

EFFECTIEF LEERKRACHTGEDRAG BIJ BEGRIJPEND LEZEN

Odaschool te Sint-Oedenrode

14-5-2015

Rudy Vervoort

2185513

Begeleiders Odaschool: M. Timmermans,

S. v Kaathoven, J. Mutsaarts & D. Heijmans.

Begeleiders Pabo: N. Plompen & P. Moolenaar

*Een onderzoek naar
afstemming van
effectief
leerkrachtgedrag op
het gebied van
begrijpend lezen.*

Samenvatting

Dit onderzoek naar afstemming van effectief leerkrachtgedrag op het gebied van begrijpend lezen is uitgevoerd op de Odaschool, die behoort tot de Stichting voor Katholiek Onderwijs Sint-Oedenrode. Aanleiding hiervoor waren de tegenvallende Cito-resultaten. Dit onderzoek is gericht op de voorwaarden die belangrijk zijn voor goed begrijpend-leesonderwijs en op welke manier dit onderwijs een plaats kan krijgen binnen de visie van de Odaschool. Onderzocht is welk specifieke leerkrachtgedrag nodig is om de kwaliteit van het begrijpend-leesonderwijs te kunnen verhogen.

In het onderzoek zijn enkele aspecten leidend. Allereerst geeft het 'Gradual Release of Responsibility Instruction Model' (GRRIM) belangrijk theoretisch inzicht. Daarnaast zijn de topics: visie op en kwaliteit van het eigen begrijpend lezen, instructie, modeling, feedback en klassenmanagement belangrijk. Deze topics waren belangrijk bij het opstellen van vragen voor de vragenlijst en de groepsinterviews.

Uit dit onderzoek is gebleken dat er onvoldoende afstemming tussen de leerkrachten is voor de lessen begrijpend lezen. Verder is gebleken dat de grootste kansen liggen bij de topics: instructie, modeling en feedback. Deze topics worden dan ook meegenomen in de aanbevelingen. Een van de aanbevelingen is het opzetten van een werkgroep voor begrijpend lezen. Deze werkgroep heeft de taak afstemming te realiseren binnen de school. Daarnaast is ook modeling een aandachtspunt. Leerkrachten willen hier graag mee aan de slag en het uitnodigen van een expert kan helpen bij een goed implementatie van modeling. Een eventueel vervolgonderzoek kan zich richten op de manier waarop de leerkrachten het beste ondersteund kunnen worden bij het implementeren van essentiële vaardigheden.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
1. Probleemanalyse.....	3
1.1 Aanleiding en context.....	3
1.2 Probleemstelling.....	4
2. Theoretisch Kader.....	5
2.1 Het belang van goedbegrijpend lezen.....	5
2.2 Tekst, leesdoel en strategie.	6
2.3 Het instructiemodel GRRIM.....	7
2.4 Feedback geven.....	8
2.5 Klassenmanagement.....	9
2.6 Onderzoeksvragen.....	9
3. Opzet van het onderzoek.....	10
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling.....	10
3.2 Respondenten.....	11
3.3 Instrumenten.....	11
3.4 Wijze van data-analyse.....	12
4. Resultaten.	13
4.1 Vragenlijst.....	13
4.2 Groepsinterviews.....	16
5. Conclusie en aanbevelingen.....	18
5.1 Conclusies.....	18
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces	22
5.3 Praktische opbrengst en aanbeveling.....	23
Literatuurlijst	25
Bijlagen	27
Bijlage 1: Het IGDI-model	27
Bijlage 2: Fases van een les begrijpend-lezen	28
Bijlage 3: Het W ₃ -schema	29
Bijlage 4: Stappen voor het modellen.....	29
Bijlage 5: Aandachtspunten voor bij het modellen	30
Bijlage 6: Model voor het geven van feedback.....	31
Bijlage 7: Vragenlijst	35
Bijlage 8: Resultaten vragenlijst	36
Bijlage 9: Praktijkschets GRRIM	46

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

1.2

Odaschool voor basisonderwijs is een school die valt onder de onderwijsorganisatie Stichting voor Katholiek Onderwijs Sint-Oedenrode (SKOSO). De Odaschool vindt het belangrijk onderwijs te geven op het niveau van het kind en biedt waar mogelijk onderwijs op maat. Men wil leerlingen onderdeel laten zijn van een samenleving waarin ze zichzelf blijvend ontwikkelen, nieuwsgierig zijn, zichzelf bevragen, respect hebben voor anderen en verantwoordelijkheid kunnen dragen voor elkaar en hun omgeving (Schoolgids Odaschool voor basisonderwijs, 2014). De school is gevestigd in het centrum van Sint-Oedenrode en heeft een rooms-katholieke identiteit. De school telt 11 klassen met in totaal 278 leerlingen. Daarvan hebben 17 leerlingen dyslexie en 6 leerlingen een rugzakje. Het onderwijsteam bestaat uit de directrice, 2 interne begeleiders en 17 leerkrachten.

De Odaschool vindt het belangrijk om onderzoeksmatig te werken. In het schooljaar 2013-2014 heeft zij samen met een afstudeerstudent van Pabo Veghel onderzoek gedaan naar de motivatie bij technisch lezen. Sinds 2015 is de Odaschool een 'academische opleidingsschool' en is er opnieuw een onderzoek gestart. Dit onderzoek gaat over het begrijpend-leesonderwijs binnen de school. In de vergadering van 23-02-2012 heeft de school onderkend dat de resultaten van het begrijpend-leesonderwijs tegenvallen en dat het begrijpend-leesonderwijs een belangrijk onderdeel van het onderwijsprogramma is. Dit belang wordt ook onderschreven vanuit de theorieën van Vandenbroucke (2001), Dijkma (2007) en Spreij (2007).

Lezen, spreken, luisteren en schrijven zijn de vier belangrijkste taalvaardigheden die het onderwijs leerlingen aanleert. Een goede leesvaardigheid is de basis voor al het leren en zorgt voor een betere aansluiting bij alle vakken (Vandenbroucke, 2001). Goed kunnen lezen zorgt voor een makkelijkere toetreding in de maatschappij en heeft een belangrijke rol in ons dagelijks leven (Dijkma, 2007). Ontwikkeling van jezelf en informatie vergaren komen veelal tot stand door middel van lezen. Wanneer iemand goed kan lezen zorgt dit voor een snellere opname van informatie in verschillende situaties. Verder stimuleert lezen de luistervaardigheid, concentratie en fantasie (Spreij, 2007). Wanneer leerlingen veel lezen kunnen ze gemakkelijker woorden aan elkaar linken en vergroten zij hun woordenschat. Deze twee vaardigheden hebben leerlingen nodig op hun weg naar volwassenheid, waarin verwacht wordt dat ze snel kunnen schakelen en eenvoudig informatie op kunnen nemen.

Uit de Cito-scores voor begrijpend lezen - gemeten vanaf 2010 - blijkt dat de Odaschool een daling laat zien in de resultaten en dan voornamelijk vanaf groep zes. De schoolleiding heeft al stappen ondernomen om de resultaten te verhogen door middel van de aanschaf van de nieuwe lesmethode 'Lezen in beeld'. Dit blijkt echter niet voldoende uitwerking te hebben op de resultaten en naar aanleiding daarvan is een onderzoeksgroep opgezet bestaande uit: de directrice, de basisschoolcoach, een lio-student en twee ervaringsdeskundigen op het gebied van onderzoek en taalonderwijs.

Tijdens de vergadering van de onderzoeksgroep op 01-10-2014 is gebrainstormd over de prioriteit die leerkrachten aan het begrijpend lezen geven, de kwaliteit van de methode en de motivatie bij leerlingen. Hieruit kwam naar voren dat het gedrag van de leerkrachten niet volledig op elkaar afgestemd is. Het vermoeden bestaat dat de visie op begrijpend-leesonderwijs verschillend is en dat de uitvoering (instructie, methodiek) niet binnen alle groepen hetzelfde is. Daarnaast leeft de vraag of er voldoende kennis is bij de leerkrachten en of de hoeveelheid onderwijstijd hetzelfde is. Deze vermoedens en vragen zijn ontstaan door klassenbezoeken van de directrice en de bovenbouwcoördinator en zijn besproken in de vergadering van 23-02-2012.

1.3 Probleemstelling

Op dit moment is onvoldoende helder hoe leerkrachten nu werken met betrekking tot begrijpend-leesonderwijs. Er is behoefte aan een afgestemde visie en duidelijkheid over welk leerkrachtgedrag kan leiden tot betere resultaten. Dit onderzoek is gericht op de voorwaarden die belangrijk zijn voor goed begrijpend-leesonderwijs en hoe dit een plaats kan krijgen binnen de huidige visie van de Odaschool. Daarbij wordt onderzocht welk specifiek leerkrachtgedrag nodig is om de kwaliteit van het begrijpend-leesonderwijs te kunnen verhogen.

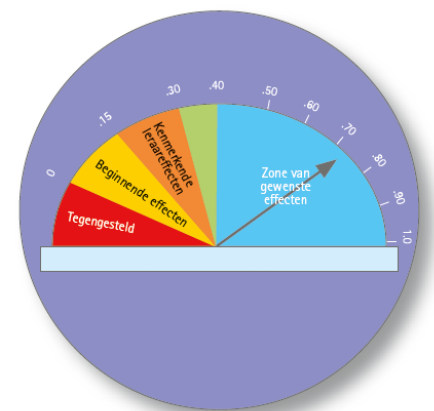
In dit onderzoek worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan om de kwaliteit van het begrijpend-leesonderwijs te verhogen. Uiteindelijk resulteert dit in een rapport waarin zichtbaar wordt waar de school zich op kan focussen bij de aanpak van het begrijpend-leesonderwijs. Door middel van een goede aanpak wil de onderzoeksgroep de resultaten op het gebied van begrijpend-leesonderwijs bij alle groepen verbeteren. Dit onderzoek wordt uitgevoerd op mesoniveau en alle leerkrachten worden bij dit onderzoek betrokken. Het onderzoek richt zich vooral op de groepen vier tot en met acht omdat in deze groepen begrijpend-lezenlessen worden gegeven.

2. Theoretisch kader

"In een groot statistisch onderzoeksproject creëerde John Hattie van de University of Auckland een overzicht over duizenden onderzoeken naar factoren die leerresultaten beïnvloeden. Zijn conclusie is dat de grootste bijdrage aan het verbeteren van het onderwijs geleverd wordt door de professionalisering van docenten." (Teunis, 2013)

In dit theoretisch kader wordt gekeken naar de waarde van het leerkrachtgedrag binnen begrijpend lezen. Dit onderzoek geeft aan wat het belang is van begrijpend-leesonderwijs en benadrukt daarin de leestekst, het leesdoel en de strategie. Vervolgens wordt ingezoomd op een instructiemodel dat past bij begrijpend lezen en in fases wordt beschreven. Als laatste wordt ook gekeken naar het belang van feedback geven en de waarde van goed klassenmanagement.

Prof. Dr. John Hattie (2012) onderzocht ruim 800 meta-analyses van circa 50.000 onderliggende onderzoeken. In zijn vijftien jaar durende onderzoek onderzocht hij zowel de praktijk als de theorie van het onderwijs. Na een statistische bewerking kon hij de onderzoeken op schaal indelen waarin de invloeden van het onderwijs kunnen worden gecategoriseerd. Hattie (2012) komt tot de conclusie dat effectgrootten van 0.40 of hoger de gewenste onderwijseffecten zijn, waarvan leerlingen duidelijk profiteren. Volgens Hattie (2012) zijn dat aspecten zoals: feedback geven (0.75), rolwisselend onderwijzen (0.74), zelfverwoording en zelfbevraging (0.64) en les in probleemoplossing (0.61). Deze aspecten hebben een positief effect op het leren bij kinderen.



Figuur 1: Schaal onderwijseffecten. (Hattie, 2012)

2.1 Het belang van goedbegrijpend lezen

Het aanleren van leesstrategieën via de methode blijken weinig tot niet effectief (Cito 2007).

'De resultaten tonen een significante daling van de gemiddelde leesvaardigheid van groep 6-leerlingen in de afgelopen tien jaar'(Netten, 2014). De resultaten begrijpend lezen lopen terug (Cito 2007: PIRLS 2012).

Volgens Lyons (1999) is het goedbegrijpend kunnen lezen in onze 'literacy-driven society' een belangrijke eigenschap die je behoort te bezitten. Vernooy (2007) concludeerde uit studies dat leerlingen zonder een goede leesvaardigheid niet in staat zijn hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten, waarmee de maatschappelijke mogelijkheden van die leerlingen worden begrensd.

Het goedbegrijpend kunnen lezen heeft een maatschappelijk belang. De vraag is wat begrijpend lezen inhoudt. Morel & Förner (2010) concludeerden dat begrijpend lezen het vermogen is om geschreven teksten te begrijpen en te lezen met begrip. Ook Robbe (2007) spreekt over de vertaling vanuit de lezer op de tekst, maar dit in samenhang met een bijpassende reactie. Begrijpend lezen is een denkproces waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het leesdoel (Förner &

Morel, 2010). Vernooy (2007) voegt aan deze elementen nog de sociaal-culturele context toe, waarbij hij stelt dat opvoeding een belangrijk onderdeel is in de woordenschatontwikkeling.

2.2 Tekst, leesdoel en strategie

2.2.1 Tekst

Als we kijken naar het element tekst dan is het belangrijk dat leerlingen allerlei soorten teksten lezen en dat leerlingen ervaren waarin de teksten van elkaar verschillen (Förner & Morel, 2010).

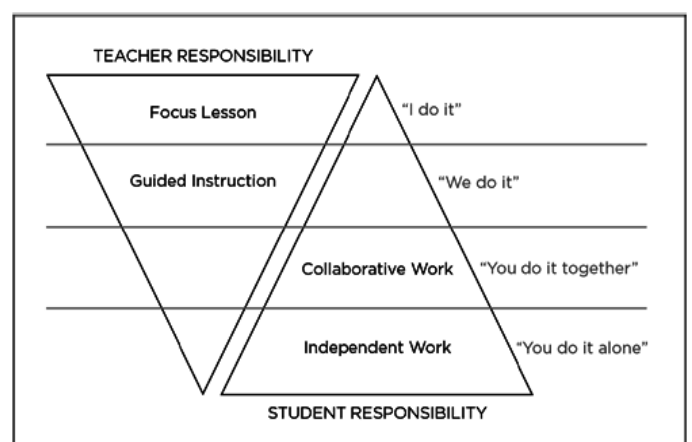
Het is van belang dat de tekst bij de lezer past. Dit wordt door de Amerikaanse onderzoekers Fisher Frey & Lapp (2009) 'considerate' en 'audience appropriateness' genoemd. Het gaat erom dat kinderen de kans krijgen teksten te lezen die hen iets zeggen en dat ze veel verschillende soorten teksten over verschillende onderwerpen lezen (Ivey, 2010). Het is van cruciaal belang dat leerkrachten aansluiten bij de belevingswereld van kinderen en hiermee rekening houden bij het aanbieden van teksten.

2.2.2 Leesdoel

Er zijn verschillende doelen waarmee een lezer de tekst kan lezen. Net als Robbe (2007) stellen Brasell & Ransinsky (2008) dat hetgeen wat de lezer met de gelezen informatie doet, pas duidelijk maakt of de tekst begrepen is. Bij het lezen van een tekst is het belangrijk dat de doelstelling voor het lezen van de tekst helder is, omdat dit de motivatie verhoogt (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). De lezer moet weten waarom hij een tekst leest en wat hij daarna met deze tekst gaat doen. Leerlingen moeten weten waar ze naartoe moeten werken om zo tot maximale leerresultaten te komen.

