerkracht. ☐ Ja ☐ Nee			
- De leerkracht past coöperatieve werkvormen toe. ☐ Ja ☐ Nee			
	IIJ- fase (Zelfstandige verwerking)		
	Evaluatie		

Bijlage F: Codeerschema's

Tabel 5

Codeerschema interview IB'er IKC Villa Vrolik

Categorie	Code	Beschrijving
Motivatie	Rood	Keuze voor Nieuwsbegrip, nieuws werkt motiverend.
Methode	Paars	Methode belangrijk vanwege de waarde van begrijpend lezen in het schooladvies en het inoefenen van strategieën.
Scores	Blauw	IQ van een leerling zegt veel over de score begrijpend lezen. Door begrijpend lezen verbindingen in de hersenen. Informatie aan elkaar koppelen. Groep 4 en 5 technisch lezen dus overgangsgroepen. Bovenbouw vlot lezen, pas begripsvorming. Geen trendanalyse door nieuwe cito, oude gegevens daling in score door populatie. Veel oefenen met pre- en reteaching. Toetsing pas vanaf eind groep 4 en jaarlijks in het midden getoetst.
Strategieën	Groen	Nieuwsbegrip biedt iedere week een strategie aan. Leren bij Nieuwsbegrip zodat de strategie ook bij de zaakvakken en taal en rekenen kan worden ingezet.
Woordenschat	Oranje	Pas goed begrijpend lezen als ook de woordenschat op peil is. Populatie op Villa Vrolik is taalzwak door veel leerlingen met een niet- Westerse achtergrond. Leerlingen komen al met taalachterstand binnen. Extra inzetten op woordenschat maar moeilijk om 'in te halen'.

Tabel 6*Codeerschema interview groepsleerkracht*

Categorie	Code	Beschrijving
Motivatie	Rood	Leerlingen motiveren door aan te sluiten bij voorkennis en eigen verhalen/ gedachtes. Soms er voor kiezen de leerlingen aan het werk te zetten door een competitie-element in te zetten. Soms leerlingen aan het werk zetten 'omdat het moet'.
Scores	Blauw	Groep 6/7/8 heeft gemiddeld gezien erg laag gescoord op de cito toets. Oorzaken zijn de nieuwe citotoetsen, leerlingen afkomstig van andere scholen waar andere methodes werden gebruikt en leerlingen met een lage woordenschat.
Instructie	Groen	Door verschillende groepen korte instructies van maximaal 15 minuten. Past bij het Dalton- onderwijs. Vraagt zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen. Niet alle leerlingen zijn hier al aan toe omdat ze van andere scholen komen. De leerlingen eigenaarschap aanleren.
Interventies	Oranje	1 leerling op woensdag extra ondersteuning vanwege zorgzwaarte. Leerling heeft een taalontwikkelingsstoornis.

Bijlage G: Beschrijving ontwerp

Week	Doel	Ontwerp	Monitoren en meten
-	Vooronderzoek (beginmeting)	-	Leesmotivatie- en interesselijst, vragenlijst begrijpend lezen
1	Voorspellen	Inzet stappenplan, coöperatieve werkvorm 'denken- delen- uitwisselen', les aangepast volgens GRIMM	Logboek, kijkwijzer
2	Vragen stellen	Inzet stappenplan, coöperatieve werkvorm 'rotonde', les aangepast volgens GRIMM	Logboek
3	Ophelderen van onduidelijkheden	Inzet stappenplan, coöperatieve werkvorm 'binnencirkel, buitencirkel', les aangepast volgens GRIMM	Logboek
4	Verbanden	Inzet stappenplan, coöperatieve werkvorm 'genummerde hoofden', les aangepast volgens GRIMM	Logboek
5	Vragen stellen	Inzet stappenplan, coöperatieve werkvorm 'interview', les aangepast volgens GRIMM	Logboek
6	Blokles en eindmeting	Inzet stappenplan, coöperatieve werkvorm 'wandel- wissel uit', les aangepast volgens GRIMM	Logboek, kijkwijzer, leesmotivatie- en interesselijst, vragenlijst begrijpend lezen

Bijlage H: Kwaliteitskaart effectief leerkrachtgedrag

Kwaliteitskaart effectief leerkrachtgedrag

Deze kwaliteitskaart is gebaseerd op de Self-Determination Theory (Ryan, 2002) en de attributietheorie (Weiner, in Bors& Stevens, 2010).

Deze kwaliteitskaart kan worden ingezet om effectief leerkrachtgedrag te meten.

In de linker kolom staat een observatiepunt. Deze kan, eventueel worden geschetst met een kort voorbeeld. Vervolgens geeft de leerkracht aan in welke mate er aan het observatiepunt wordt voldaan. Daarbij is de volgende vijfpuntschaal geldend:

- 1- Is nauwelijks te zien
- 2- Is weinig te zien
- 3- Is aanwezig, maar niet overtuigd
- 4- Is overtuigd aanwezig
- 5- Komt sterk overtuigd naar voren

Deze kwaliteitskaart kan worden ingezet om het eigen leerkrachtgedrag in kaart te brengen, of als collegiale consultatie. Bij collegiale consultatie kan zowel de leerkracht als de observant de kwaliteitskaart invullen om een objectief beeld van het effectief leerkrachtgedrag te krijgen.

Voor meer informatie kan het boek 'De gemotiveerde leerling' van Geert Bors en Luc Stevens (2010) worden geraadpleegd. Hierin worden de genoemde basisbegrippen *relatie*, *competentie* en *autonomie* geoperationaliseerd met een voorbeeld.

Kwaliteitskaart effectief leerkrachtgedrag

Deze kwaliteitskaart is gebaseerd op de Self- Determination Theory (Ryan, 2002) en de attributietheorie (Weiner, in Bors& Stevens, 2010).

Naam:	
Groep:	
Aantal leerlingen:	
Datum:	
Inhoud/ vakgebied:	
Beschrijving:	
Starttijd observatie:	
Eindtijd observatie:	

Observatiepunt	Omschrijving (situatieschets of voorbeeld)	1	2	3	4	5
Relatie <i>A. Ik geef de leerling het vertrouwen in zijn/ haar capaciteiten</i> 1. Ik vraag hoe het met de leerling gaat. 2. Ik toon oprechte interesse. <i>B. Ik durf de leerling los te laten, op basis van vertrouwen</i> 1. Ik laat de leerling eigen keuzes maken. 2. Ik laat de leerling zijn eigen fouten maken, om van te leren. 3. Ik geef leerlingen de ruimte om zelf te ontdekken en te leren. 4. Ik geef de leerling onvoorwaardelijke steun 5. Ik leer de leerling zichzelf te reguleren. <i>C. Ik beschouw de leerling als full-partner in het leerproces</i> 1. Ik maak ruimte voor ook niet- schoolse zaken.						