2.2.3 Strategie

Het belangrijkste doel van het onderwijs bij begrijpend lezen is het aanleren van kennis, vaardigheden en strategieën. Deze kennis hebben leerlingen nodig om goede, zelfstandige lezers te worden. Leerkrachten spelen een cruciale rol bij de instructie (Förner & Morel, 2010). Wilhelm (2008) stelt dat het belangrijkste wat leerlingen kunnen leren de manier van leren is. Leerlingen hebben veel baat bij strategische kennis: kennis van de werkwijze die mensen gebruiken om tot goedbegrijpend lezen te komen. Wanneer men wil dat leerlingen professionele lezers worden dan moeten de strategieën door geoefende lezers worden voorgedaan (reciprocal teaching) (Wilhelm, 2008). Volgens Wilhelm (2008) is het 'hardopdenkend lezen' een instructiewijze die goed past binnen deze strategie. Door hardopdenkend lezen krijgen leerlingen een kijkje in het hoofd van de leerkracht; dit wordt ook wel modeling of modeleren genoemd. Door deze aanpak komen leerlingen via een directe instructie in contact met een probleemoplossende manier van kennisverwerving. De leerling is onderdeel van het proces en de informatiestroom komt zowel vanuit de leerkracht als de leerling. Onderzoek wijst uit dat het directe instructiemodel, vooral bij zwakke



Figuur 2: Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Pearson & Gallagher, 1983; Allington, 2006; Kelly, 2009).

leerlingen, superieur is aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a., 2005). Een bekend direct instructiemodel is het door Houtveen en Kuijpers ontwikkelde Interactief Gedifferentieerd Direct Instructiemodel (IGDI-model) en beschrijft de les in verschillende fases (bijlage 1). Een aanvulling op het IGDI-model is het door Vernooij (2007), Förrer & Morel (2010), Alhers & Mortel (2009) e.a. aanbevolen 'Gradual Release of Responsibility Instruction Model' (GRRIM)' (figuur 2) (Pearson en Gallagher, 1983 Allington, 2006 Kelly, 2009). Het belang van het GRRIM is dusdanig groot dat er in de volgende paragraaf nader op in wordt gegaan.

2.3 Het instructiemodel: GRRIM

Het doel van het instructiemodel GRRIM is het geleidelijk overdragen van de leestaak van leerkracht naar leerling. De leerkracht gaat van een instructiefase ('I do it') uiteindelijk over in een ondersteunende fase op het moment dat leerlingen zelfstandig werken ('You do it alone'). Tussen deze fases zitten nog twee fases ('We do it' en 'You do it together') waarin de leerkracht de leestaak overdraagt aan de leerlingen. Het GRRIM heeft een duidelijke opbouw in lesfases; deze fases worden in stappen beschreven en starten altijd met de gezamenlijke start. In iedere fase heeft zowel de leerling als de leerkracht een aanmerkelijk belang (bijlage 2 en Figuur 3).

Fase 1	Gezamenlijke start	Het ophalen van voorkennis, achtergrondkennis en het duidelijk maken van het lesdoel.
	Instructiefase	Modeling vanuit de leerkracht.
Fase 2	De begeleide oefening eerste fase	Leerkracht behandelt strategie samen met leerlingen.
Fase 3	De begeleide oefening tweede fase	Leerlingen werken met de strategie(ën) en doen dit samen of zelfstandig. De leerlingen die verlengde instructie nodig hebben krijgen dit in deze fase.
Fase 4	Zelfstandig oefenen en verwerken	Er wordt teruggepakt op het lesdoel en de leerwinst van deze les.
	Gezamenlijke afronding	Leerkracht controleert het denkproces en geeft feedback.

Figuur 3: Fasen van een les begrijpend lezen (Förrer & Morel, 2010). De volledige versie is opgenomen in bijlage 2.

2.3.1 Fase 1 Gezamenlijke start & Instructiefase

Standaard begint iedere les met de gezamenlijke start. In deze fase wordt het lesdoel aangegeven en toegelicht. De leerkracht maakt duidelijk waar hij expliciet op gaat letten en wat leerlingen gaan leren. Verder worden in deze fase de voorkennis en achtergrondkennis opgehaald. Om die kennis via een gestuurde manier op te halen kan in deze fase gebruik worden gemaakt van het W3-schema (bewerking van Reutzel & Cooter, 2007) (Bijlage 3). Dit schema heeft een wezenlijk aandeel in de les met als doel het benoemen van de voorkennis en verwachtingen. Er wordt voor, tijdens en na het lezen steeds teruggepakt op de verwachtingen die gesteld zijn. Als laatste onderdeel binnen de gezamenlijke start wordt gekeken naar de verwachtingen van de les en is er aandacht voor de woordenschat die nodig is voor het begrijpen van de tekst. Achtergrondkennis en woordenschat komen in deze fase dus integraal aan de orde: er is een duidelijke relatie met woordenschatonderwijs (Förrer & Morel, 2010).

In de instructiefase wordt gestart met het aanleren van de strategie. De leerkracht begint in deze fase met het benadrukken van de leesstrategie of -strategieën die in deze les aan bod komen. De leerkracht geeft aan waarom er voor die strategie wordt gekozen en denkt hardop na als de strategie wordt gebruikt (modeling). Wilhelm (2008) stelt dat modeling één van de belangrijkste onderdelen is bij het aanleren van de strategieën voor begrijpend lezen. Modeling maakt het mogelijk om de strategische besluitvorming- en interpretatieprocessen die plaatsvinden bij het lezen van een tekst, in kaart te brengen (Wilhelm, 2008). Volgens Wilhelm (2008) kent het modellen verschillende stappen die gevolgd kunnen worden door de leerkracht (bijlage 4).

Förrer & Morel (2010) stellen dat het er bij modeling om gaat dat de ervaren, goede lezer een tekst zowel verbaal als visueel volledig behandelt. Alle stappen worden uitgesproken en de leerlingen worden meegenomen in het denkproces van de leerkracht. De leerkracht benadrukt de strategieën en stelt zichzelf (hardop) hulpvragen bij het toepassen van deze strategie (bijlage 5).

2.3.2 Fase 2 Begeleide oefening eerste fase

In deze fase staat de begeleiding van het aanleren van de strategie centraal. Na de instructiefase, waarin leerlingen veelal gekeken en geluisterd hebben, is het in deze fase de bedoeling dat leerlingen samen met de leerkracht de strategie(ën) gaan toepassen en geeft de leerkracht zijn les langzaam uit handen. In deze fase legt de leerkracht de eerste verantwoordelijkheid van de leestaak neer bij de leerlingen. Het W₃-schema helpt de leerkracht bij het terugpakken op de vooraf gestelde vragen en leerdoelen. De taak van de leerkracht ligt hier in het expliciet benadrukken van het lesdoel, het voorbeelddenken en het demonstreren. Naast het leren van de leerkracht komt ook het leren van elkaar (leerling van leerling) in deze fase aan bod. De leerkracht leidt de discussie en nodigt de leerlingen uit te participeren door expliciete vragen te stellen die het onderwerp verder verduidelijken (Förrer & Morel, 2010).

2.3.3 Fase 3 en 4 Begeleide oefening tweede fase, zelfstandig oefenen, verwerken en afronding

Op het moment dat de leerkracht heeft bepaald dat leerlingen de strategie(ën) zelfstandig kunnen toepassen, geeft hij de leestaak over aan de leerlingen. Ze passen de geleerde strategieën en vaardigheden toe en leren zich op die manier zelfstandig de strategie(ën)/vaardigheden aan. De taak van de leerkracht ligt in het ondersteunen en controleren van de leerlingen. Uiteindelijk sluit de leerkracht de les plenair af. Het W₃-schema is ook hier een belangrijk onderdeel. De leerkracht gaat aan de hand van dit schema de les opnieuw doorlopen en pakt terug op het lesdoel en de aangeleerde strategie(ën).

2.4 Feedback geven

Feedback valt in de top 5 tot 10 van de belangrijkste factoren die de onderwijsprestaties beïnvloeden (Kamphuis E. & Vernooy K., 2011). Hattie (2012) benadrukt meerdere malen het belang van goede feedback. Onderzoek van Hattie en Timperley (1999, 2012) laat zien dat feedback, wanneer deze goed wordt gegeven, een wezenlijk invloed heeft op de leerlingenresultaten. Effectieve feedback heeft volgens Hattie (2012) een waarde van 0.75. Essentieel bij het feedback geven is het kijken naar het doel voor de leerling. De leerkracht moet feedback geven die helpt bij het bereiken van het doel, zodat de leerling in de toekomst vergelijkbare taken kan oplossen. Feedback die niet gericht is op het bereiken van hun doel, is niet bruikbaar (Kamphuis E. & Vernooy

K., 2011). Om leerkrachten te helpen in het geven van feedback hebben Hattie en Timperley (2007) een model opgesteld voor het gestructureerd geven van effectieve feedback (bijlage 6). Hattie en Timperley (2007) gaan uit van drie verschillende feeds: feedup, feedback en feedforward. Deze drie feeds moeten als een samenhang worden gezien en kunnen binnen de verschillende niveaus (taak, proces, zelfregulerend en persoonlijk/zelf) worden ingezet.

2.5 Klassenmanagement

Om succesvol met GRRIM te werken is het belangrijk dat de organisatie binnen de klas goed geregeld is. Uit onderzoek van Marzano (2003) blijkt dat de waarde van klassenmanagement uitkomt op 0.52. Volgens Simonsen e.a. (2008) heeft goed klassenmanagement een positief effect op: de tijd die aan de instructie kan worden gegeven, de betrokkenheid van leerlingen en het reageren op probleemgedrag van leerlingen. Klassenmanagement zorgt ervoor dat leerlingen weten wat van hen verwacht wordt. Om iedere leerling de juiste aandacht te geven moeten leerlingen hieraan meewerken en is het nodig dat leerlingen ook regelmatig zelfstandig kunnen werken (Vernooy, van Schie & Kamphuis, e.a. 2012).

2.6 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen zijn samengesteld aan de hand van de theorie. De toepasbaarheid van de theorie is beoordeeld op auteurs die toonaangevend zijn binnen het vakgebied begrijpend lezen en een duidelijk aandeel hebben in de ontwikkelingen op dit vakgebied. De bronnen zijn met elkaar vergeleken en beoordeeld op betrouwbaarheid.

Hoe kunnen leerkrachten van de Odaschool afgestemd vorm geven aan effectief leerkrachtgedrag bij begrijpend-leesonderwijs?	
Nr.	Deelvragen
1.	Op welke manier geven leerkrachten van de Odaschool instructie bij begrijpend-leesonderwijs?
2.	Hoe passen leerkrachten van de Odaschool het effectieve aspect modeling (Wilhelm, 2008) bij het lesgeven toe?
3.	Hoe passen leerkrachten van de Odaschool het effectieve aspect feedback geven (Hattie en Timperley, 2007) bij het lesgeven toe?
4.	Waar liggen de meeste kansen bij leerkrachten van de Odaschool voor het gebruiken van de leerkrachtvaardigheden?

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Dit onderzoek richt zich op de vraag welk specifiek leerkrachtgedrag nodig is om de kwaliteit van het begrijpend-leesonderwijs te kunnen verhogen. Dit onderzoek resulteert dan ook in een rapport waarin handvatten worden geboden waarmee leerkrachten het begrijpend-leesonderwijs vorm kunnen geven.

Wanneer men ervoor wil zorgen dat leerlingen professionele lezers worden, dan moeten de strategieën door geoefende lezers worden voorgedaan (Wilhelm, 2008). GRRIM biedt hiervoor een handvat en wordt als leidraad gehanteerd voor dit onderzoek.

Om de visie van leerkrachten op begrijpend-leesonderwijs en het leerkrachtgedrag in kaart te brengen, worden twee verschillende instrumenten ingezet. Er is gekozen voor een vragenlijst en een groepsinterview. Beide instrumenten worden aangeboden aan alle leerkrachten van groep vier tot en met acht omdat zij werken met de methode 'Lezen in beeld'. Een vragenlijst is efficiënt en leerkrachten kunnen dit in eigen tijd invullen. Door middel van de vragenlijst krijgt de onderzoeker een gemiddelde mening vanuit alle respondenten, waarmee de eerste gedachtegangen over het begrijpend-leesonderwijs in kaart kunnen worden gebracht.

In de vragenlijst worden de volgende topics behandeld: de visie en kwaliteit van het eigen begrijpend lezen, instructie, modeling, feedback en klassenmanagement. Topics waarover de antwoorden ver uiteenlopen en waarbij bepaalde antwoorden grote verschillen laten zien, worden meegenomen naar de groepsinterviews. Het groepsinterview zal gehouden worden met alle leerkrachten van groep vier tot en met acht. Hiervoor is gekozen omdat leerkrachten vanaf groep vier verantwoordelijk zijn voor de invulling van hun begrijpend-leeslessen.

Het voordeel van het houden van een groepsinterview is dat leerkrachten met elkaar in gesprek gaan over begrijpend-leesonderwijs en op deze manier een eerste gedachtewisseling gerealiseerd kan worden. Door middel van een groepsinterview kunnen meer mensen tegelijk spreken waardoor het minder tijd kost (Baarda, 2013). Omdat een groepsinterview veel van de gespreksleider vraagt (Baarda, 2013) is ervoor gekozen bij ieder onderdeel van het circuit een collega uit de onderzoeksgroep als gespreksleider toe te voegen. Deze keuze is gemaakt zodat ieder lid zich op die manier kan specialiseren op één topic en de verschillen binnen de groepen kan ervaren.

Om de efficiëntie te vergroten wordt voor de groepsinterviews een leidraad opgesteld. De mate van gestructureerdheid wordt vooraf vastgesteld. Bij een meer gestructureerde benadering is de kans groter dat meer onderwerpen aan bod komen (Baarda, 2013).

3.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn de leerkrachten van de Odaschool die begrijpend lezen aan de hand van de methode 'Lezen in beeld' doceren. Alle leerkrachten van de groepen drie tot en met acht die de begrijpend-leeslessen geven sluiten aan bij het groepsinterview. Totaal zijn dit twaalf leerkrachten en één lb-er.

3.3 instrumenten

De instrumenten die gebruikt worden voor de vragenlijst en het groepsinterview zijn:

- Een online vragenlijst;
- Een interviewleidraad voor het groepsinterview.

Om valide vragen te stellen worden de vragen gekoppeld aan de bevindingen uit het theoretisch kader. De bevindingen van zowel de vragenlijst als het groepsinterview worden met de respondenten besproken en eventueel bijgesteld. De bevindingen worden daarmee controleerbaar en inzichtelijk gemaakt (Baarda, 2013).

3.3.1 De vragenlijst

Om de beleving en invulling van leerkrachten bij het begrijpend-leesonderwijs te monitoren wordt een vragenlijst opgesteld die online wordt uitgezet. Een belangrijke overweging daarbij is dat internetvragenlijsten gemakkelijker in te vullen zijn en daarmee de belasting in tijd voor de respondent wordt gereduceerd. Bovendien levert internetwaarneming een verbetering op van de gegevensverwerking ten opzichte van papier, waardoor achteraf minder datacorrectie nodig is. In de vragenlijst komen gesloten vragen en vierpuntsschaalvragen voor. Een schaalvraag gebruik je als je wilt weten tot hoe ver mensen over een stelling of vraag denken. Als je een respondent tot een keuze wilt dwingen gebruik je een even schaal, waardoor de 'neutrale' middenpositie niet meer tot de keuzemogelijkheden behoort (Kallenberg, 2011).

De vragenlijst wordt opgesteld en onderverdeeld aan de hand van de topics: de visie en kwaliteit van het eigen begrijpend lezen (aangeduid als algemeen), instructie, modeling, feedback en klassenmanagement. In de vragenlijst wordt respondenten gevraagd naar hun visie en de invulling van het begrijpend-leesonderwijs. Op deze manier worden antwoorden verkregen op de deelvragen één tot en met drie. Tijdens het groepsinterview wordt verder ingezoomd op de verkregen antwoorden uit de vragenlijsten. In de vragenlijst wordt zowel naar de visie als naar de invulling van de lessen gevraagd.

3.3.2 Groepsinterview

Als het om gevoelens, attitudes, kennis, houdingen of opinies gaat, is het interview de aangewezen methode (Baarda & Goede, 2006). Tijdens het groepsinterview wordt ingegaan op dezelfde topics die behandeld zijn bij de vragenlijst. Respondenten worden in het groepsinterview gevraagd waarom ze die desbetreffende keuze hebben gemaakt. Vervolgens zal de gespreksleider vragen naar de achtergronden van deze keuze. Op die manier wordt deelvraag vier beantwoord.

Het doel van het groepsinterview is het realiseren van een eerste gedachtewisseling over topics met betrekking tot het begrijpend-leesonderwijs. Met alle leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor de invulling van de lessen begrijpend lezen wordt gediscussieerd over de topics. Aan de hand van die resultaten wordt samen met de onderzoeksgroep een curriculum opgesteld waaraan het begrijpend-leesonderwijs binnen de Odaschool moet gaan voldoen. Bovenbouw- en onderbouwleerkrachten worden tijdens het groepsinterview bewust onderverdeeld in verschillende groepen. De reden voor het onderverdelen is het verschil van werkwijze per leerjaar aangedragen vanuit de methode. De afzonderlijke groepen behandelen in een circuitvorm iedere tien minuten een topic. Bij ieder topic staat een gespreksleider geselecteerd vanuit de onderzoeksgroep. De gespreksleider stelt vragen ter verduidelijking en zoekt naar overeenstemming tussen de meningen binnen de groep. Het groepsinterview wordt gehouden in de vergaderruimte van de Odaschool en wordt ingepland in plaats van een vergadering.

3.4 Wijze van data-analyse

3.4.1 Online vragenlijsten

De analyses zullen veelal gezamenlijk met de onderzoeksgroep worden gedaan. De onderzoeker maakt in eerste instantie een feitelijke weergave van zijn bevindingen en legt deze voor aan de onderzoeksgroep. Voor de data-analyse worden de antwoorden eerst door de onderzoeker gewaardeerd om te kijken of antwoorden een toevoeging zijn voor het onderzoek. Wanneer antwoorden irrelevant zijn worden deze verwijderd.

Bij de vragenlijst wordt per topic gekeken naar de antwoorden en opmerkingen die zijn gegeven door de respondenten. De antwoorden op de schaalvragen worden per vraag met elkaar vergeleken en op een schematische wijze in kaart gebracht. Percentages geven aan hoe gescoord is op elke vraag. Aan de hand van die gegevens worden samen met de onderzoeksgroep vervolgvragen opgesteld voor in het groepsinterview.

3.4.2 Groepsinterviews

Het groepsinterview wordt op twee momenten geanalyseerd. Zowel tijdens het interview als daarna vindt een analyse plaats. De tijd tussen het groepsinterview en de uitwerking wordt zo kort mogelijk gehouden. Bij iedere topic wordt een video-opname gemaakt die bekeken en besproken wordt met de onderzoeksgroep. Tijdens het interview analyseert de gespreksleider het interview en maakt aantekeningen van opvallende uitspraken. Deze aantekeningen worden naderhand vergeleken met de videobeelden en vervolgens uitgediept. Dit wordt gedaan om vertekende beelden zoveel mogelijk te filteren.

4. Resultaten

De resultaten van het onderzoek worden weergegeven op verschillende wijzen. Zowel de uitkomsten uit de vragenlijst als die uit het groepsinterview zijn apart beschreven. In de beschrijving van de vragenlijst zijn de antwoorden per topic onderverdeeld. De antwoorden zijn samengevat op basis van aantallen, tegenstellingen en op uitspraken en toevoegingen van respondenten. Bij de groepsinterviews vervalt de topic 'algemeen' omdat deze topic de beleving van het begrijpend lezen bij respondenten beschrijft. Om tot verdieping te komen wordt binnen de groepsinterviews de focus gelegd op de topics die direct te maken hebben met het lesgeven.

4.1 Vragenlijst

De digitale vragenlijst is voorgelegd aan dertien respondenten. In de eerste data-analyse is gekeken naar de relevantie van de antwoorden. In overleg met de opdrachtgever is besloten de antwoorden van twee respondenten te verwijderen uit de weergave, omdat zij weinig tot geen input hadden bij de open vragen. Bovendien bleek dat zij minimaal of geen antwoord konden geven op de vragen, omdat zij de begrijpend-leeslessen niet geven. De resultaten van de overige respondenten worden weergegeven per topic.

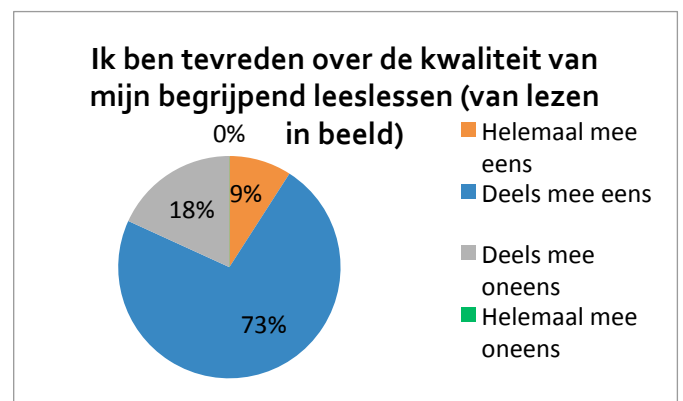
4.1.1 Algemeen

Op de vraag of respondenten tevreden zijn over de *kwaliteit van hun begrijpend-leeslessen* geeft het merendeel aan *niet helemaal tevreden* te zijn. Van de elf ondervraagden zeggen acht het deels eens te zijn met de invulling van de eigen lessen. Deels oneens met de kwaliteit zijn twee respondenten en één respondent is tevreden.

Wat betreft de *sterke punten* geven respondenten aan vooral tevreden te zijn over het gezamenlijk verklaren van de teksten en de aandacht die wordt gegeven aan de woordenschat. Daarnaast is ook de wijze van eigen invulling een veelvoorkomend antwoord bij de *sterke punten*. Uit de antwoorden blijkt dat de methode een duidelijke opbouw heeft waarin veel ruimte is voor eigen inbreng. Deze vrijheid, en daarmee de ruimte om

extra instructie te bieden, wordt als zeer prettig ervaren.

De *verbeterpunten* die de respondenten aangeven gaan er vooral over dat het voor veel leerlingen lastig is opdrachten zelfstandig te maken. De *opdrachten zijn volgens respondenten onduidelijk* en leerlingen hebben hier veel instructie bij nodig. Daarbij geeft het merendeel van de respondenten aan dat de hoeveelheid stof die in een les wordt aangeboden opmerkelijk *veel is en de variatie in die lesstof minimaal is*. Enkele respondenten geven ook aan dat zij, in tegenstelling tot veel respondenten die dit als sterk punt opgaven, moeite hebben met het gezamenlijk verklaren van teksten. Vooral het modelen van teksten is voor deze personen lastig.

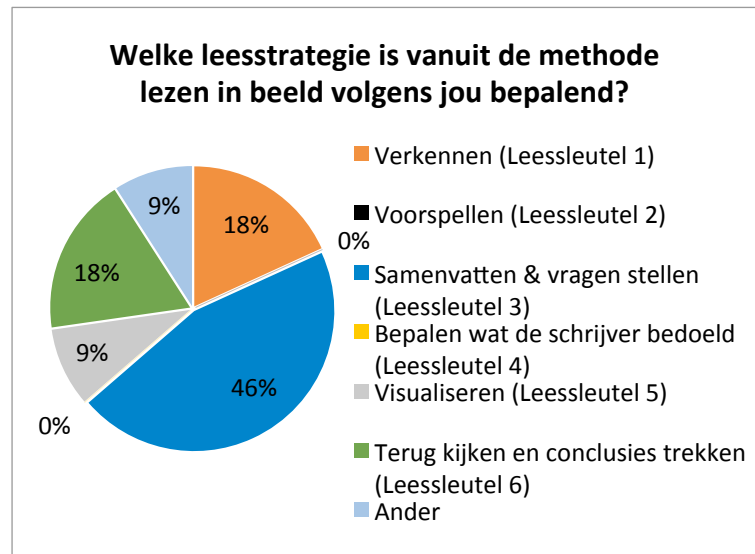


Figuur 4: Tevredenheid over de kwaliteit van het eigen begrijpend lezen lesgeven.

4.1.2 Instructie

Vijf van de elf respondenten vinden *leessleutel drie (samenvatten en vragen stellen)* de belangrijkste leessleutel. Andere uitkomsten van de antwoorden op deze vraag zijn weergegeven in het cirkeldiagram van figuur 5.

Ook uit de antwoorden die worden gegeven op de open vragen, geven respondenten aan dat het stellen van (verdiepende) vragen een belangrijk element is binnen de les. Daarnaast heeft het *benoemen en bespreken van het lesdoel en de leesstrategie* een vaste plaats binnen een begrijpend-leesles: Tien respondenten geven aan altijd het lesdoel en de leesstrategie te benoemen en daarvan bespreken negen respondenten deze ook met de leerlingen.



Figuur 5: De volgens respondenten bepalende leessleutels binnen een begrijpend-leesles.

Ook bij de vraag naar het aanbod gericht op *de woordenschat* zijn de respondenten erg tevreden; bij negen respondenten wordt iedere les aandacht besteedt aan de woordenschat. Samen ontleden en bespreken van de woorden is een veelvoorkomend antwoord. Ook bij het *ophalen van voor- en achtergrondkennis* is het voeren van een gesprek met de leerlingen een belangrijk instrument en tegelijkertijd wordt op die manier gewerkt aan kennisconstructie.

Op de vraag *hoe vaak leesstrategieën geanalyseerd* worden in een blok van drie lessen, geven acht respondenten aan alleen in één van de drie lessen de leesstrategie te analyseren. Geen van de respondenten doet dit iedere les. Opmerkelijk is het verschil in gebruik van *herstelstrategieën*: Vier respondenten geven aan dat dit in één van de drie lessen voorkomt, vier dat dit in twee van de drie lessen voorkomt en de drie resterende respondenten doen dit iedere les.

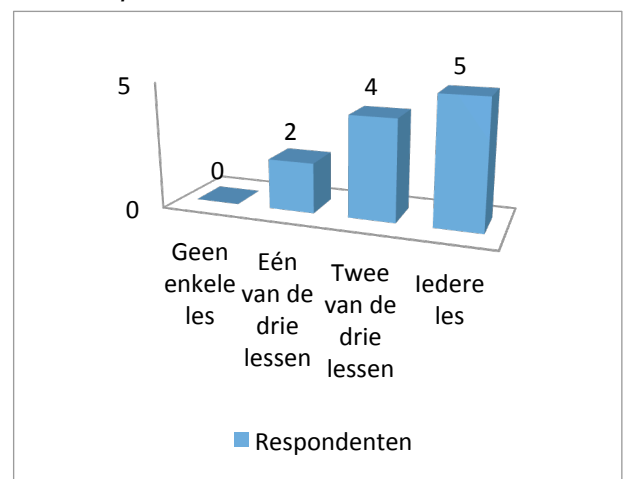
Ook het vooraf *uitspreken van verwachtingen en behandelen van het lesoverzicht* is niet bij iedere respondent een vanzelfsprekendheid. Ook hierin is een groot verschil te bemerken: Eén respondent geeft aan dit niet te doen, en vier doen dit in één van de drie lessen, drie doen dit in twee van de drie lessen en drie doen dit in alle lessen.

4.1.3 Modeling

De resultaten onder de topic modeling, laten een *grote verscheidenheid in antwoorden* zien. Wanneer wordt gekeken naar de schaalvraag van vraag zeven, waarin naar het aantal modelingmomenten per drie lessen wordt gevraagd, blijkt dat elke respondent aangeeft modeling toe te passen (zie figuur 6). Van de respondenten geven er vijf aan dit iedere les te doen, vier respondenten doen dit twee van de drie lessen en de overige twee respondenten

modelen één keer per drie lessen.

Wanneer we deze gegevens worden vergeleken met de

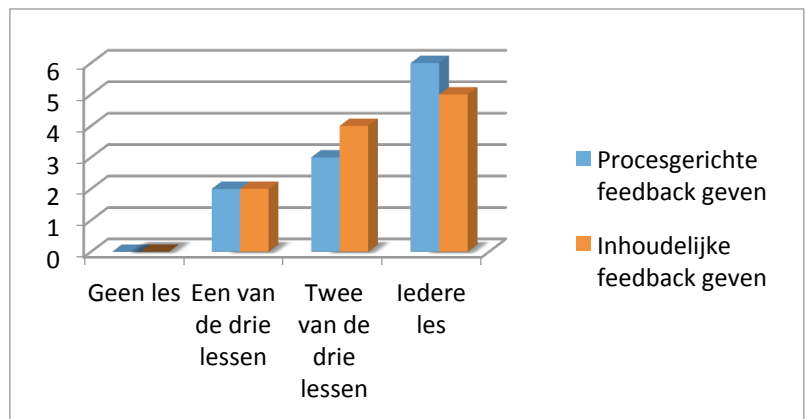


Figuur 6: Frequentie van modeling binnen de lessen van begrijpen lezen

open vragen, geven enkele respondenten aan modeling niet toe te passen. Naast het aantal keer dat modeling toegepast wordt, komt uit de open vragen naar voren dat er *onduidelijkheid bestaat over de manier van aanpak*. Dit blijkt uit de antwoorden waarin verschillende facetten aangehaald worden die niet direct passen bij modeling. Voorbeelden van deze antwoorden zijn: de inbreng van eigen ervaringen van leerlingen en leerlingen onderling laten overleggen. Ook wordt er in op de open vraag een aantal keer verwezen naar de wijze die in de handleiding staat. In de handleiding van 'Lezen in beeld' is geen duidelijk stappenplan opgenomen dat het modellen uitlegt.

4.1.4 Feedback geven

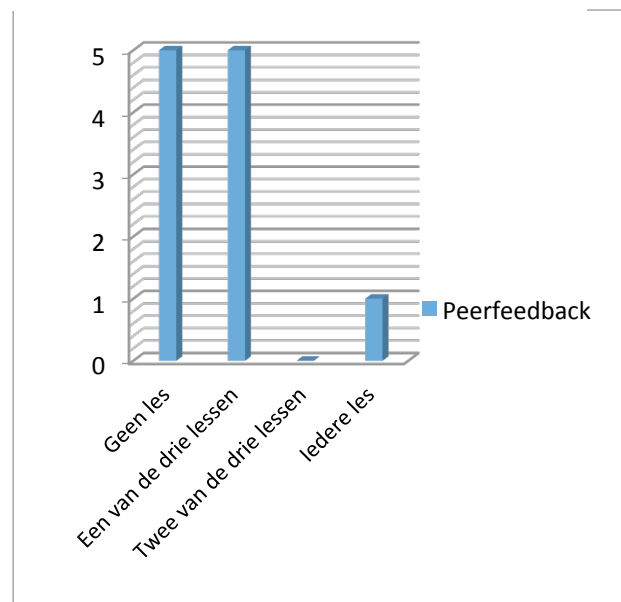
In de antwoorden die gegeven zijn bij de topic *feedback is ook geen verschil te constateren*. De antwoorden van de *procesgerichte feedback vergeleken met die van de inhoudelijke feedback zijn nagenoeg hetzelfde*; er is een verschuiving van één respondent die aangeeft vaker procesgerichte feedback te geven en daarmee niet direct inhoudelijke feedback (zie figuur 7).



Figuur 7: Frequentie feedback en inhoudelijke feedback.

Bij de antwoorden die zijn gegeven bij *het moment van feedback geven* wordt door respondenten veelal verwezen naar het einde van de les of de toetsles. Respondenten geven aan dat ze vooral deze les gebruiken om inhoudelijke terugkoppeling te geven over behaalde leerwinsten. De overige tijd is voor het merendeel gevuld met procesgerichte feedback.

Van *peerfeedback* wordt minimaal gebruikgemaakt. Bij vraag zeven wordt door vijf respondenten aangegeven dat zij dit niet doen. Daarbij geven vijf respondenten aan dit één keer in de drie lessen te doen en geeft één respondent aan wel gebruik te maken van peerfeedback (zie figuur 8).



Figuur 8: Inzet van peerfeedback.

4.2 Groepsinterviews

De groepsinterviews zijn afgenomen in drie verschillende ruimtes. In totaal zijn er drie interviewrondes geweest waarbij een ronde vijftien minuten duurde. Iedere groep bestond uit twee respondenten en ook de gespreksleider nam deel aan het gesprek. De gespreksleider had de taak vragen te stellen en daarbij op zoek te gaan naar diepgang.

4.2.1 Instructie

Bij de resultaten van de groepsinterviews onder de topic instructie, vallen een aantal zaken op. Alle respondenten vinden het belangrijk dat er aandacht is voor het *ophalen van voorkennis en achtergrondkennis*. Alle respondenten geven aan dat dit aanwezig moet zijn om de beleving en de betrokkenheid bij het begrijpend lezen te creëren. Daarbij leeft bij respondenten de vraag of iedere leerkracht wel voldoende tijd besteedt aan dit punt. Na vergelijking van de gesprekken onderling, kan deze vraag worden bevestigd. Alle respondenten geven aan instructie een belangrijke stap te vinden, maar zij geven er allemaal een andere (tijd)invulling aan.

Daarnaast komt tijdens de gesprekken naar voren dat de *strategieën die aangeleerd worden* in de begrijpend-leeslessen bij alle lessen gebruikt moeten worden. Het bewust toepassen van strategieën bij andere vakken wordt als heel belangrijk gezien en zodanig ook al toegepast. Ondanks de toepassing bij andere vakken geven twee respondenten aan niet geheel tevreden te zijn over de manier waarop de leerlingen de strategie toepassen. Zij geven aan dat leerlingen de aangeleerde strategieën/leessleutels niet direct weten toe te passen. Ook andere respondenten delen deze mening. Alle Respondenten geven dan ook aan dat het continu blijven herhalen en terugpakken van leesstrategieën een essentieel onderdeel is van hun lessen.