2. Ik bemoedig de leerling als dat nodig is. 3. Ik geef de leerling de ruimte voor eigen initiatief en verantwoordelijkheid. <i>D. Ik toon mijn goede gemoed</i> 1. Ik ben oprecht enthousiast over mijn werk en wat ik de leerling leer. 3. Met mijn enthousiasme kan ik leerlingen inspireren. 4. Ik toon authenticiteit. 5. Ik neem een voorbeeldrol aan.					
Competentie <i>A. Door keuzevrijheid verantwoordelijkheid bewerkstelligen</i> 1. Ik erken het eigen initiatief en de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen. 2. Ik laat leerlingen eigen doelen stellen. 3. Ik laat leerlingen zelf het werk plannen en laat hen zelfde voortgang bewaken. 4. Ik promoot zelfregulerende activiteiten. 5. Ik houd het leerproces van de leerlingen in de gaten en stuur bij waar dat nodig is. <i>B. Door een betrokken klas niet optreden als politieagent</i> 1. Ik leg de leerlingen niet alles op. 2. Ik geef veel ruimte aan leerlingen zodat er weinig conflicten zijn.					

3. Ik laat leerlingen zichzelf corrigeren, daar waar de gelegenheid er is. <i>C. Ondersteunende stijl</i> 1. Ik ondersteun de leerlingen, in plaats van te controleren.						
Autonomie <i>Zoeken naar een goede match</i> 1. Ik daag leerlingen uit. 2. Ik zorg dat de leerlingen in de 'flow' komen zodat zij helemaal op gaan in de activiteit. 3. Ik zorg dat er geen storende zelfreflectieve processen in werking zijn bij de leerlingen. <i>Flow-kanaal tussen verveling en angst</i> 1. De taak is niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk. 2. De taak omvat duidelijke doelen. 3. Ik laat leerlingen zien dat er vooruitgang is. 4. Ik geef duidelijke en snelle feedback op wat de leerling doet.						

Handelingswijzer coöperatieve werkvormen

Beste leerkracht,

Voor u ligt de handelingswijzer coöperatieve werkvormen. Deze werkvormen zijn in te zetten tijdens verschillende lesactiviteiten, maar is bovenal ontworpen voor de inzet tijdens de instructie voor begrijpend lezen. Iedere werkvorm bestaat uit twee delen: een korte uitleg voor de leerkracht en een poster die aan de leerlingen getoond kan worden.

Veel succes en plezier bij de inzet van deze coöperatieve werkvormen.

Coöperatief leren

Leerlingen kunnen wel samenwerken, maar is er dan sprake van een wederzijdse positieve afhankelijkheid? Coöperatief leren blijkt een positief effect te hebben op de leerprestaties van leerlingen, een positief effect op de affectieve ontwikkeling van leerlingen en een positieve uitwerking op het leren van leerlingen met leerproblemen die niet zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs.

De volgende vijf basiskenmerking horen bij coöperatief leren:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Positieve wederzijdse afhankelijkheid leidt ertoe dat de leerlingen inzien dat hun inzet en inspanning goed is voor de andere leden van de groep en dat de inzet en inspanning goed is voor iedereen.

2. Individuele verantwoordelijkheid

Iedere leerling is individueel verantwoordelijk voor het eigen aandeel binnen de groep. Individuele verantwoordelijkheid wordt bij coöperatief leren een gedeelde verantwoordelijkheid.

3. Directe interactie

Omdat de leerlingen samenwerken, communiceren zij met elkaar en is er sprake van directe interactie. Door het uitwisselen van informatie, ideeën en gedachten is er leerwinst te behalen.

4. Samenwerkingsvaardigheden

Om coöperatief te werken en te leren zijn er vaardigheden nodig om dit samen te kunnen doen. Voorbeelden daarvan zijn goed kunnen luisteren, de inbreng van de ander accepteren, doelgericht werken en elkaar kunnen helpen.

5. Evaluatie op het groepsproces

Evaluatie kan zowel tijdens als na de les plaatsvinden en is belangrijk om de voortgang van het groepsproces te verbeteren.

1. Denken-delen-uitwisselen

Geschikt voor: voorkennis activeren, oriëntatie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, reflectie en terugblik.

1. *De leerkracht geeft een opdracht of vraag*

Er wordt een vraag gesteld waarbij de leerlingen eerst individueel moeten nadenken en daarna mogen overleggen in tweetallen. Alvorens deze opdracht heeft de leerkracht al tweetallen gemaakt of de leerlingen tweetallen laten maken.

2. *Bedenktijd (individueel)*

De leerlingen mogen één tot twee minuten zelfstandig nadenken over de vraag of over de opdracht. Eventueel kan dit (kort) worden genoteerd in enkele steekwoorden/zinnen.

3. *Samen overleggen*

In tweetallen overleggen de leerlingen hun antwoord. Om een evenredige verdeling te houden kan de leerkracht er voor kiezen om beide leerlingen één minuut te geven om het antwoord toe te lichten.

4. *Uitwisselen*

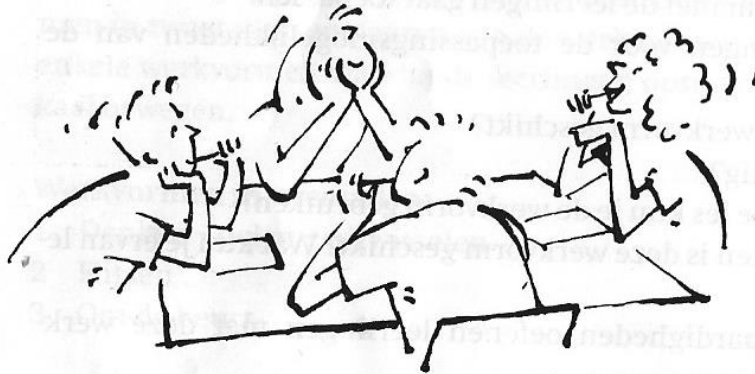
De antwoorden worden nu klassikaal uitgewisseld. De leerkracht kiest welke leerlingen dit doen.

Tips voor deze werkvorm

Denken-delen-uitwisselen is vooral geschikt bij opgaven met meerdere antwoordmogelijkheden.

Bij klassikale uitwisseling dient rekening gehouden te worden dat niet alle individuele leerlingen aan bod kunnen komen. Deze uitwisseling kan ook in kleinere groepen/kringen gehouden worden.

Denken- delen- uitwisselen



1. Je krijgt een vraag of opdracht.
2. Je denkt na over de vraag of opdracht en schrijft dit op je wisbordje.
3. Je overlegt met je maatje. Allebei krijg je één minuut.
4. Je wisselt de antwoorden uit in de groep.

2. Interview

Geschied voor: voorkennis activeren, oriëntatie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, reflectie en terugblik.

1. Tweetallen maken.

De leerkracht of de leerlingen zelf maakt/maken tweetallen.

2. De leerkracht geeft het ontwerp op.

De leerkracht geeft aan over welk onderwerp de leerlingen elkaar gaan interviewen. Bijvoorbeeld over de gelezen tekst, over de voorkennis van de leerlingen of een andere informatiebron.