Het punt *lesoverzicht en verwachtingen uitspreken* is niet in alle groepsinterviews aan bod gekomen. In de groepen waarin dit onderwerp wel aan de orde is gekomen, gaven alle respondenten aan het lesdoel en de strategie vooraf duidelijk met de leerlingen te bespreken. Ook wordt aan leerlingen gevraagd of ze vooraf kunnen bedenken waar de tekst over gaat.

4.2.2 Modeling

Bij de resultaten onder de topic modeling is een duidelijk *verschil in beleving* te constateren. Alle respondenten geven aan het woord modelen te kennen en omschrijven het als 'het verwoorden van wat je doet'. Wanneer er daarna verder op wordt ingezoomd, geven enkele respondenten aan niet helemaal zeker te zijn over de invulling. Daarmee ontstaat onder respondenten ook de vraag of de *invulling van hun modellen voldoet aan de theorie*. Het merendeel van de respondenten geeft aan graag extra informatie en voorbeelden te hebben over het op een juiste manier toepassen van modeling.

Respondenten benadrukken *het belang van modeling* en geven aan dat dit is verweven in hun dagelijkse manier van lesgeven. Modeling is een instrument dat volgens respondenten bij alle lessen voorkomt en ervoor zorgt dat je leerlingen betreft bij de les. Het zoeken naar interactie door middel van vragen stellen is volgens respondenten dan ook een essentieel onderdeel. Ondanks dat respondenten het belang benadrukken, geven zij aan dat het modelen geen bewust onderdeel is van de les. Wanneer de les zich niet leent voor een instructie waarin modeling kan worden toegepast of het samenwerken centraal staat, geven respondenten aan dit niet altijd te doen.

4.2.3 Feedback

In de gesprekken die gevoerd zijn onder de topic feedback komen duidelijke verschillen naar voren. Gekeken naar de overeenkomsten, komt in alle gesprekken naar voren dat aan het begin van iedere les eerst het *lesdoel wordt besproken*.

Het samen met leerlingen *terugpakken op het doel* gebeurt sporadisch en dan altijd op het einde van de les. Alle respondenten geven aan dat ze niet tevreden zijn met enkel en alleen een antwoord. Het gezamenlijk zoeken naar het juiste antwoord, vooral door middel van uitleg en vragen aan elkaar, is een antwoord dat door alle respondenten wordt gegeven. Alle Respondenten geven aan tevreden te zijn over de diepgang die zij met de leerlingen bereiken. Daarbij geven ze aan dat ze die diepgang vaker tijdens de les zouden willen bereiken.

Ook geven vier respondenten aan dat de methode weinig tot geen ondersteuning biedt bij het *stellen van goede feedbackvragen*. De vragen die ter suggestie worden gegeven zijn volgens respondenten oppervlakkig en zoeken niet naar diepgang. Deze vragen worden door respondenten dan ook gezien als een handige intro om het feedbackmoment in te luiden. Ook komt naar voren dat leerkrachten procesgerichte en inhoudelijke feedback door elkaar gebruiken. Ze geven aan dat de keuze voor het gebruik van de feedback ad hoc bepaald wordt. Voor leerkrachten is er geen minimaal aantal momenten dat zij willen bereiken bij het geven van feedback.

Een ander punt dat terugkomt in de gesprekken zijn de *verschillen in niveau per leerling*. Twee respondenten geven aan dat het bij begrijpend lezen steeds zoeken is naar een instructie waarin de zwakkere leerlingen voldoende instructie krijgen, maar waarbij ook de sterkere leerling niet afhaakt. Een oplossing is gevonden in het indelen van leerlingen in verschillende niveaus en hen op eigen niveau laten samenwerken. Het samenwerken van leerlingen wordt om die reden dan ook in alle groepen ingezet. Een positief punt is de houding van leerlingen tegenover het samenwerken. Twee Respondenten zien de betrokkenheid richting begrijpend lezen dan ook groeien en vinden samenwerken een fijne werkvorm. Een kanttekening die door vier respondenten gemaakt wordt, is dat leerlingen op deze momenten vooral feedback aan elkaar geven die gericht is op het werk en niet op het proces.

5. Conclusie en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Deelvragen:

De deelvragen zijn als volgt beantwoord:

1. **Op welke manier geven leerkrachten van de Odaschool instructie bij begrijpend-leesonderwijs?**

Uit het groepsinterview komt naar voren dat *iedere begrijpend-leesles op een andere manier door de leerkrachten wordt aangeboden*. De les wordt vooraf beoordeeld door de leerkracht en op dat moment wordt gekeken naar een passende werkvorm voor de invulling van die les. Doordat iedere les anders is ingericht komen niet alle stappen, die volgens het GRRIM belangrijk zijn, terug in iedere les.

Leerkrachten geven les volgens de *methode 'Lezen in beeld'*. Ze geven zowel bij de vragenlijst als de groepsinterviews aan dat de methode leidend is, maar niet altijd voldoende input geeft om diepgang te creëren in de les. Om die reden gebruiken leerkrachten bij het ophalen van de *voor- en achtergrondkennis* veel eigen voorbeelden. Ook Förrer & Morel (2010) beschrijven het belang van het ophalen van de achtergrondkennis en koppelen dit aan de woordenschat. Uit de groepsinterviews komt naar voren dat alle leerkrachten een belang zien bij het ophalen van de voor- en achtergrondkennis maar hier allemaal een andere waarde aan hechten. De verschillen in waardes zijn dan ook zeer uiteenlopend en er zijn geen afspraken waaraan dit onderdeel moet voldoen.

Bij het *terugpakken op de voorkennis, achtergrondkennis en verwachtingen* adviseren Reutzel & Cooter (2007) het W3-schema (bijlage 3). Dit schema heeft een wezenlijk aandeel in de les waarmee voor, tijdens en na het lezen wordt teruggepakt op de verwachtingen die gesteld zijn. Op dit moment wordt er nog geen gebruikgemaakt van een dergelijk schema en zijn hier ook nog geen richtlijnen voor.

Daarnaast staat bij iedere les een ander *doel en/of strategie centraal*. Leerlingen moeten de tekst verklaren door middel van de vragen die de leerkracht stelt. Deze manier van aanpak correspondeert niet met die van de theorie. Wilhelm (2008) stelt dat *modeling één* van de belangrijkste onderdelen is bij het aanleren van de strategieën voor begrijpend lezen. Uit resultaten van zowel de vragenlijst als de groepsinterviews blijkt dat *niet in iedere les voldoende aandacht wordt besteed aan modeling*. Bij de lessen waarin dat wel gebeurt, geven leerkrachten aan niet zeker te zijn of ze het wel goed doen.

2. Hoe passen leerkrachten van de Odaschool het effectieve aspect modeling (Wilhelm, 2008) bij het lesgeven toe?

Uit zowel de vragenlijst als de groepsinterviews komt naar voren dat er onvoldoende kennis over en ervaring met modellen is. Wilhelm (2008) stelt dat *modeling één van de belangrijkste onderdelen is bij het aanleren van de strategieën* voor begrijpend lezen. Ook leerkrachten zien dit belang en hebben een open houding tegenover het zich eigen maken van modeling. Leerkrachten geven dan ook aan, graag geholpen te worden in het vormgeven van hun modeling. Ze zeggen *niet helemaal zeker te zijn over hun eigen invulling* van het begrip en de uitvoering bij modeling. Wanneer de theorie van Förrer & Morel (2010) en Wilhelm (2008) met de antwoorden uit de vragenlijst en de groepsinterviews wordt vergeleken, kan deze aanname worden bevestigd.

Uit de vragenlijst komt naar voren dat leerkrachten de leerling nog te vaak betrekken bij het modellen. Förrer & Morel (2010) beschrijven dat de grootste valkuil is dat de leerkracht in plaats van te modellen vragen stelt aan de leerlingen. De gesprekken tijdens de groepsinterviews laten zien dat leerkrachten die belangrijke eigenschap binnen het modellen nog niet bezitten. Leerkrachten zijn namelijk geneigd veel vragen te stellen wat bij modeling minimaal voor komt.

Daarnaast is het ook niet vanzelfsprekend dat in iedere les gebruikgemaakt wordt van modeling. Zoals de theorie van Förrer & Morel (2010) en Wilhelm (2008) beschrijft, moet dit een vast onderdeel krijgen in iedere les en is het binnen het GRRIM in de instructiefase een van de belangrijkste onderdelen. Leerkrachten zijn zich hier niet van bewust en gebruiken modeling alleen op de momenten wanneer het volgens de leerkracht zinvol is. Modeling is dan ook een aandachtspunt voor alle leerkrachten van de Odaschool.

3. Hoe passen leerkrachten van de Odaschool het effectieve aspect 'feedback geven' (Hattie en Timperley, 2007) bij het lesgeven toe?

Feedback valt in de top 5 tot 10 van de belangrijkste factoren die de onderwijsprestaties beïnvloeden (Kamphuis E. & Vernooy K., 2011). Uit de antwoorden op de vragenlijst komt naar voren dat leerkrachten *op zoek zijn naar een goede manier van feedback geven*. Leerkrachten geven aan dat in de methode 'Lezen in beeld' geen goede manier van feedback geven wordt beschreven en geven aan dit op eigen wijze in te vullen. Ook in de gesprekken tijdens de groepsinterviews is geen eenduidige lijn te ontdekken in het geven van feedback. De vraag leeft dan ook of de feedback die op dit moment gegeven wordt, voldoende is qua inhoud en het zijn doel bereikt. Kamphuis & Vernooy (2011) beschrijven dat feedback die niet gericht is op het bereiken van het doel, niet bruikbaar is. Uit de gesprekken in de groepsinterviews kan geconcludeerd worden dat nog onvoldoende diepgang wordt bereikt in het geven van doelgerichte feedback.

Naast de feedback wordt *niet bewust gebruikgemaakt van de feedup en feedforward*, die volgens Hattie en Timperley (2007) als belangrijke onderdelen van het feedbackproces gezien moeten worden. Leerkrachten geven tijdens de groepsinterviews aan deze termen niet te kennen en zeggen dat dit alleen sporadisch voorkomt.

Een ander aandachtspunt is *het gebruik van peerfeedback*. Uit zowel de vragenlijst als de groepsinterviews komt naar voren dat hier niet tot nauwelijks gebruik van wordt gemaakt.

Leerkrachten geven aan dat ze dit weinig toepassen of dat dit verweven zit in het samenwerken. Op de momenten dat er wordt samengewerkt, wordt het gebruik van peerfeedback niet extra benadrukt wat er voor zorgt dat dit alleen incidenteel voorkomt. Leerkrachten geven daarbij ook aan de waarde van peerfeedback niet in te zien.

4. Waar liggen de meeste kansen bij leerkrachten van de Odaschool voor het gebruiken van de leerkrachtvaardigheden?

Uit de groepsinterviews komt naar voren dat *leerkrachten de meeste behoefte hebben aan ondersteuning bij modeling*. Uit de gesprekken in de groepsinterviews kan geconcludeerd worden dat leerkrachten nog *te weinig kennis en ervaring* hebben met modeling. Binnen modeling voelt modellen voor leerkrachten erg 'gekunsteld' en leerkrachten geven aan dat ze niet weten of ze voldoende diepgang bereiken. Wanneer de theorie van Förrer & Morel (2010) en Wilhelm (2008) met de antwoorden uit de vragenlijst en de groepsinterviews wordt vergeleken, kan deze aanname worden bevestigd.

Ook het *feedback geven* is een aandachtspunt. Er zijn binnen de school *geen eenduidige afspraken* waaraan het feedback geven moet voldoen. Leerkrachten zijn niet bewust bezig met het volgens Kamphuis & Vernooy (2011) belangrijke doel dat ze overbrengen bij het geven van feedback. Uit de groepsinterviews komt naar voren dat leerkrachten *geen duidelijk onderscheid maken tussen procesgerichte feedback en inhoudelijke feedback*. Vooral de inhoudelijke feedback is volgens Kamphuis & Vernooy (2011) belangrijk voor het bereiken van het doel en dus een aandachtspunt voor leerkrachten. Leerkrachten zijn zich bewust van hun minimale gebruik van feedback geven en geven in de groepsinterviews aan *op zoek te zijn naar een manier voor het stellen van goede vragen*.

Ook het bewust aandacht geven aan de *peerfeedback is een aandachtspunt*. Peerfeedback wordt incidenteel ingezet en leerkrachten wordt dan ook aangeraden om peerfeedback krachtiger in te zetten en leerlingen meer te begeleiden in dit proces. Afstemming binnen de verschillende fases is dan ook een aandachtspunt binnen de school. Hierdoor wordt eenduidigheid gecreëerd en kunnen er schoolbreed afspraken worden gemaakt over de eisen waaraan het feedback geven moet voldoen.

Uit de groepsinterviews komt naar voren dat *afstemming binnen de verschillende fases in een les* een aandachtspunt is. Alleen de methode zorgt op dit moment voor structuur bij het aanbieden van de les, maar deze wordt door alle leerkrachten anders beoordeeld. Leerkrachten geven op eigen wijze invulling aan de stappen binnen de methode en afspraken over de waarde die aan iedere stap gehecht moet worden zijn niet gemaakt. Specifieker gekeken naar een belangrijke stap binnen de instructie is vooral bij het ophalen van de voor- en achtergrondkennis afstemming nodig. De verschillende waardes die leerkrachten hechten aan deze fase lopen dan ook zeer uiteen terwijl dit volgens Förrer & Morel (2010) en leerkrachten zelf een belangrijk stap is. Afstemming binnen de verschillende fases is dan ook een aandachtspunt binnen de school.

Hoofdvraag:

De antwoorden van de deelvragen leiden samen tot het antwoord op de hoofdvraag:

Hoe kunnen leerkrachten van de Odschool afgestemd vorm geven aan effectief leerkrachtgedrag bij begrijpend-leesonderwijs?

Conclusie 1: *Er wordt op verschillende manieren gewerkt met de methode 'Lezen in beeld'.*

Uit de groepsinterviews blijkt dat er *geen eenduidige opbouw wordt gehanteerd* voor een begrijpend-leesles. In iedere groep wordt begrijpend lezen op een andere manier aangeboden en de werkwijze verschilt per les. Leerkrachten hechten *ieder een eigen waarde* aan de stappen en kijken vooral naar wat zij zelf van belang vinden. Doordat iedere les anders is ingericht komen niet alle stappen, die volgens het GRRIM belangrijk zijn, terug in iedere les. Ook daardoor komen leerkrachten minder snel tot diepgang en leerkrachten geven in de groepsinterviews dan ook aan graag geholpen te willen worden bij het realiseren van diepgang in hun lessen.

Conclusie 2: *Leerkrachten hebben weinig kennis over en ervaring met modeling.*

Uit de vragenlijst en groeps gesprekken komt duidelijk naar voren dat leerkrachten graag geholpen willen worden bij modeling. Leerkrachten geven aan het begrip modeling te kennen, maar zijn niet helemaal zeker over de invulling die ze aan het begrip geven. Als de theorie van Förer & Morel (2010) en Wilhelm (2008) wordt vergeleken met de antwoorden die de leerkrachten geven, dan klopt deze aanname. Er kan geconcludeerd worden dat leerkrachten *te weinig kennis over en ervaring met modeling hebben*. Leerkrachten geven daarbij ook zelf aan graag handreikingen en voorbeelden te krijgen om hun modelgedrag te verbeteren. Deze open houding benadrukt de conclusie en biedt kansen om tot verbetering te komen.

Conclusie 3: *Er is geen eenduidige lijn in het geven van feedback, daarnaast komt peerfeedback niet tot nauwelijks voor binnen een begrijpend leesles.*

Uit de vragenlijst en de groeps gesprekken komt naar voren dat in *alle groepen op een andere wijze feedback wordt gegeven*. In de gesprekken tijdens de groepsinterviews is geen eenduidige lijn te ontdekken in het geven van feedback. De vraag leeft dan ook of de feedback die op dit moment gegeven wordt, voldoende is qua inhoud en zijn doel bereikt. Kamphuis & Vernooij (2011) beschrijven dat feedback die niet gericht is op het bereiken van het doel, niet bruikbaar is. Uit de gesprekken in de groepsinterviews kan geconcludeerd worden dat er nog onvoldoende diepgang wordt bereikt in het geven van doelgerichte feedback.