3. De leerlingen bedenken vragen.

De leerlingen bedenken welke vragen zij aan de ander willen stellen. Deze schrijven zij op.

4. De eerste interviewronde begint.

Het eerste interview begint. De leerkracht kan aangeven hoe lang de ronde duurt. Leerling 1 vraagt zoveel mogelijk aan leerling 2. Wanneer het antwoord niet duidelijk is of toelichting vereist, vraagt leerling 1 door.

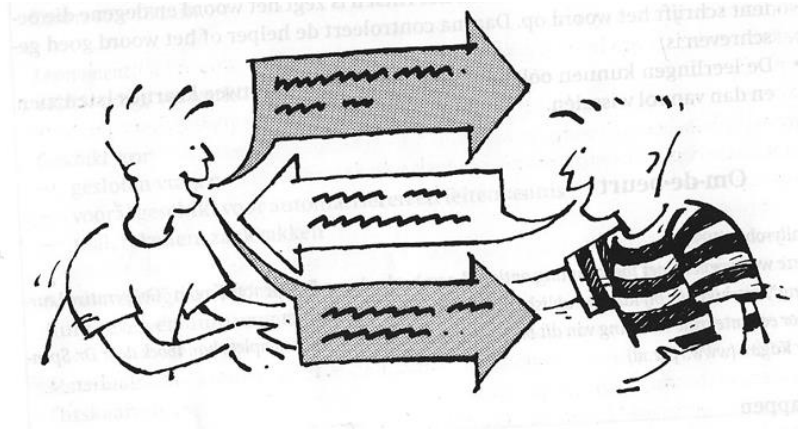
5. De tweede interviewronde begint.

De leerlingen wisselen van rol. Leerling 2 interviewt nu leerling 1.

Tips voor deze werkvorm

De leerlingen moeten goed naar elkaar kunnen luisteren en goede vragen kunnen stellen. Deze werkvorm is daarom niet geschikt om mee te beginnen, als met coöperatieve werkvormen wordt gestart. Aan het stellen van goede vragen kan voorafgaand of tijdens een andere, voorbereidende les, aandacht aan besteed worden.

Interview



1. Er worden tweetallen gemaakt.
2. De juf of meester stelt een vraag.
3. Je bedenkt vragen die je aan de ander kunt stellen.
4. De eerste interviewronde begint.
5. Je wisselt van rol. De tweede interviewronde begint.
6. Je bespreekt het interview na met de juf of meester.

3. Genummerde hoofden

Geschikt voor: oriëntatie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, terugblik

1. Nummeren van leerlingen

De leerkracht nummert de leerlingen of de leerlingen geven zichzelf een nummer en de leerkracht legt uit dat de leerlingen straks een antwoord geven die zij als groep hebben bedacht.

2. Leerkracht geeft een opdracht.

De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht. Hij vertelt daarbij hoe lang de leerlingen de tijd hebben om hier een antwoord op te vinden. Iedere leerling moet aan het eind van de opdracht het antwoord weten. De leerlingen moeten er voor zorgen dat iedereen in de groep dat straks weet.

3. Individueel nadenken.

Iedere leerling denkt in een door de leerkracht bepaalde tijd na over een mogelijk antwoord en schrijft dit op.

4. Hoogden- bij- elkaar.

De antwoorden worden nu in de groep uitgewisseld en gezamenlijk wordt gezocht naar het beste antwoord. Nadat het antwoord door de groep is gekozen, moeten de leerlingen elkaar controleren of iedereen het antwoord weet. Dit moet ook door iedereen gemotiveerd kunnen worden. De leerlingen weten immers niet wie er straks aan de beurt komt.

5. De leerkracht noemt een nummer.

De leerkracht noemt een nummer en al deze nummers uit de verschillende groepjes geven het antwoord van hun eigen groep. De leerkracht vraagt ter controle of de andere groepsleden hier nog iets aan willen toevoegen.

Tips voor deze werkvorm

Het voordeel van deze werkvorm is dat zowel zwakke als sterke leerlingen aan bod komen en hun aandeel hebben in de groep en/of met het geven van het groepsantwoord. Deze werkvorm is goed te combineren met de werkvorm *rotonde* bij het overleggen in de groep.

Genummerde hoofden



1. Er worden nummers gegeven.
2. De juf of meester stelt een vraag.
3. Je bedenkt zelf een antwoord en schrijft dit op.
4. Je overlegt in de groep over het juiste antwoord.
5. De juf of meester noemt een nummer.

4. Rotonde

Geschikt voor: voorkennis activeren, oriëntatie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, reflectie, terugblik

1. Leerkracht geeft een opdracht of vraag.

De leerkracht geeft een opdracht of stelt een vraag.

2. Rotonde.

De leerlingen geven om de beurt een antwoord in hun eigen groep. Dit in de vorm van de 'rotonde'.

De leerlingen kunnen dit zowel mondeling doen als het steeds op een blaadje schrijven en doorgeven.

3. Klassikale uitwisseling.

De leerkracht wijst een aantal groepsleden aan die antwoord mogen geven op de vraag. Zij vertellen wat er uit hun 'rotonde' is gekomen.

Tips voor deze werkvorm

Om de beurt aan te geven kan worden gekozen om een voorwerp voor de leerling neer te leggen en deze mee te geven met het rouleren. Om de werkvorm meer inhoud te geven kan gekozen worden om de leerling kort te laten herhalen wat de vorige leerling zei.

Rotonde



1. De juf of meester stelt een vraag.
2. Je geeft om de beurt een antwoord, met de klok mee.
3. De juf of meester vraagt het groepsantwoord.

5. Wandel- wissel uit

Geschikt voor: begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, reflectie

1. Rondlopen.

De leerlingen lopen rond door de klas. Zij lopen daarbij niet samen met hun vriendje of vriendinnetje.

2. Sta stil.

De leerlingen stoppen met lopen wanneer de leerkracht het teken geeft.

3. Vorm duo's.

De leerlingen vormen en duo met de persoon die het dichtst bij staat. Degene die over blijft steekt de hand op, zo kunnen de laatste duo's gevormd worden.

4. De leerkracht stelt een vraag.

De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht met een vooraf bepaalde denktijd.

5. De tweetallen wisselen hun antwoord uit.

De leerlingen vertellen elkaar het antwoord. Ieder krijgt daarbij één minuut. De leerkracht vraagt enkele duo's om het antwoord met de groep te delen. Na het geven van het antwoord lopen de leerlingen weer in de ruimte verder, om tot een nieuw duo te komen.

Tips voor deze werkvorm

Om de concentratie van de leerlingen niet te verliezen moet deze werkvorm niet te lang duren. Afhankelijk van hoe groot de groep is, is 5 tot 10 minuten ideaal. De leerkracht zou eventueel kunnen kiezen om muziek te gebruiken tijdens het rondlopen, in plaats van het geven van een teken. Dit zorgt ervoor dat de leerkracht de stem niet hoeft te verheffen wanneer de leerlingen niet stil zijn. Tenslotte is er genoeg ruimte nodig om deze werkvorm uit te voeren. Een leeg lokaal, het schoolplein of de speelzaal zijn de ideale locatie. Lukt dat niet, dan moeten tafels en stoelen aan de kant worden geschoven.

Wandel- wissel uit



1. Loop rond door de klas.
2. Sta stil als de juf of meester het stilteteken geeft.
3. Vorm een duo met je klasgenoot die het dichtstbij staat. Geen duo? Steek je hand op.
4. De juf of meester stelt een vraag of geeft een opdracht.
5. Je wisselt je antwoord uit met je duo.

6. Binnencirkel- buitencirkel

Geschikt voor: begeleide inoefening, zelfstandige verwerking

1. De leerlingen vormen twee cirkels.

De leerkracht vormt tweetallen. Nummer 1 gaat tegenover nummer 2 staan. Alle leerlingen staan naast elkaar in een cirkel, zodat er twee cirkels vormen (zie afbeelding volgende pagina).

2. Uitwisselen van informatie.

De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht. Efficiënt is om een open vraag te stellen of om zelfs leerlingen een eigen vraag te laten stellen. De leerling in de binnencirkel geeft nu het antwoord.

3. Wisselen van rol.

De leerlingen uit de buitencirkel geven nu het antwoord.

4. De leerlingen roteren.

De leerlingen in de buitencirkel draaien door, zodat er nieuwe duo's worden gevormd.

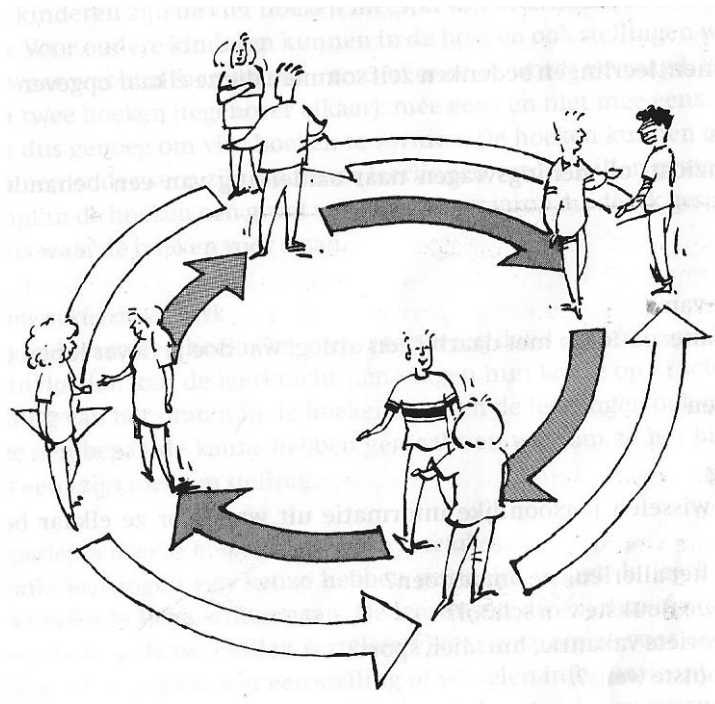
5. Uitwisselen van nieuwe informatie.

De nieuwe duo's wisselen informatie uit.

Tips voor deze werkvorm

Er is genoeg ruimte nodig om deze werkvorm uit te voeren. Een leeg lokaal, het schoolplein of de speelzaal zijn de ideale locatie. Lukt dat niet, dan moeten tafels en stoelen aan de kant worden geschoven. Bij een oneven aantal leerlingen kan een 'tweeling' worden gevormd.

Binnencirkel- buitencirkel



1. De juf of meester maakt tweetallen. De nummers 1 gaan vervolgens tegenover de nummers 2 staan.
2. De juf of meester stelt een vraag of geeft een opdracht.
3. De nummers 1 geven antwoord aan degene die tegenover hen staat.
4. De nummers 2 geven antwoord aan degene die tegenover hen staat.
5. De nummers 1 draaien 1 plek door, met de klok mee.



① Voor het lezen

Kijk naar de titel, de kopjes en de plaatjes.

Doe een voorspelling.

Wat weet je al van het onderwerp?

Wat wil je te weten komen?

② Tijdens het lezen

Lees de tekst eerst globaal.

Lees de tekst nu intensief.

Markeer de belangrijke woorden en signaalwoorden.

Weet je niet wat een woord betekent?

Gebruik de woordhulp.

③ Na het lezen

Kijk of je voorspelling klopte.

Vat de tekst voor jezelf samen.

Is de bron betrouwbaar?

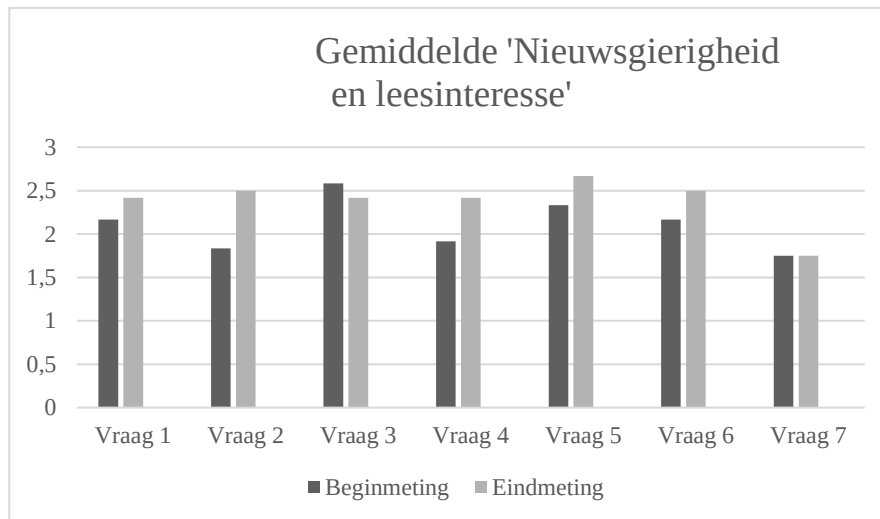
Wat wil je nu nog weten?