Daarnaast is het *feedup en feedforward geven een aandachtspunt*. Deze feeds worden niet tot nauwelijks gebruikt. Daarnaast worden alle feeds vooral aan het einde van de les gegeven. Een verbeteringslag kan gemaakt worden als leerkrachten ook tijdens de les de feeds gebruiken.

Een ander aandachtspunt bij het geven van feedback is *de peerfeedback*. Dit punt komt alleen sporadisch voor en heeft geen vaste plaats in de les. Leerkrachten zijn niet allemaal enthousiast over het gebruik van peerfeedback. De meeste leerkrachten geven aan dat het inbedden van het gebruik van peerfeedback veel tijd kost en zien de meerwaarde er niet van in. Zij geven vooral graag zelf feedback.

5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Krachtig aan het onderzoek is de intensieve samenwerking binnen de onderzoeksgroep. Deze samenwerking verliep gestructureerd; driewekelijks werden de verschillende stappen in het onderzoeksproces besproken en werden onderdelen waar nodig aangescherpt. Het inzetten van personen die eerder betrokken zijn geweest met het doen van onderzoek of expert zijn op het gebied van taal, heeft er voor gezorgd dat de focus op het onderzoek scherp bleef.

In dit onderzoek zijn meer dan twintig goede, recente en inhoudelijke bronnen gebruikt, waaronder internationale en wetenschappelijke artikelen. Vooral de bron van Förrer & Mortel (2010) 'Lezen...denken...begrijpen! *Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*' heeft een belangrijk aandeel gehad in het onderzoek. Het boek geeft een duidelijke weergave van de fases die belangrijk zijn binnen het GRRIM en biedt praktische handreikingen voor de invulling van iedere fase.

Ook de inzet van de juiste onderzoeksinstrumenten die gebruikt zijn om antwoorden te krijgen van respondenten heeft gezorgd voor waardevolle opbrengsten. Vooral de open vragen uit de vragenlijst hebben een groot aandeel gehad in het krijgen van antwoorden gericht op de kennis en inzet van leerkrachten per topic. De daaropvolgende groepsinterviews hebben gezorgd voor diepgang bij antwoorden die in de vragenlijst opvallend of niet duidelijk waren. Vooral bij de topic modeling waren de groepsinterviews zeer verhelderend. In tegenstelling tot de antwoorden uit de vragenlijsten waren de antwoorden uit de groepsinterviews concreter, aanvullend en diepgaander. Hierdoor kon de conclusie getrokken worden dat er te weinig kennis is van modeling.

Ook de openheid van de respondenten heeft het onderzoek goed gedaan. In zowel de vragenlijst als de groepsinterviews zijn de respondenten open geweest over de invulling van hun lessen begrijpend lezen. Op die manier is een duidelijk beeld ontstaan over de aandachtspunten bij begrijpend lezen. Een kanttekening kan gemaakt worden bij het proces richting de praktische uitvoering. De selectie over wie geschikt was voor het invullen van de vragenlijst, had beter gekund. Ondanks dat het een weloverwogen beslissing was alle twaalf respondenten mee te nemen, was het verstandiger geweest alleen de respondenten die met de methode werken de vragenlijst te laten invullen. Dit omdat zij inhoudelijk meer op de hoogte zijn en meer zicht hebben op de werkwijze.

Voor het opstellen van de vragenlijst is gebruikgemaakt van de site 'enquetesmaken.com'. Dit instrument maakt het mogelijk om vragenlijsten digitaal te versturen. De volledige verwerking van antwoorden is betrouwbaarder doordat deze door de tool van de website worden gegenereerd. De berekeningen hoeven om die reden niet handmatig gemaakt te worden, wat de uitkomsten meer valide maakt.

Sterk aan het onderzoek na het praktijkdeel is het gebruik van programma's en camera's om de data-analyse zo betrouwbaar mogelijk te maken. Het gebruik van camera's tijdens de groepsinterviews heeft ervoor gezorgd dat antwoorden van respondenten beter geanalyseerd konden worden. De mogelijkheid om gesprekken nogmaals af te spelen en kritischer te kijken en te luisteren naar wat er gezegd wordt, zorgde ervoor dat verkeerde interpretaties voor een groot gedeelte werden uitgesloten.

De school wilde meer duidelijkheid krijgen over hoe de leerkrachten afgestemd vorm kunnen geven aan effectief leerkracht gedrag bij begrijpend leesonderwijs. De leerkrachten weten dat modeling en het geven van feedback bepalend zijn bij begrijpend leesonderwijs. Daarnaast zijn leerkrachten getriggerd om aan de slag te gaan met deze topics. Een vervolgonderzoek kan zich richten op hoe leerkrachten het beste ondersteund kunnen worden bij het implementeren van deze essentiële vaardigheden.

5.3 Praktische opbrengst en aanbeveling

De aanbevelingen zijn een logisch vervolg op de conclusies uit de hoofdvraag.

Aanbeveling 1: *Een instructiemodel eenduidig toepassen bij begrijpend lezen.*

Uit de groepsinterviews blijkt dat er *geen eenduidige opbouw* is voor een begrijpend-leesles. In iedere groep wordt begrijpend lezen op een andere manier aangeboden en de werkwijze is verschillend per les.

Onderzoek wijst uit dat *het directe instructiemodel* superieur is aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a., 2005). Een bekend direct instructiemodel is het door Houtveen en Kuijpers ontwikkelde *IGDI - model* dat de verschillende fases in de les beschrijft (bijlage 1). Een aanvulling op het IGDI-model is het door Vernooy (2007), Förrer & Morel (2010), Alhers & Mortel (2009) en anderen aanbevolen *GRRIM* (Bijlage 2) (Pearson en Gallagher, 1983; Allington, 2006; Kelly, 2009). Het GRRIM beschrijft een duidelijke opbouw per les en is speciaal gemaakt voor begrijpend lezen. Een aanbeveling voor de school is dan ook om één instructiemodel te hanteren.

Leerkrachten geven in de groepsinterviews aan dat ze graag extra geholpen willen worden door middel van *handreikingen die diepgang geven aan hun les*. In bijlage 2 is het GRRIM verder uitgeschreven en wordt per fase aangegeven wat belangrijk is. De leerkracht kan op die manier kritisch naar zijn les kijken, wat helpt bij het bewust worden van de stappen en het creëren van diepgang. Ook geven leerkrachten aan graag een voorbeeld te hebben dat hen helpt bij het *stellen van goede vragen*. In bijlage negen is een les uitgeschreven met daarin vragen die gesteld kunnen worden. Daarnaast is het, zoals de leerkrachten ook zelf aangeven, belangrijk om de *voor- en achtergrondkennis op te halen*. Bijlage drie kan leerkrachten helpen bij het structureel vormgeven van deze stap. Het voordeel is dat dit schema continu terugkomt in de les en dat het doel dat vooraf gesteld is, scherp wordt gehouden.

Aanbeveling 2: *Meer kennis en ondersteuning realiseren bij het modelen.*

Wilhelm (2008) stelt dat modeling een van de belangrijkste onderdelen is bij het aanleren van de strategieën voor begrijpend lezen. Volgens Wilhelm (2008) kent het modelen verschillende stappen die gevolgd moeten worden door de leerkracht. Bijlage vier is een handreiking voor leerkrachten, die hen helpt bij het vormgeven van hun modeling. Leerkrachten wordt geadviseerd deze te gebruiken. Zij geven daarnaast ook aan zoekende te zijn naar een concreet voorbeeld, omdat ze het lastig vinden goede vragen te stellen. Het modelen is een specifiek proces dat enige oefening vraagt bij het aanleren. In bijlage vijf staan aandachtspunten en vragen die belangrijk zijn bij het modelen. Daarnaast wordt de school aangeraden een *expert uit te nodigen* op het gebied van modeling. Een goede basis kan door middel van goede feedback gerealiseerd worden en een expert biedt om die

reden dan ook uitkomst. De leerwinsten die leerkrachten bereiken kunnen zij ook inzetten bij andere vakken.

Aanbeveling 3: *Meer kennis en ondersteuning realiseren bij het geven van feedback.*

Essentieel bij het feedback geven is het kijken naar het doel voor de leerling. De leerkracht moet feedback geven die helpt bij het bereiken van het doel, zodat de leerling in de toekomst vergelijkbare taken kan oplossen. Feedback die niet gericht is op het bereiken van het doel, is niet bruikbaar (Kamphuis E. & Vernooy K., 2011).

Leerkrachten geven ongestructureerd feedback. Er is geen duidelijk moment voor feedback en dit zorgt ervoor dat de diepgang binnen de feedback niet altijd wordt bereikt. Om leerkrachten te helpen in het geven van feedback hebben Hattie en Timperley (2007) een model opgesteld voor het gestructureerd geven van effectieve feedback (bijlage 6). Dit model geeft leerkrachten steun door middel van vragen die inzoomen op de verschillende aspecten die belangrijk zijn bij het geven van feedback. Dit model maakt daarnaast nog gebruik van twee andere feeds. De onderzoekers Hattie en Timperley (2007) gaan namelijk uit van *drie verschillende feeds*: feedup, feedback en feedforward. Ook deze twee andere feeds moeten een onderdeel worden in de les. Wanneer leerkrachten bewust aan de slag gaan met het geven van feedback zijn de feedup en feedforward feeds die gemakkelijk meegenomen kunnen worden. Om het gebruik van die feeds te realiseren wordt aanbevolen om samen met leerkrachten een *werkgroep op te zetten* die zowel het feedback geven, als het gehele begrijpend-leesonderwijs, afstemt binnen de school. Ook in de eerste aanbeveling is het zoeken naar een lijn voor begrijpend lezen opgenomen. De werkgroep kan hiervoor zorgen en helpen bij het inrichten van een goede les.

Het is raadzaam de *peerfeedback in een later stadium toe te passen*. Leerkrachten zien in eerste instantie nog niet het belang van peerfeedback en richten zich liever op het stukje modeling en de feedback die zij zelf geven. Om leerkrachten betrokken te houden bij de nieuwe manier van begrijpend lezen en hen de kans te geven om te wennen aan deze vorm, is het dan ook verstandig om de peerfeedback niet direct te implementeren. De peerfeedback kan worden ingebracht op het moment dat het GRRIM voldoende is ingebed en leerkrachten klaar zijn voor een vervolgstap. Degene die dit kan bepalen is de werkgroep begrijpend lezen.

De leerkrachten weten dat modeling en het geven van feedback bepalend zijn bij begrijpend-leesonderwijs. Daarnaast zijn leerkrachten getriggerd om aan de slag te gaan met deze topics. Een vervolgonderzoek kan zich richten op hoe leerkrachten het beste ondersteund kunnen worden bij het implementeren van deze essentiële vaardigheden.

Literatuurlijst

Ahlers, L., & Mortel K. (2009) Begrijpend lezen: *Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.

Allington, R.L. (2006). What really matters for struggling readers. Knoxville: Pearson Education.

Baarda, D. (2013). Basisboek kwalitatief onderzoek: *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers. Groningen/Houten.

Baarda, D. de Goede, M. & Kalmijn, M. (2007). Basisboek enquêteren: *Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Noordhoff Uitgevers. Groningen/Houten.

Bouwman, A. & Mortel, K. (2014) Begin bij begrijpend luisteren: *Het optimaliseren van begrijpend lezen*. HJK, 3 (42)

Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). Comprehension that works. Huntington Beach: Shell Education.

Brinkman J. (2014) De vragenlijst. *Een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek*. Noordhoff Uitgevers. Groningen/Houten.

Droop, M., & Netten A., & Verhoeven L., (2012) PIRLS TIMSS 2011 trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs. [14 paragrafen]. [Online rapport] *Beschikbaar*:
<http://www.expertisecentrumnederlands.nl/downloads/pirls-timss-2011/>

Fisher, F., & Lapp, D. (2009). Essential readings comprehension. Newark: International Reading Association.

Förrer, M., & Mortel K., (2010) Lezen...denken...begrijpen! *Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: Drukkerij Wilco

Hattie, J., (2012). Leren zichtbaar maken. *Visible learning for teachers*. Rotterdam: Bazalt.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. [1 paragraaf]. *Review of educational research*. [Onderzoek]. [Beschikbaar]
http://growthmindseteaz.org/files/Power_of_Feedback_JHattie.pdf

Hemker, B.,& Jongen, I.,& Moelands, F., & Schoot F. (2007) Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs: *Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. [3 paragrafen]. [Online rapport] Beschikbaar:
http://www.cito.nl/~media/cito_nl/files/onderzoek%20oen%20wetenschap/ppon/cito_ppon_balans_35.ashx.

Ivey, G. (2010). Text that matter. In: Educational Leadership: read to learn, 67 (6).

Kallenberg, T. & Koster, B. & Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2011) Ontwikkeling door onderzoek: *Een handreiking voor leraren*. ThiemeMeulenhoff: Amersfoort

- Kamphuis, E. & Vernooy, K. (2011) Feedback geven: *Een sterke leerkrachtvaardigheid*. [1 paragraaf]. [Online artikel] Beschikbaar: http://www.expertis.nl/systems/file_download.ashx?pg=533&ver=1.
- Kozloff, M. (2005). We don't care about data. *Direct instruction news*, 5 (1).
- Lyon, R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55 (6).
- Marzano, R. J. (2003) *Classroom management that works*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction that works: Research based strategies for increasing student achievements*. Alexandria: ASCD.
- Netten, A. (2014) Reading literacy achievement in the primary grades: *The role of sociocultural and linguistic diversity*. [1 paragraaf]. [Rapport] Beschikbaar: http://www.expertiscentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2014/05/Nederlandse-samenvatting_Netten.pdf
- Pearson, P. & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8.
- Reutzel, D. R, & Cooter, R. B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction*. Ohio: Pearson.
- Robbe, R. (2007) *Begrijpend lezen*. Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten.
- Simonsen, B. e.a. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice, *Education and treatment of children*, 31 (3).
- Teunis, O. (2009) *Docenten maken het verschil*. *Onderwijsinnovatie* september 2009.
- Vernooy, K. (2007) Effectief leesonderwijs nader bekeken: *Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. [7 paragrafen]. [Paper] Beschikbaar: http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Kees_Vernooy_Effectief_leesonderwijs_nader_bekeken.pdf
- Vernooy, van Schie & Kamphuis, e.a. (2012). Het belang van effectief klassenmanagement. *Basisschool Management*, 6.
- Wilhelm, D. (2008) *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Uitgeverij OMJS.

Bijlagen

Bijlage 1: Het IGDI-model

Het IGDI-model	
1. Start van de les	<ul style="list-style-type: none">-Terugblik: wat leerden we gisteren ook al weer? Wat was daar moeilijk aan? Wie kan voordoen wat..?-Lesdoel aangeven: vandaag leren we..-Voorkennis actualiseren, die het tekstbegrip zal ondersteunen.-Aandacht voor woordenschat.
2. Interactieve groepsinstructie	<ul style="list-style-type: none">-Onderwijs in kleine stappen.-Demonstreren/voordoen.-Uitleggen: niet alleen wat, maar vooral hoe.-Concrete voorbeelden geven.-Hardop denken.
3. Begeleide (in)oefening	<ul style="list-style-type: none">-Leerlingen oefenen met begeleiding van de leerkracht. Ze hebben de instructie begrepen, maar kunnen het nog niet toepassen.-Korte en duidelijke opdrachten.-Vragen stellen om na te gaan of de leerlingen de instructie hebben begrepen.
4. Zelfstandig of in duo's toepassen (groep) Risicoleerlingen: verlegde instructie	<ul style="list-style-type: none">-De gemiddelde en goede begrijpend lezers gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie.-Risicoleerlingen werken onder begeleiding van de leerkracht (minimaal tien minuten).
5. Feedback aan de groep die zelfstandig werkt en aan de instructiegroep	<ul style="list-style-type: none">-De leerkracht maakt een ronde en geeft leerlingen feedback op hun werk.
6. Afsluiting	<ul style="list-style-type: none">-Inhoudelijke afronding van de les met de hele groep.