Bijlage K: Resultaten 'Leesmotivatie en leesinteresselijst'

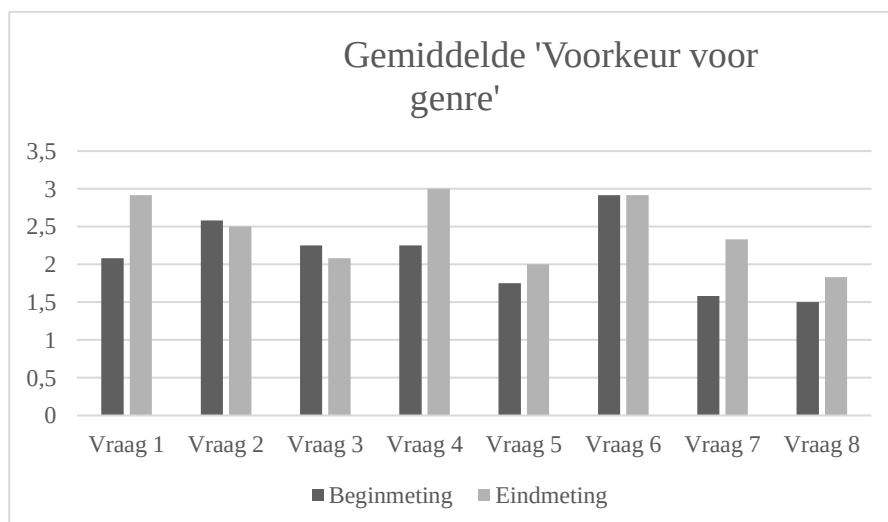
Er kan op iedere vraag op de volgende manier gescoord worden:

1. *Dat past helemaal niet bij mij*
2. *Dat past niet zo erg bij mij*
3. *Dat past wel een beetje bij mij*
4. *Dat past helemaal bij mij*

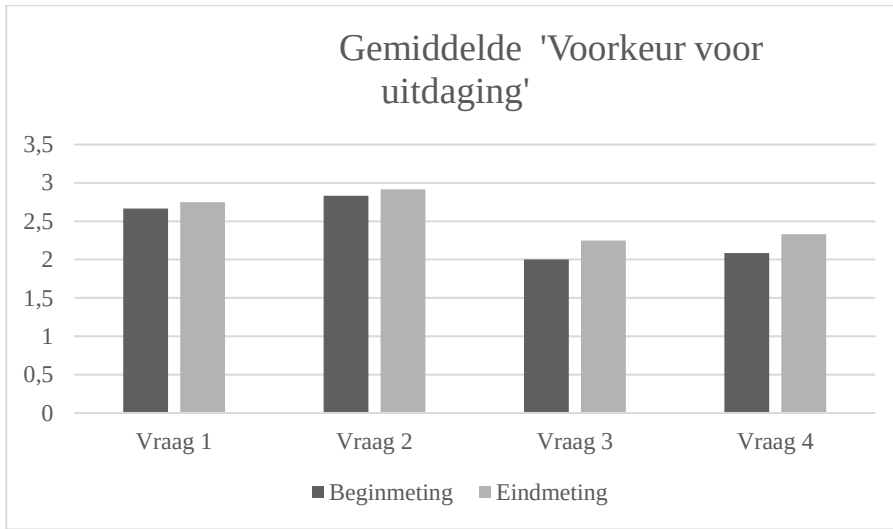
Er is een gemiddelde score per vraag berekend. Iedere vraag is ingevuld tijdens de beginmeting (donkergrijs) en tijdens de nameting (lichtgrijs).



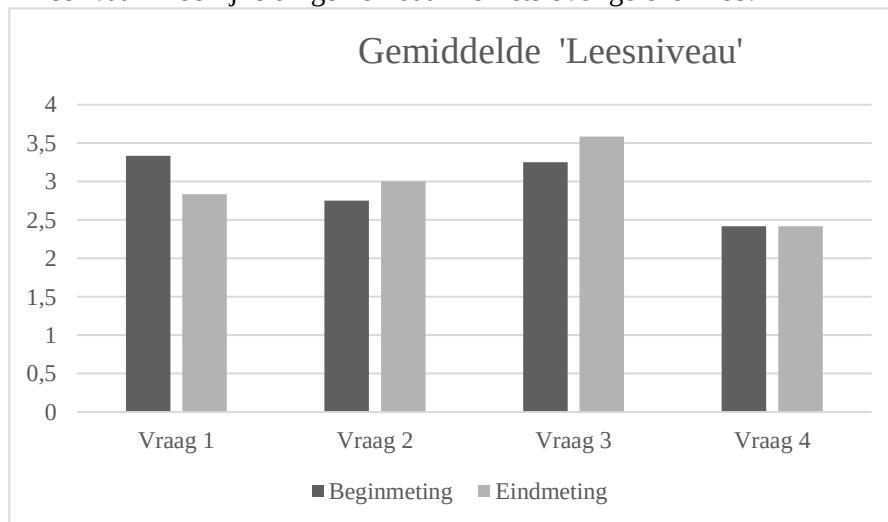
1. Ik houd van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is.
2. Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.
3. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.
4. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die me interesseren.
5. Ik lees graag over mijn hobby's, want dan kom ik er meer over te weten.
6. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.
7. Ik lees graag boeken over mensen in andere landen.



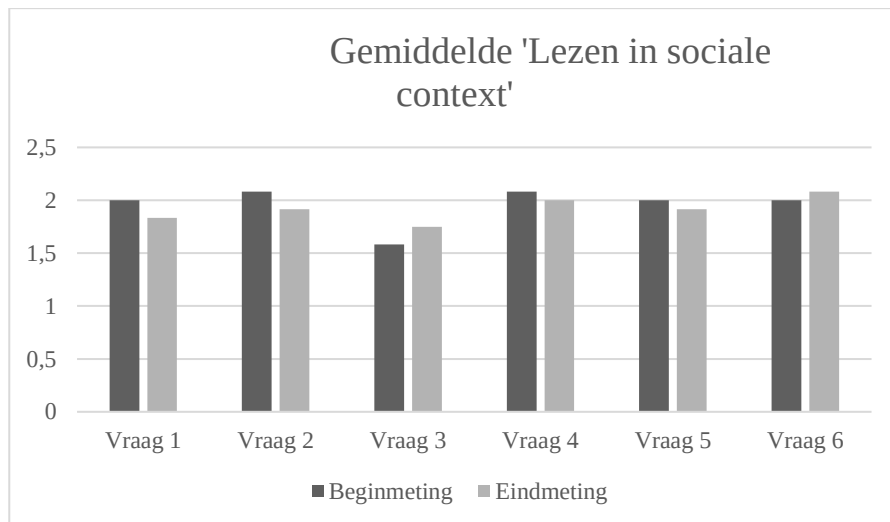
1. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.
2. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.
3. Ik lees fantasieverhalen en sprookjes.
4. Ik houd van verhalen met een geheim erin.
5. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.
6. Ik lees graag avonturenverhalen.
7. Ik houd van een dik boek met één lang verzonnen verhaal erin.
8. Ik lees graag gedichten.



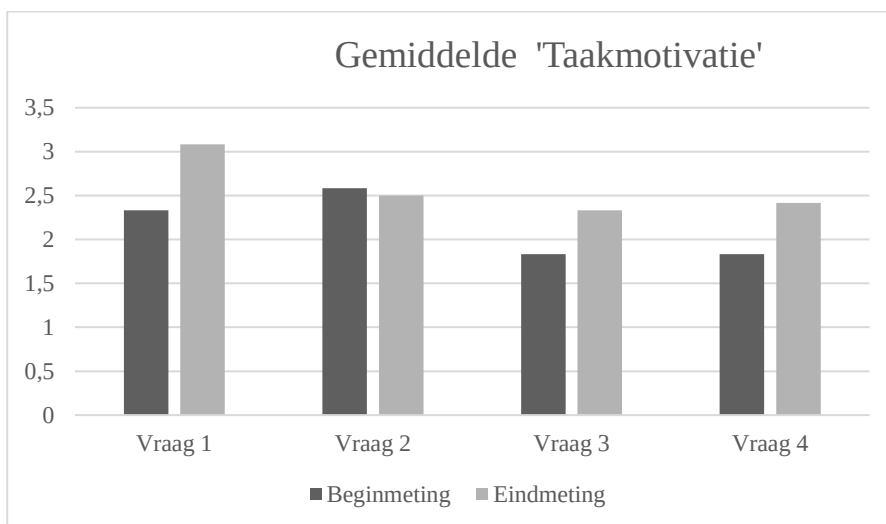
1. Ik houd wel van een beetje een moeilijk boek.
2. Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.
3. Ik vind het wel leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken.
4. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.



1. Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.
2. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.
3. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.
4. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.



1. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.
2. Ik lees graag mijn broertje of zusje voor.
3. Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.
4. Ik lees mijn ouders wel eens voor.
5. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.
6. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.



1. Ik lees, omdat ik de leestoetsen graag goed wil maken.
2. Ik lees, omdat ik wil lezen.
3. Ik lees alleen als het moet voor school.
4. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.

Bijlage L: Resultaten ‘Vragenlijst begrijpend lezen’

1.

Als je Begrijpend lezen (Nieuwsbegrip) een cijfer moest geven van 1 tot en met 5.

Welk cijfer gaf je dan?

(1 = niet leuk, 5 = heel leuk)

1

2

3

4

5

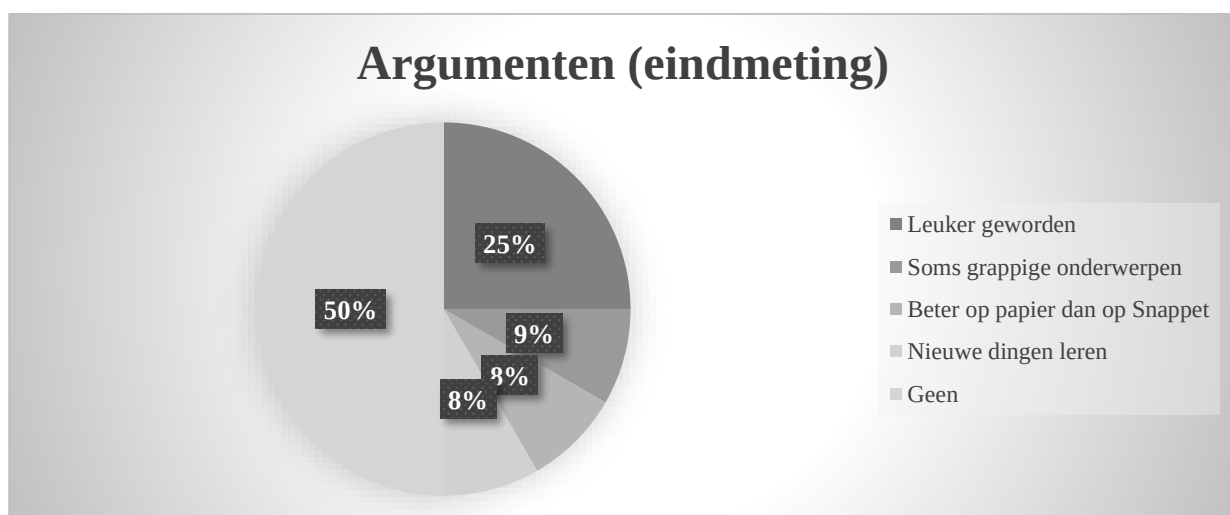
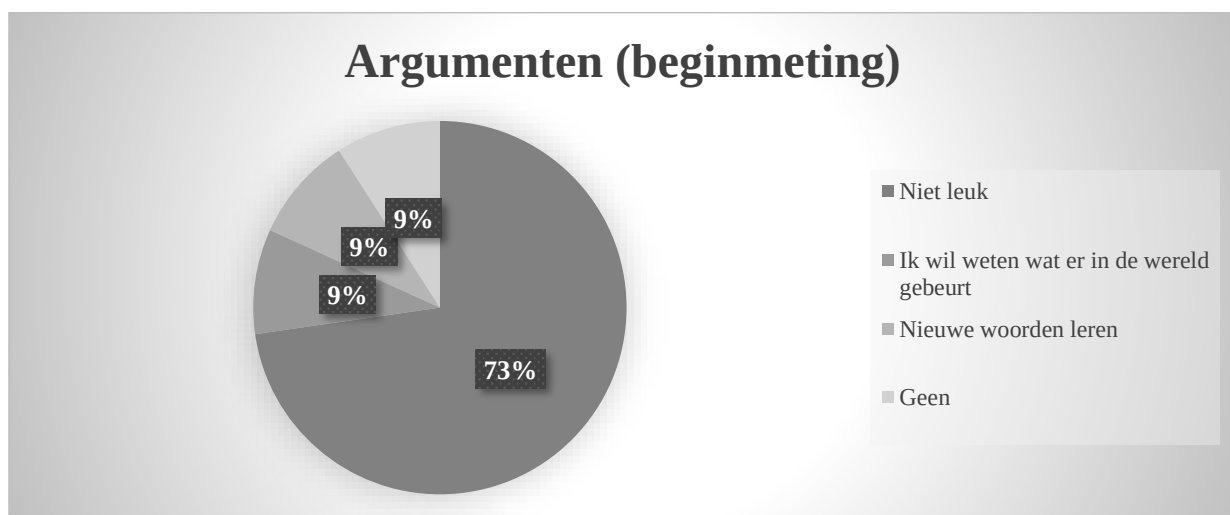
Tabel 7

Cijfer begrijpend lezen (algemeen)

Begrijpend lezen (algemeen)													gemiddelde
Leerling	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cijfer beginmeting	5	4	3	2	2	2	1	1	1	2	3	1	2,25
Cijfer eindmeting	5	4	4	3	3	4	2	1	3	4	3	2	3,33

2

Waarom heb je dit cijfer gegeven?



3.

Hoe vind je dat de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip) nu wordt gegeven.

Geef weer een cijfer van 1 tot en met 5.