Figuur 3. Het model interactieve gediffundeerde directe instructie (IGDI) (Houtveen & Kuijpers, 2006)

Bijlage 2: Fases van een les begrijpend-lezen

Lesfases	Activiteiten van leerkracht en leerling
<p>De gezamenlijke start</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lesdoel, leesdoel. -Voorkennis. -Achtergrondkennis. -Woordenschat, woordleerstrategieën. -Voorspellingen. -Lesoverzicht en verwachtingen. <p>± 15 minuten</p>	<p>'Ik bied overzicht'</p> <ul style="list-style-type: none"> -Wat komt aan de orde? -Het onderwerp van de tekst wordt verkend. -Wat weten de leerlingen over het onderwerp van de tekst? Welke achtergrondkennis moet worden gegeven? -Welke begrippen vragen om toelichting? (o.a. visualisatie, schematisering)
<p>De instructiefase</p> <ul style="list-style-type: none"> -De leerkracht modelt de tekst. -De leerkracht is de expert. <p>± 5 minuten</p>	<p>'Ik doe het'</p> <ul style="list-style-type: none"> -De leerkracht demonstreert een of meer leerstrategieën tijdens hardop lezen. -De leerkracht demonstreert het toepassen van herstelstrategieën. -Tijdens het hardop lezen modelt de leerkracht de achtergrondkennis en de woordenschat. -De leerkracht stuurt het proces.
<p>De begeleide oefening: eerste fase</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leerkracht en leerlingen analyseren de strategieën. -Activiteiten begeleiden inoefening. -De leerling is klassikaal expert. <p>± 5 minuten</p>	<p>'Wij doen het samen'.</p> <p>'Ik controleer het denkproces en ik stuur bij waar nodig'.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leerlingen passen één of meer leesstrategieën toe, de leerkracht ondersteunt en geeft gerichte feedback. -De leerkracht stuurt het proces van het inoefenen.
<p>De begeleide oefening: tweede fase</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leerlingen passen de strategie toe in duo's of in groepjes. <p>± 5 minuten</p>	<p>'Jullie doen het samen; ik ondersteun waar nodig'.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leerlingen passen één of meer leerstrategieën toe en de leerkracht ondersteunt indien nodig. -Leerlingen passen de herstelstrategieën toe en de leerkracht ondersteunt indien nodig.
<p>Zelfstandig oefenen en verwerken</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leerlingen passen de strategie zelfstandig toe. -Leerlingen werken samen of zelfstandig. -Enkele leerlingen krijgen verlengde instructie. <p>± 10 minuten</p>	<p>'Je doet het alleen'</p> <p>De leerkracht controleert en stuurt het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen.</p>
<p>De gezamenlijke afronding</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leerlingen gaan rond bij anderen. Zij rapporteren, presenteren, bevragen en bespreken. <p>± 5 minuten</p>	<p>'Ik vraag steekproefsgewijs bij enkele (groepjes) leerlingen het denkproces na. Ik koppel terug naar het lesdoel'.</p> <ul style="list-style-type: none"> -De leerkracht controleert het denkproces en past sturingsstrategieën toe.

Figuur 4. Fasen van een begrijpend lezen les (Pearson & Gallagher, 1983 Allington, 2006 Kelly, 2009)

Bijlage 3: Het W₃-schema

Onderwerp:		
Dit weet ik of denk ik te weten!	Dit wil ik weten!	Nu weet ik het!

Figuur 5: W₃- Schema inventariseren van achtergrondkennis (bewerking van Reutzel & Cooter,, 2007)

Voor de tekst:	De leerkracht gaat, kijkend naar het onderwerp, brainstormen over alle dingen die leerlingen (denken te) weten. Dit wordt genoteerd in kolom 1.
Voor en tijdens de tekst:	Daarnaast wordt leerlingen gevraagd wat ze willen weten voorafgaande aan het lezen van de tekst. Leerlingen stellen vragen op en deze worden genoteerd in kolom 2. Na het invullen van kolom twee kan de tekst worden gelezen en kan tijdens de instructiefase (modeling) door leerkracht gerefereerd worden aan het schema.
Na de tekst:	Uiteindelijk wordt kolom 3 gebruikt als controlepunt en wordt gekeken of de vooraf gestelde vragen zijn beantwoord en of het klopt wat er over het onderwerp werd gedacht.

Bijlage 4: Stappen voor het modelen

Stap	Check	Opmerking (voorbeelden gegeven)
1) Levenservaring verbinden aan lezen	√	<i>Ik gebruik beelden uit mijn eigen leven</i>
2) Voorspellingen doen	√	<i>Ik probeer te achterhalen wat er gaat gebeuren.</i>
3) Conclusies trekken a. Leemtes vullen b. Zaken samenvoegen c. Het verhaal uitbreiden		
4) Visualiseren	√√√	<i>Hier werk ik aan: word steeds beter. Ik lees en het lijkt alsof ik een stripboek lees of een film bekijk.</i>
5) Samenvatten a. Herkennen van kerndetails b. Betekenis toekennen c. Nadenken over boodschap auteur	√ √-	<i>Ik kan deze onthouden als ik ze visualiseer. Gaat steeds beter. Moeilijk!</i>

Figuur 6: Stappen voor het modelen/hardop denken lezen (Wilhelm, 2008).

Bijlage 5: Aandachtspunten voor bij het modelen

Het modelen is een specifiek proces dat enige oefening vraagt bij het aanleren hiervan. In de bijlage zijn aandachtspunten toegevoegd die belangrijk zijn bij het modelen.

Aandachtspunten voor bij het modelen:

Om goed te kunnen modelen moet de leerkracht de tekst gedegen voorbereiden. De leerkracht vraagt zich af op welke plaatsen in de tekst het nodig is om strategieën als hardop denken voor te doen. Dit lijkt eenvoudig, maar is in de praktijk erg lastig. De leerkracht moet zich verplaatsen in het denkproces van de leerling. Dat betekent dat hij/zij veel denkstappen terug moet doen.

De leerkracht moet het lesdoel expliciet maken en vóórdoen. Dat maakt het helder wat er aan de orde zal komen, welke verwachtingen de leerkracht heeft van de leerlingen en het geeft structuur aan de les. In de gezamenlijke afronding blikt de leerkracht terug op dit lesdoel. De fase van het modelen moet niet te lang duren en met de nodige vaart worden gebracht.

De grootste valkuil is dat de leerkracht, in plaats van te modelen, vragen stelt aan de leerlingen. Doordat leerkrachten doorgaans meer gewend zijn aan het vragenderwijs invullen van opdrachten dan aan het hardop voorbeeld-denken, zijn zij sterker geneigd tot instructie-door-vragen-stellen dan tot instructie-door-voordoen.

Het is niet de bedoeling dat de leerkracht helemaal geen vragen meer stelt. De leerlingen blijven actief wanneer de leerkracht hen met prikkelende denk vragen betreft bij de hardopdenk-demonstratie. Bijvoorbeeld:

Waarom hij dit gaat doen? Wat vreemd, ik lees eens even verder om...

Hoe zou dit er uitzien? Misschien moeten we denken aan... of aan..

Kan dit in het echt gebeuren?...

Er zijn drie manieren om... namelijk...

Als ik dit lees zou het wel eens kunnen zijn dat...

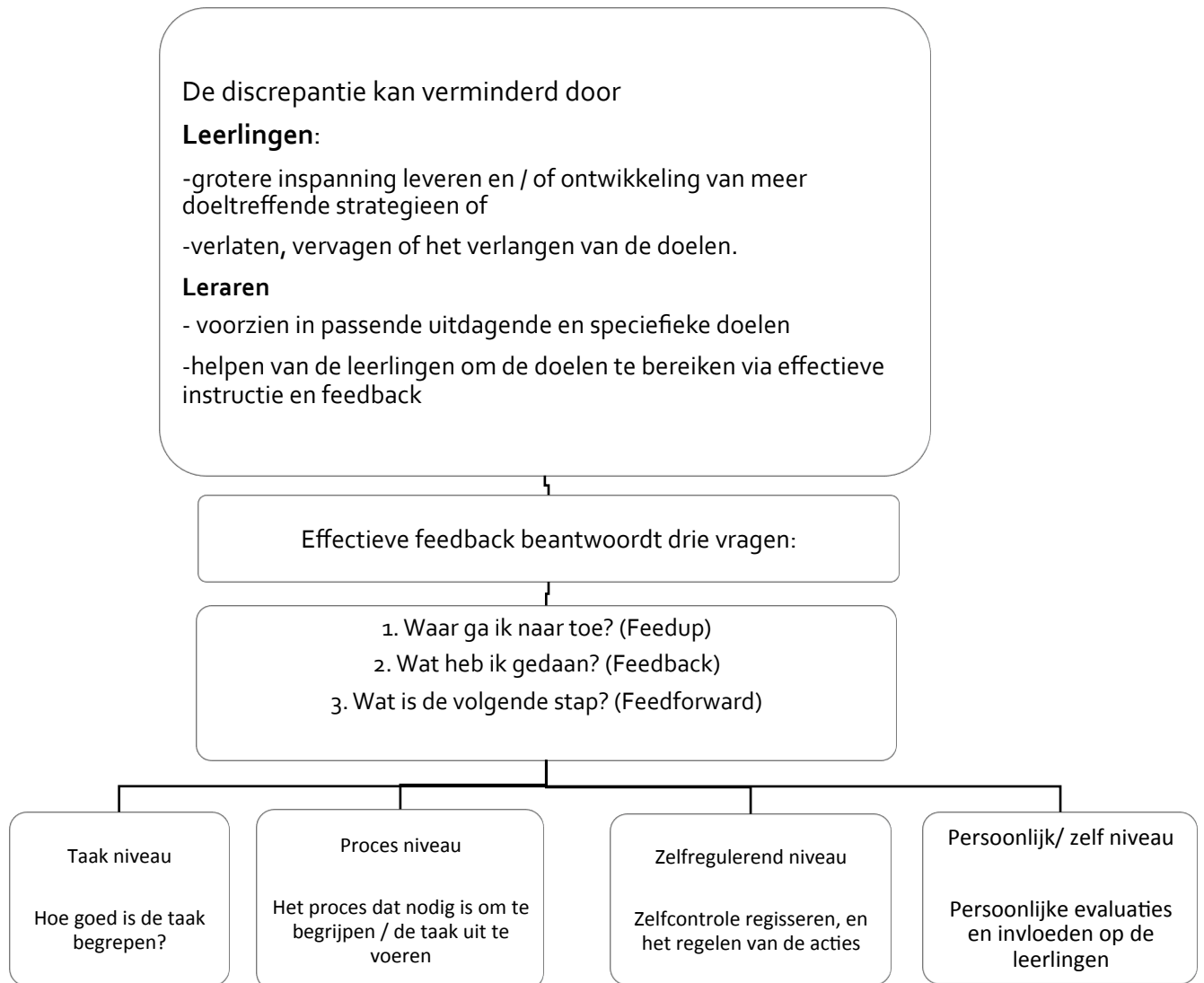
We hebben dit ook eens gelezen in.. en we weten dat...

Een korte peiling van de meningen van de leerlingen over het onderwerp houdt hen bij deze lesfase bijvoorbeeld:

Wat vinden jullie nu hiervan? Ik vraag het even bij jullie na. Denk voor jezelf, praat er kort over met je schoudermaatje, ik vraag het bij een paar duo's na: wat vinden jullie? Oké dat vinden jullie dus, we gaan eens even horen hoe het in de tekst verder gaat. Ben Benieuwd! Dan ga ik nu weer verder met het lezen van het verhaal...

Figuur 7: Aandachtspunten bij het modelen (Förrer & Morel, 2010).

Bijlage 6: Model voor het geven van feedback



Figuur 8: Model voor het geven van feedback (Hattie en Timperley, 2007)

Bijlage 7: Vragenlijst

Vragenlijst begrijpend lezen

Beste collega,

Het onderwijs binnen de Odaschool is steeds in ontwikkeling. Jaarlijks zorgt de Lio-stagiaire voor een onderzoek om het onderwijs binnen zijn of haar school te verbeteren. Dit jaar is gekozen voor een onderzoek op het gebied van begrijpend lezen. Dit onderzoek gaat over de beleving van jou als leerkracht en de invulling van je lessen bij lezen in beeld.

Binnen deze vragenlijst gaan we uit van één blok uit de methode lezen in beeld. Deze methode bestaat per blok uit vier lessen waarvan één de toetsing is. Er wordt binnen deze vragenlijst dan ook gesproken over drie lessen. Verder is de vragenlijst opgesteld aan de hand van de vijf volgende topics: de visie en kwaliteit van het eigen begrijpend lezen (aangeduid als algemeen), instructie, modeling, feedback en klassenmanagement. Deze terugkerende topics zijn de onderwerpen die belangrijk zijn binnen het onderzoek en waar steeds naar wordt gevraagd. Voor of aan het begin van de vraag wordt vermeld binnen welke topic deze vraag hoort.

Na het invullen van deze vragenlijst worden resultaten met elkaar vergeleken en opvallende zaken worden meegenomen in het groepsinterview. Deze vragenlijst en het groepsinterview wordt gehouden met de leerkrachten van groep vier tot en met acht. In dit groepsinterview gaan we dieper in op de begrijpend leeslessen.

Het gehele onderzoek komt ten goede aan het begrijpend-leesonderwijs binnen de Odaschool. We geven in geen geval informatie van dit onderzoek door aan derden.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

Alvast bedankt!

T:Algemeen	1. Ik vind dat bij elke les, waar tekst een onderdeel van is, sprake is van begrijpend lezen. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Helemaal mee eens<input type="radio"/> Deels mee eens<input type="radio"/> Deels mee oneens<input type="radio"/> Helemaal mee oneens
------------	--

T:Algemeen	2. Ik ben tevreden over de kwaliteit van mijn begrijpend leeslessen (van lezen in beeld). <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Helemaal mee eens<input type="radio"/> Deels mee eens<input type="radio"/> Deels mee oneens<input type="radio"/> Helemaal mee oneens
------------	--

T:Algemeen	3. Wat vind je sterk aan je begrijpend leeslessen (van lezen in beeld)?
------------	---

T:Algemeen	4. Wat vind je een verbeterpunt binnen je begrijpend leeslessen (van lezen in beeld)?
------------	---

T:Instructie	<p>5. Welke leesstrategieën bij begrijpend lezen bied je aan vanuit de methode? (meerdere antwoorden mogelijk)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Verkennen (Leessleutel 1: verken de tekst) <input type="radio"/> Voorspellen (Leessleutel 2: lees de tekst. Denk vooruit bij het lezen) <input type="radio"/> Samenvatten & vragen stellen (Leessleutel 3: controleer of je begrijpt wat er staat) <input type="radio"/> Bepalen wat de schrijver bedoeld (Leessleutel 4: bepaal de bedoeling van de schrijver) <input type="radio"/> Visualiseren (Leessleutel 5: verwerk de informatie uit de tekst) <input type="radio"/> Terug kijken en conclusies trekken (Leessleutel 6: kijk terug. Trek conclusies) <input type="radio"/> Anders, namelijk....
--------------	--

T:Instructie	<p>6. Welke leesstrategie is vanuit de methode lezen in beeld volgens jou bepalend?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Verkennen (Leessleutel 1: verken de tekst) <input type="radio"/> Voorspellen (Leessleutel 2: lees de tekst. Denk vooruit bij het lezen) <input type="radio"/> Samenvatten & vragen stellen (Leessleutel 3: controleer of je begrijpt wat er staat) <input type="radio"/> Bepalen wat de schrijver bedoeld (Leessleutel 4: bepaal de bedoeling van de schrijver) <input type="radio"/> Visualiseren (Leessleutel 5: verwerk de informatie uit de tekst) <input type="radio"/> Terug kijken en conclusies trekken (Leessleutel 6: kijk terug. Trek conclusies) <input type="radio"/> Anders, namelijk....
--------------	---

7. Welke aandacht krijgen de volgende punten binnen je lessen vanuit lezen in beeld?

- 1 Geen enkele les
- 2 Eén van de drie lessen
- 3 Twee van de drie lessen
- 4 Alle lessen

Algemeen	Score
7.1 Overdragend lesgeven (Ik doe het voor -> wij doen het samen -> jullie doen het samen -> je doet het alleen)	1 2 3 4
7.2 Het denkproces van leerlingen verhogen (Bijvoorbeeld door verdiepende vragen stellen tijdens het lezen van een tekst)	1 2 3 4
Instructie	
7.3 Terugpakken op het vorige lesdoel	1 2 3 4
7.4 Het lesdoel/leesstrategie benoemen	1 2 3 4
7.5 Het lesdoel/leesstrategie bespreken	1 2 3 4
7.6 Voorkennis ophalen (Het onderwerp van de tekst bespreken)	1 2 3 4
7.7 Achtergrondkennis ophalen (Wat weten de leerlingen over de tekst)	1 2 3 4