(1 = niet leuk, 5 = heel leuk)

1

2

3

4

5

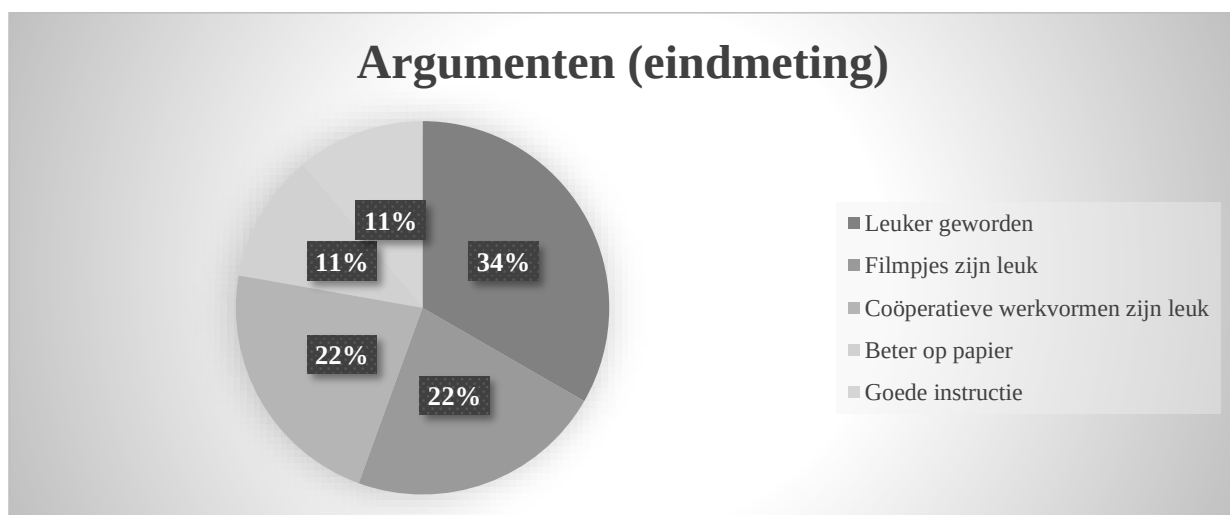
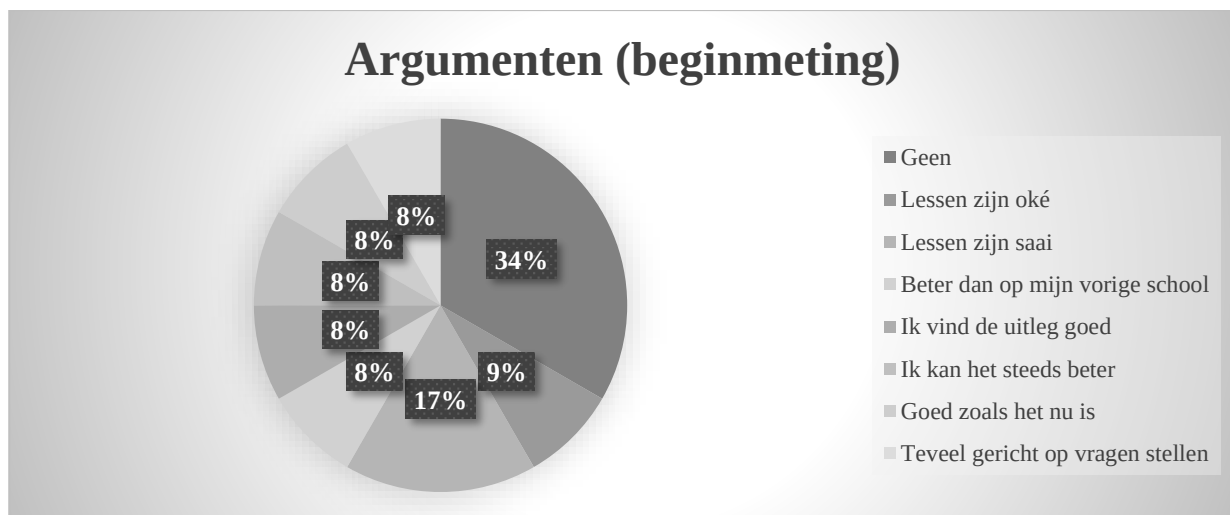
Tabel 8

Cijfer begrijpend lezen (algemeen)

Begrijpend lezen (algemeen)													gemiddelde
Leerling	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cijfer beginmeting	3	3	4	3	3	2	1	1	1	3	2	5	2,59
Cijfer eindmeting	5	5	4	3	3	4	2	2	3	4	2	5	3,50

4.

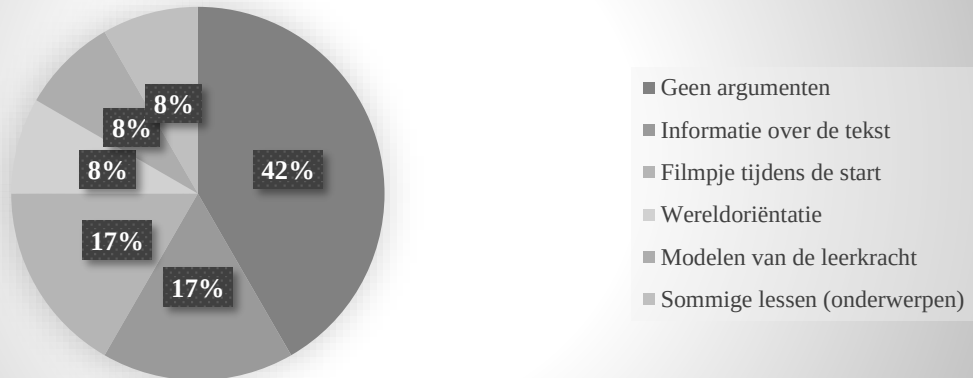
Waarom heb je dit cijfer gegeven?



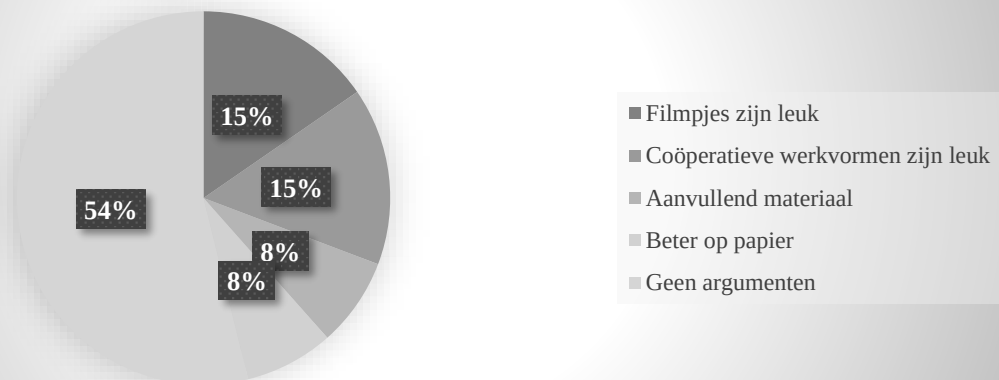
⑤

Wat vind je **leuk** van de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip)?