7.8 Begrippen toelichten (Woordenschat)	1	2	3	4
7.9 Lesoverzicht en verwachtingen uitspreken	1	2	3	4
7.10 Toepassen van herstelstrategieën (Langzamer lezen, aandachtiger lezen, opnieuw lezen, verder lezen, illustraties bekijken)	1	2	3	4
7.11 Analyseren van de strategie met leerlingen	1	2	3	4
7.12 Feedback geven op toegepaste strategie	1	2	3	4
7.13 Leerlingen gezamenlijk of zelfstandig laten werken	1	2	3	4
7.14 Controle op het zelfstandig toepassen van de strategie	1	2	3	4
7.15 Verlengde instructie voor leerlingen die moeite hebben met het aanleren van de strategie	1	2	3	4
Modeling				
7.16 Modeling (Hardopdenkend lesgeven)	1	2	3	4
7.17 Concrete voorbeelden geven (Het lesdoel/leesstrategie uitdiepen door middel van een concreet voorbeeld)	1	2	3	4
Feedback				
7.18 Met leerlingen resultaten bespreken	1	2	3	4
7.19 Inhoudelijke feedback geven	1	2	3	4
7.20 Leerlingen feedback laten geven aan elkaar	1	2	3	4
Klassenmanagement				
7.21 Leerlingen weten wat van hen verwacht wordt bij begrijpend lezen (Denk hier aan: het pakken van het juiste materiaal en het kennen van de regels en afspraken die gelden bij een begrijpend leesles).	1	2	3	4
7.22 Leerlingen werken met verschillende leerlingen samen bij begrijpend lezen	1	2	3	4

T:Instructie	8. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld de voorkennis en achtergrondkennis opgehaald?
--------------	--

T:Instructie	9. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld de woordenschatkennis opgehaald?
--------------	---

T:instructie	10. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het lesdoel/leesstrategie met de leerlingen besproken?
--------------	--

T:instructie	11. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het onderwerp van de tekst met de leerlingen besproken?
--------------	---

T: Modeling	<p>12. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het modellen vormgegeven? <i>(Denk hierbij aan de verschillende fases in een les: voor, begin, tijdens en na).</i></p>
-------------	--

T: Feedback	<p>13. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het feedback geven vormgegeven? <i>(Denk hierbij aan de verschillende fases in een les: voor, begin, tijdens en na).</i></p>
-------------	--

T: Instructie	<p>14. In welke fase binnen de lessen van lezen in beeld laat je leerlingen samenwerken <i>(meerdere antwoorden mogelijk)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Voor de les start <input type="radio"/> Aan het begin van de les <input type="radio"/> Tijdens de les <input type="radio"/> In de nabespreking <input type="radio"/> Geen van de fase
---------------	--

T: Instructie	<p>15. Hoe ziet binnen de lessen vanuit lezen in beeld de verlengde instructie er veelal uit?</p>
---------------	--

T: Feedback geven	<p>16. Op welke wijze evalueer je binnen de lessen vanuit lezen in beeld met de leerlingen?</p>
-------------------	--

Vriendelijk bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 8: Resultaten vragenlijst

Resultaten vragenlijst Onderzoek begrijpend lezen Odaschool 2014-2015

Onderzoek begrijpend lezen Odaschool 2014 -2015

Topic: Algemeen

1. Ik vind dat bij elke les, waar tekst een onderdeel van is, sprake is van begrijpend lezen

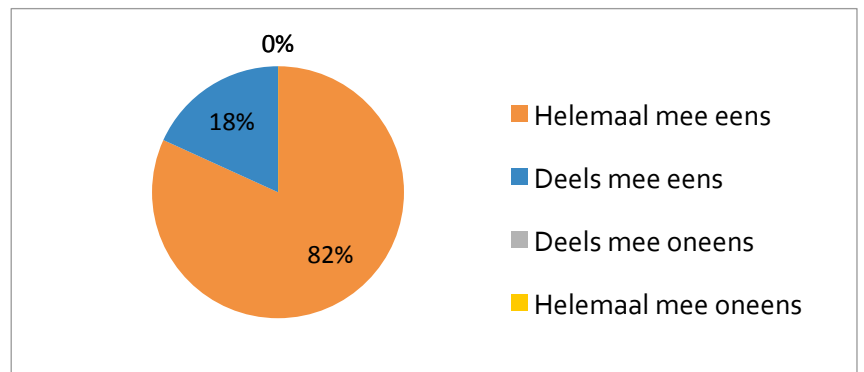
Aantal deelnemers: 11

9 (81,8%): Helemaal mee eens

2 (18,2%): Deels mee eens

- (0,0%): Deels mee oneens

- (0,0%): Deels mee oneens



Topic: Algemeen

2. Ik ben tevreden over de kwaliteit van mijn begrijpend leeslessen (van lezen in beeld).

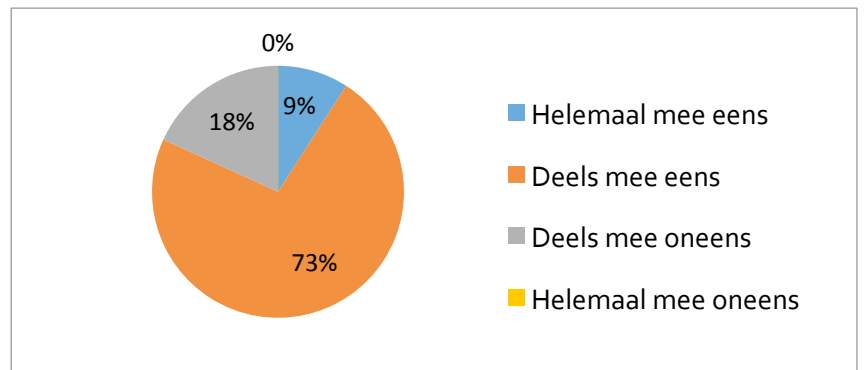
Aantal deelnemers: 11

1 (9,1 %): Helemaal mee eens

8 (72,7 %): Deels mee eens

2 (18,2%): Deels mee oneens

- (0,0%): Deels mee oneens



Topic: Algemeen

3. Wat vind je sterk aan je begrip leslessen (van lezen in beeld).

Aantal deelnemers: 11

- Interessante leesteksten die ook niet te lang zijn. Goede verhouding instructie en zelfstandig werk.
- De opbouw van de lessen
- Stilstaan bij het doel. (bewustwording)
- Op verkenning Extra uitleg aan de slag
- Terugkijken.
- Informatieve teksten, verschillende soorten vragen. Makkelijk op verschillende manieren in te zetten (werkvormen).
- Het thematisch werken waarbij in de verschillende onderdelen ook woordenschat centraal staat.
- Analyseren van een tekst
- Eigen inbreng van modeling. Niet braaf de methode volgen.
- Ophalen van voorkennis, linken aan actualiteit. Teksten levend maken bij de kinderen. Strategie zo goed mogelijk hardop voordoen, gelinkt aan de aangeboden strategie. Terugpakken naar eerder geleerde strategie. Voorbeeldfunctie, stimuleren van lezen.
- Dat er eerst als inleiding vooral aandacht aan woordenschat wordt besteed en het tweede gedeelte van de les het inhoudelijke en de verschillende vormen van teksten.
- Woordenschat en het gebruik van leessleutels in groep 7 en 8.
- De manier waarop ik met leerlingen de tekst verklaar.
- De opbouw gaat stapsgewijs.
- De teksten zijn op niveau van de leerlingen.

Topic: Algemeen

4. Wat vind je een verbeterpunt binnen je begrip leslessen (van lezen in beeld).

Aantal deelnemers: 11

- Te weinig opdrachten in trant van Cito begrip leslessen
- De opdrachten in de werkboeken zijn regelmatig te complex. De kinderen begrijpen (!) niet wat ze moeten doen, omdat ze bijvoorbeeld vooruit of terug moeten kijken. De opdrachten voor in het schrift zijn minimaal.
- Differentiatie vanuit de methode zelf. Zij geven als differentiatie aan dat je kinderen bijvoorbeeld samen kunt laten werken.
- Niet van toepassing
- De hoeveelheid stof is zo uitgebreid en veel dat krijg ik niet altijd af in 1 les.
- Eentonig, weinig variatie, ook niet binnen de verschillende jaargroepen.
- Meer variatie.
- Modeling, wat kan ik hardop het beste zeggen? Wat zeg ik wel, niet? Wat zijn zinvolle denkstappen om voor te doen? Het voelt vaak heel gekunsteld. Hoe kan ik kinderen stimuleren om ook deze stappen hardop voor te gaan doen met hun maatje?
- In groep 4 ben ik nog maar net met deze lessen begonnen. In het begin geef ik deze lessen veelal klassikaal en gaan we stap voor stap. Voor kinderen is alleen al het begrijpen van de opdracht erg wennen. / nu doen we over een les 2 weken totdat de kinderen de opbouw van zo'n les doorhebben. In de komende periode gaan de kinderen steeds meer zelfstandiger werken en worden de lessen daarna besproken. Ik zie voor groep 4 vooralsnog geen verbeterpunten.
- Toetsen (als dat meetelt voor dit onderzoek) en de handleiding mag wat duidelijker, stappen aangeven.
- De samenwerking tussen mij en de leerlingen. Samen tot een oplossing komen is soms lastig.
- Meer differentiatie. Die is er te weinig voor kinderen die al verder zijn in hun leesontwikkeling.

Topic: Instructie

5. Welke leesstrategieën bij begrijpend lezen bied je aan vanuit de methode? (meerder antwoorden mogelijk)

Aantal deelnemers: 11

10 (90,9 %): Verkennen (Leessleutel 1: Verken de tekst)

8 (72,7 %): Voorspellen (Leessleutel 2: Lees de tekst. Denk vooruit bij het lezen)

10 (90,9%): Samenvatten & vragen stellen (Leessleutel 3: Controleer of je begrijpt wat er staat)

8 (72,7%): Bepalen wat de schrijver bedoeld (Leessleutel 4: bepaal de bedoeling van de schrijver)

7 (63,6%): Visualiseren (Leessleutel 5: Verwerk de informatie uit de tekst)

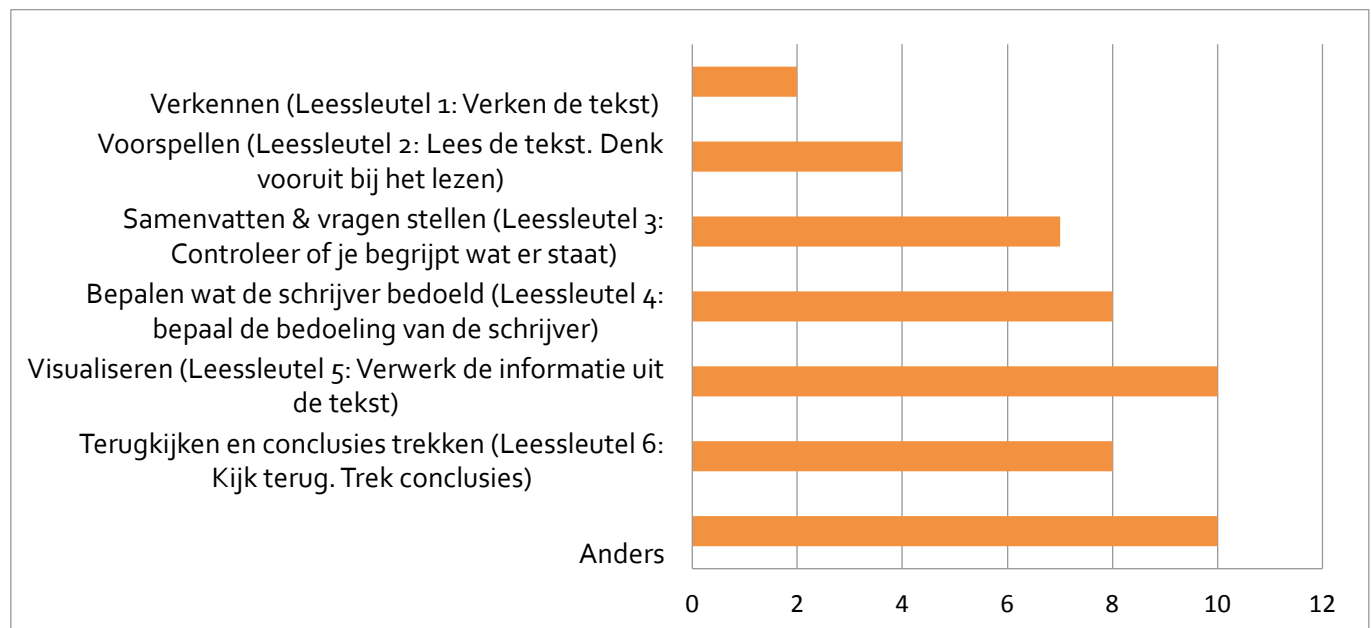
4 (36,4%): Terugkijken en conclusies trekken (Leessleutel 6: Kijk terug. Trek conclusies)

2 (18,2%): Anders

Antwoord(en) van extra veld:

-De leessleutels worden in groep 5 pas in blok 8 aangeboden. Maak hier nu wel gebruik van.

-Ligt wel aan welk leerjaar



Topic: Algemeen

6. Welke leesstrategie is vanuit de methode lezen in beeld volgens jou bepalend?

Aantal deelnemers: 11

2 (18,2 %): Verkennen (Leessleutel 1: Verken de tekst)

- (0,0 %) : Voorspellen (Leessleutel 2: Lees de tekst. Denk vooruit bij het lezen)

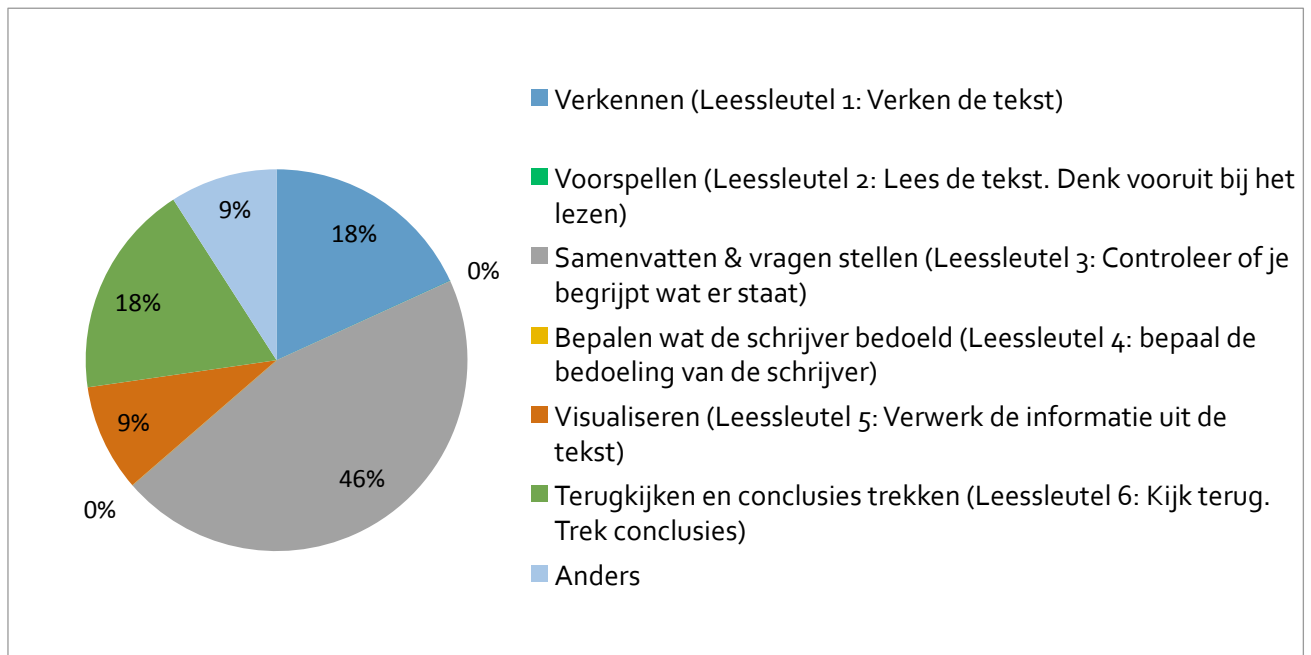
5 (45,5%): Samenvatten & vragen stellen (Leessleutel 3: Controleer of je begrijpt wat er staat)

- (0,0%) : Bepalen wat de schrijver bedoeld (Leessleutel 4: bepaal de bedoeling van de schrijver)

1 (9,1%): Visualiseren (Leessleutel 5: Verwerk de informatie uit de tekst)

2(18,2%): Terugkijken en conclusies trekken (Leessleutel 6: Kijk terug. Trek conclusies)

1 (9,1%): Anders



Alle Topics

7. Welke aandacht krijgen de volgende punten binnen je lessen vanuit lezen in beeld?

Aantal deelnemers:11

- 1 Geen enkele les
- 2 Eén van de drie lessen
- 3 Twee van de drie lessen
- 4 Alle lessen