Argumenten (beginmeting)

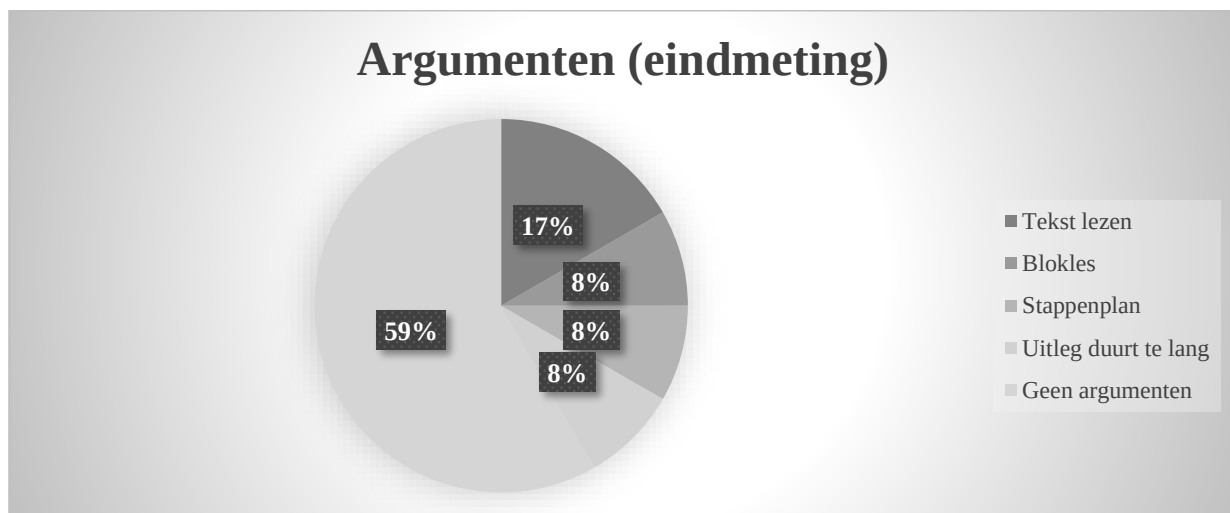
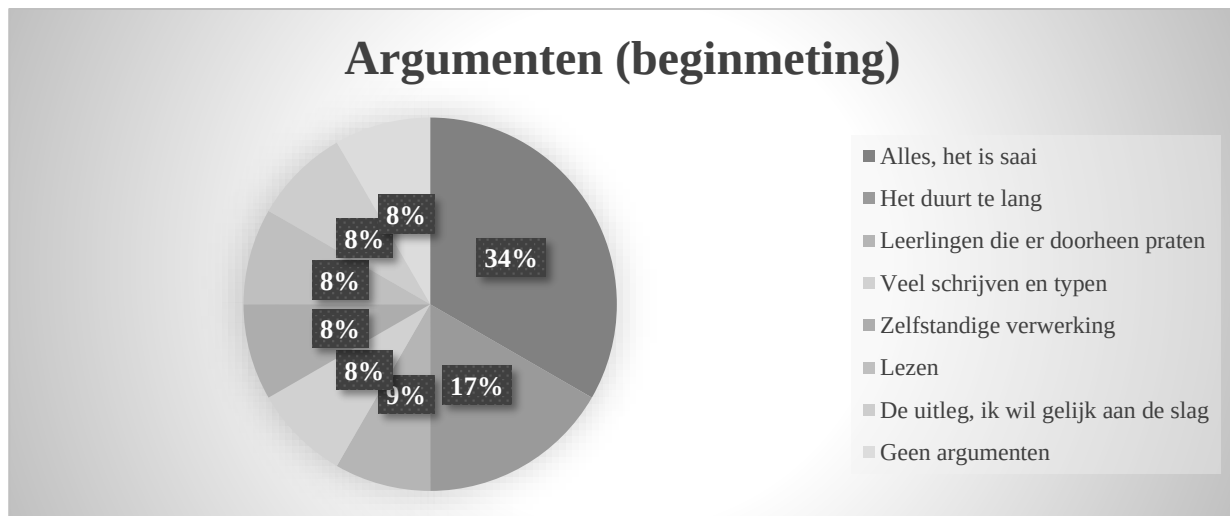


Argumenten (eindmeting)



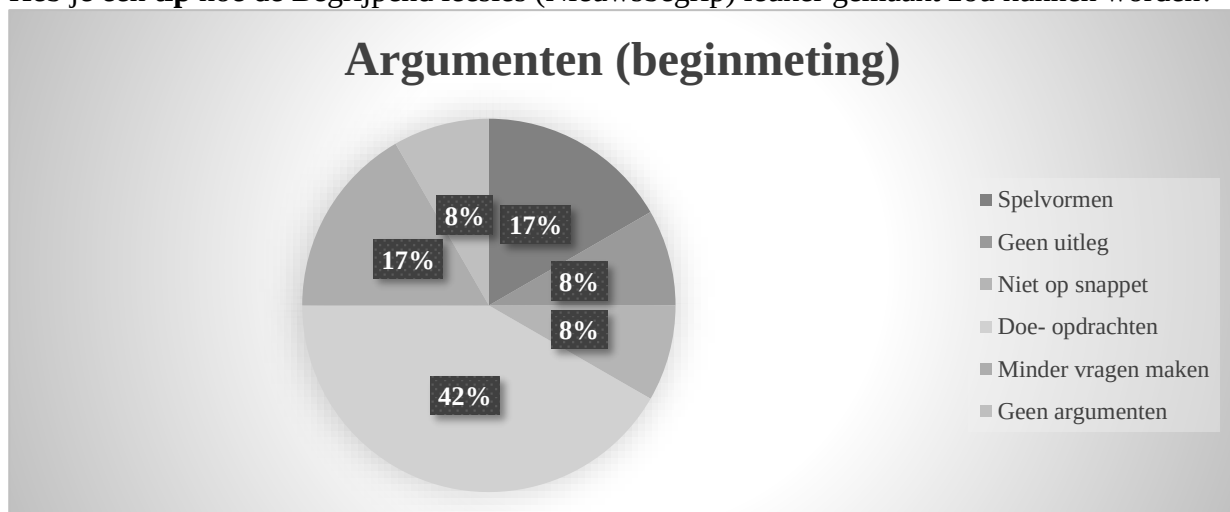
⑥

Wat vind je het **niet leuk** van de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip)?



⑦

Heb je een **tip** hoe de Begrijpend leesles (Nieuwsbegrip) leuker gemaakt zou kunnen worden?



Bijlage M: Resultaten ‘Kijkwijzer’

Tabel 9
Resultaten kijkwijzer

Kijkwijzer																													
Vraag	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Cijfer beginmeting	5	5	4	4	4	0	5	5	5	5	5	4	6	5	4	5	5	5	6	3	3	6	3	2	6	6	3	5	3
Cijfer eindmeting	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	6	5	5	6	4	4	6	6	4	5	0
Verschil	0	0	+1	+1	+2	+5	0	0	0	0	0	+1	0	0	+1	0	0	0	0	+2	+2	0	+1	+2	0	0	+1	0	-3