Algemeen	Geen enkele les (1)	Eén van de drie lessen (2)	Twee van de drie lessen (3)	Alle lessen (4)
7.1 Overdragend lesgeven <i>(Ik doe het voor -> wij doen het samen -> jullie doen het samen -> je doet het alleen)</i>	2 (18,18%)	1 (9,09%)	5 (45,45%)	3 (27,27%)
7.2 Het denkproces van leerlingen verhogen <i>(Bijvoorbeeld door verdiepende vragen stellen tijdens het lezen van een tekst)</i>	- (0,0%)	- (0,0%)	7 (63,64%)	4x (36,36%)
Instructie				
7.3 Terugpakken op het vorige lesdoel	- (0,0%)	3 (27,27%)	3 (27,27%)	5 (45,45%)
7.4 Het lesdoel/leesstrategie benoemen	- (0,0%)	- (0,0%)	1 (9,09%)	10 (90,91%)
7.5 Het lesdoel/leesstrategie bespreken	- (0,0%)	2 (18,18%)	- (0,0%)	9 (81,82%)
7.6 Voorkennis ophalen <i>(Het onderwerp van de tekst bespreken)</i>	- (0,0%)	2 (18,18%)	1 (9,09%)	8 (72,73%)
7.7 Achtergrondkennis ophalen <i>(Wat weten de leerlingen over de tekst)</i>	- (0,0%)	3 (27,27)	4 (36,36%)	4 (36,36%)
7.8 Begrippen toelichten <i>(Woordenschat)</i>	- (0,0%)	1 (9,09%)	1 (9,09%)	9 (81,82)
7.9 Lesoverzicht en verwachtingen uitspreken	1 (9,09%)	4 (36,36%)	3 (27,27%)	3 (27,27%)
7.10 Toepassen van herstelstrategieën <i>(Langzamer lezen, aandachtiger lezen, opnieuw lezen, verder lezen, illustraties bekijken)</i>	- (0,0%)	4 (36,36%)	4 (36,36)	3 (27,27%)
7.11 Analyseren van de strategie met leerlingen	1 (9,09%)	8 (72,73)	2 (18,18%)	- (0,0%)
7.12 Feedback geven op toegepaste strategie	- (0,0%)	7 (63,64)	2 (18,18%)	2 (18,18%)
7.13 Leerlingen gezamenlijk of zelfstandig laten werken	- (0,0%)	1 (9,09%)	3 (27,27%)	7 (63,64)
7.14 Controle op het zelfstandig toepassen van de strategie	2 (18,18%)	3 (27,27%)	4 (36,36%)	2 (18,18%)

7.15 Verlengde instructie voor leerlingen die moeite hebben met het aanleren van de strategie	2 (18,18%)	2 (18,18%)	4 (36,36%)	3 (27,27)
Modeling				
7.16 Modeling (Hardopdenkend lesgeven)	- (0,0%)	2 (18,18%)	4 (36,36%)	5 (45,45%)
7.17 Concrete voorbeelden geven (Het lesdoel/leesstrategie uitdiepen door middel van een concreet voorbeeld)	- (0,0%)	3 (27,27%)	4 (36,36%)	4 (36,36%)
Feedback				
7.18 Met leerlingen resultaten bespreken	- (0,0%)	2 (18,18%)	3 (27,27%)	6 (54,55%)
7.19 Inhoudelijke feedback geven	- (0,0%)	2 (18,18%)	4 (36,36%)	5 (45,45%)
7.20 Leerlingen feedback laten geven aan elkaar	5 (45,45%)	5 (45,45%)	- (0,0%)	1 (9,09%)
Klassenmanagement				
7.21 Leerlingen weten wat van hen verwacht wordt bij begrijpend lezen (Denk hier aan: het pakken van het juiste materiaal en het kennen van de regels en afspraken die gelden bij een begrijpend leesles).	- (0,0%)	3 (27,27%)	4 (36,36%)	4 (36,36%)
7.22 Leerlingen werken met verschillende leerlingen samen bij begrijpend lezen	- (0,0%)	3 (27,27%)	5 (45,45%)	3 (27,27%)

Topic: Instructie

8. Op welke wijze wordt binnen de lessen van lezen in beeld de voorkennis en achtergrondkennis opgehaald?

Aantal deelnemers: 11

- Zowel woorden als onderwerpen integreren met kennis die bij de leerlingen aanwezig is.
- Omdat we ook gebruik maken van Taal en Spelling in beeld, maak ik regelmatig de koppeling met deze vakken en ook met de onderwerpen.
- Klassikale bespreking. Kinderen laten vertellen wat ze al over het onderwerp weten. Eventueel eigen ervaringen.
- Door de afbeeldingen werk het bij de kinderen waar ik mee werk goed.
- Bekijken van de komende les.
- Stellen van vragen
- Filmpje, actuele tekst, groepsgesprek, foto, terugbladeren naar vorige lessen.
- Door erover te vertellen wat je al weet en wat je er van het opgestoken.
- Doel, stelling van de les bespreken en aan de hand daarvan terugvragen, mondeling dus.
- We kijken naar de onderwerpen en bespreken deze. Leerlingen kunnen hier goed mee overweg.
- Tijdens de introductie de voorkennis en tijdens de vervolg les worden er op verschillende manieren de achtergrondkennis opgehaald. Dit correspondeert ook weer met de vakken Taal en Spelling in beeld.

Topic: Instructie

9. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld de woordenschat opgehaald?

Aantal deelnemers: 11

- Zowel woorden als onderwerpen integreren met kennis die bij de leerlingen aanwezig is.
- Bij de start van het nieuwe blok eerst de 'moeilijke woorden' bekijken/bespreken en attenderen op het gebruik van de gekleurde woordjes.
- Daarna als we de les gaan behandelen, de kinderen wijzen op de kleur van de woordjes en dan evt. terugpakken.
- Aan het begin van ieder blok bespreek ik de woordenschat-woorden. Tevens hebben de kinderen deze woorden als huiswerkopdracht om ze thuis te leren.
- De afbeeldingen en de uitleg die erbij staat.
- Uit de teksten die in betreffende les aan de orde komt.
- Pagina met woorden in het begin van het hoofdstuk.
- Bespreken van woorden, aanstrepen van lastige woorden, woordenboeken gebruiken leerlingen elkaar woorden laten uitleggen, heel soms een woordspin (te weinig eigenlijk), terugkijken naar moeilijke woordenlijst in het boek.
- Door de opdrachten te maken maar ook door de woorden zelf te verwoorden.
- Software bij gebruiken. Zelf aanvullende voorbeelden bij de woorden laten geven.
- Woorden worden ontleed en met elkaar besproken. Soort kapstokmethode.
- Tijdens de eerste opgaven worden er plaatjes en woorden aan elkaar gekoppeld waar verschillende gesprekken over mogelijk zijn. Maar je kan er natuurlijk ook zelf extra materiaal bij halen.

Topic: Instructie

10. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het lesdoel/leesstrategie met de leerlingen besproken?

Aantal deelnemers: 11

- Lesdoel bespreken is start van de les. Ook in de uitleg (samen) wordt het lesdoel besproken. Tijdens de nabespreking komt soms dat lesdoel nog eens terug.
- Iedere keer bij de start van de les wordt het doel besproken.
- Tijdens het nabespreken kijken we meestal even terug of het doel duidelijk is geworden en behaald.
- Gedurende de instructie.
- Geen idee.
- Klassikaal of in groepjes.
- Lesdoel wordt bovenaan de pagina beschreven.
- Benoemen aan het begin van de les, weten ze nog wat het is, waar denk je aan bij dit lesdoel?
- Klassikaal en met voorbeelden.
- Doel op het bord voorbeelden.
- Dan zeggen tegen de kinderen: Dit staat er nou wel, maar wat willen ze nou precies met deze les?
- Doel van de les. Vraag die gesteld wordt; Wat zullen ze hiermee bedoelen?
- Tijdens de introductie en bij de afsluiting krijg je handvatten om het lesdoel en lees strategieën met de kinderen te bespreken.
- Je moet er wel zelf alert op zijn.

Topic: Instructie

11. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het onderwerp van de tekst met de leerlingen besproken?

Aantal deelnemers: 11

- Leerlingen vertellen elkaar wat ze van het onderwerp weten. Soms geef ik wat extra uitleg daarna.
- De teksten van de verkenning worden uitvoerig besproken. De overige teksten komen niet zo uitgebreid aan bod.
- Modeling.
- Het onderwerp staat centraal en komt bij alle opdrachten terug.
- Door de aangeboden teksten.
- Geen antwoord.
- Vragen naar herkenning, waarom herken je het, waarvan herken je het etc. Filmpje of ander beeldmateriaal opzoeken.
- Klassikaal brainstormen waar de tekst over zal gaan.
- Aan de hand van verkenning, tekst voor tekst, kijken of er een titel boven staat.
- Hetzelfde als de voorkennis en achtergrondkennis – Deze worden besproken en alle ideeën die opkomen bij het onderwerp worden behandeld.
- Tijdens de vervolg les zitten er verschillende opdrachten om het onderwerpen van tekst te bespreken.

Topic: Modeling

12. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het modelen weergegeven? (Denk hierbij aan de verschillende fases in een les: voor, begin, tijdens en na).

Aantal deelnemers: 11

- Ik denk niet dat ik het feitelijke modelen zo vaak gebruik. Ik vertel wel hoe ik tot het juiste antwoord kan komen.
- Modelen (herhalen en uitspreken van)????
- Ik doe dat onbewust wordt vanuit de methode niet echt aandacht aan besteden.
- Hardop (zoals vanzelfsprekend) en aan het begin van de les, gevolgd door inbreng van kinderen (eigen ervaring)
- Ik weet zo niet of het in de handleiding staat maar doe het vanzelf.
- In de opbouw die in de handleiding staat.
- Niet
- Hardop de denkstappen zeggen tijdens het voorlezen van de tekst.
- Klassikaal de inleiding, daarna de kern zelfstandig verwerken en tenslotte het samen bespreken.
- Nog niet zo erg.
- Voor/begin: Leerkrachten zegt: De les zou dus wel eens kunnen gaan over...
- Tijdens: Woorden van de woordenschat uitgebreid bespreken en samen voorbeelden bedenken.
- Na: Antwoord bespreken, vragen wie het goed heeft en waarom iemand denkt dat het goed is. Verdiepingsvragen stellen.
- Wanneer de tekst wordt gelezen. Op dit moment verwoord ik mijn denkstappen. Ik daag leerlingen uit de denkstappen in te vullen.
- Vooral door schriftelijke verwerking en overleg met elkaar.

Topic: Feedback geven

13. Op welke wijze wordt binnen de lessen vanuit lezen in beeld het feedback geven weergegeven? (Denk hierbij aan de verschillende fases in een les: voor, begin, tijdens en na).

Aantal deelnemers: 11

- We staten de lessen samen en oriënteren ons op het lesdoel en de statopdrachten in het lesboek. Na de uitleg werken kinderen aan de opdrachten. We sluiten elke les af met een gezamenlijke nabespreking waarbij leerlingen hun antwoorden bekijken. Ik geef ook de juiste antwoorden.
- Ook hier denk ik dat het leerkracht afhankelijk is. Methode geeft dit niet echt aan.
- Samenwerken, samen elkaars antwoorden bekijken en toelichten en klassikaal nakijken.
- Na het maken van de opdrachten aan het einde van de les geef ik de feedback en nadat ze een toets gemaakt hebben.
- In het klassikale gedeelte en in de nabespreking.
- Niet.
- Complimenten aan leerlingen welke verdiepende vragen stellen, triggeren van kinderen welke minder actief meedoen, compliment over de inzet/werkhouding.
- Samenwerken, elkaar voorlezen, wat heb je geleerd? Wat weet je nog?
- Bespreken van het werkboek, woordenschat bespreken en eigen voorbeelden laten geven.
- Veelal tijdens de les op het moment dat we de tekst aan het lezen zijn. Tijdens de verwerking mag dit inhoudelijker.
- Vooral tijdens de laatste les. De toetsles. Maar ook tijdens de verwerking. Het gaat stap voor stap. Als je stappen overslaat gaat het niet goed.

Topic: Instructie

14. In welke fase binnen de lessen van lezen in beeld laat je leerlingen samenwerken (meerdere antwoorden mogelijk)

Aantal deelnemers: 11

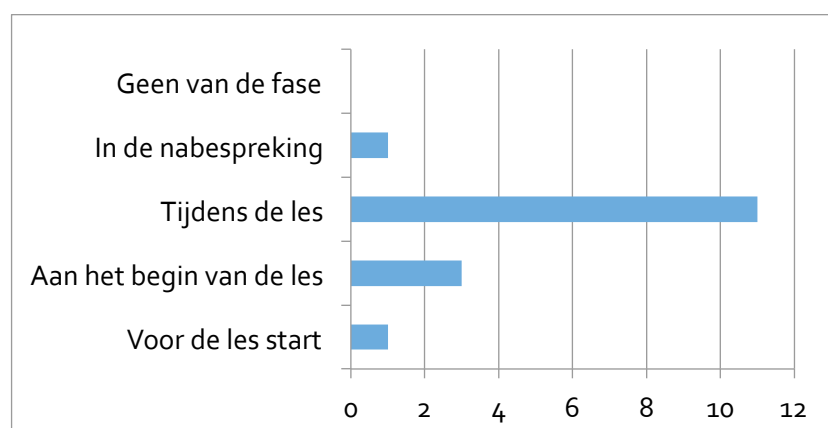
1 (9,1%): Voor de les start

3 (27,3 %): Aan het begin van de les

11 (100%): Tijdens de les

1 (9,1%): In de nabespreking

-(0,0%): Geen van de fases



Topic: Instructie

15. Hoe ziet binnen de lessen vanuit lezen in beeld de verlengde instructie er veelal uit?

Aantal deelnemers: 11

- Na de gezamenlijke uitleg komen de kinderen die in de vorige toets het slechts hebben gescoord bij mij aan tafel. Ze maken de opdrachten en ik stuur bij waar dat wenselijk is.
- Nadat we het doel besproken hebben en we zijn op verkenning geweest, bespreek ik met de groep de uitleg waarna ze kunnen starten. Op dit moment ga ik met een kleine groep verder met de verlengde instructie.
- Met een klein groepje de tekst(en) nog eens lezen en samen kijken naar (enkele) opdrachten, zodat ze de manier van vragen goed (gaan) begrijpen.
- Ik werk met het groepje dat de verlengde instructie krijgt. Wij werken in een drietal buiten de groep in dit geval.
- Met een kleiner groepje en met de leerkracht de verwerkingsopdrachten maken.
- Samen de opdrachten maken. Doorspreken strategie.
- Met een groepje leerlingen aan de tafel de les nogmaals bekijken. Voorkennis nog eens ophalen, hoe zat het ook alweer? Eerdere strategieën erbij nemen en koppelen aan nieuwe strategie. Veel modellen, kinderen kunnen vragen stellen. Daarna gaan ze samen aan de slag.
- Extra uitleg. Herhaling van vorige lessen.
- Na de klassikale instructie gaan de kinderen in tweetallen samen aan de opdrachten werken en werk ik met een instructiegroepje aan de instructietafel.
- Door middel van modeling leerlingen eerst laten zien wat er bedoeld wordt met de strategie. Daarna de strategie met de leerlingen bespreken. Hem/haar vragen naar de toepassingswijze en hier feedback op geven.
- Is er niet.

Topic: Feedback geven

16. Op welke wijze evalueer je binnen de lessen vanuit lezen in beeld met de leerlingen?

Aantal deelnemers: 11

- Alle antwoorden worden nabesproken.
- Meestal bespreek ik de hele les met de kinderen of ik pik er de belangrijkste onderdelen uit.
- Klassikaal nakijken of de kinderen hun antwoorden laten vergelijken met elkaar en ook samen bomen over het feit als er verschil in zit.
- Vaak modeling op hun antwoord, de wijze waarop ze tot de antwoorden gekomen zijn en op hun werkhouding.
- Samen nakijken en bespreken van de gemaakte opdrachten.
- Samen de opdrachten bespreken.
- Terugkijken op de les, antwoorden bespreken. Hier is zeker nog veel winst te halen!
- Samen bespreken van de les, wat heb je geleerd?
- Samen de opdrachten in het werkboek nabespreken/nakijken.
- De opdrachten worden met de leerlinge besproken. De waarom/hoe vraag is hier belangrijk.
- Terugkoppelen van de schriftelijk of mondelingen verwerking.

Bijlage 9: Praktijkschets GRRIM

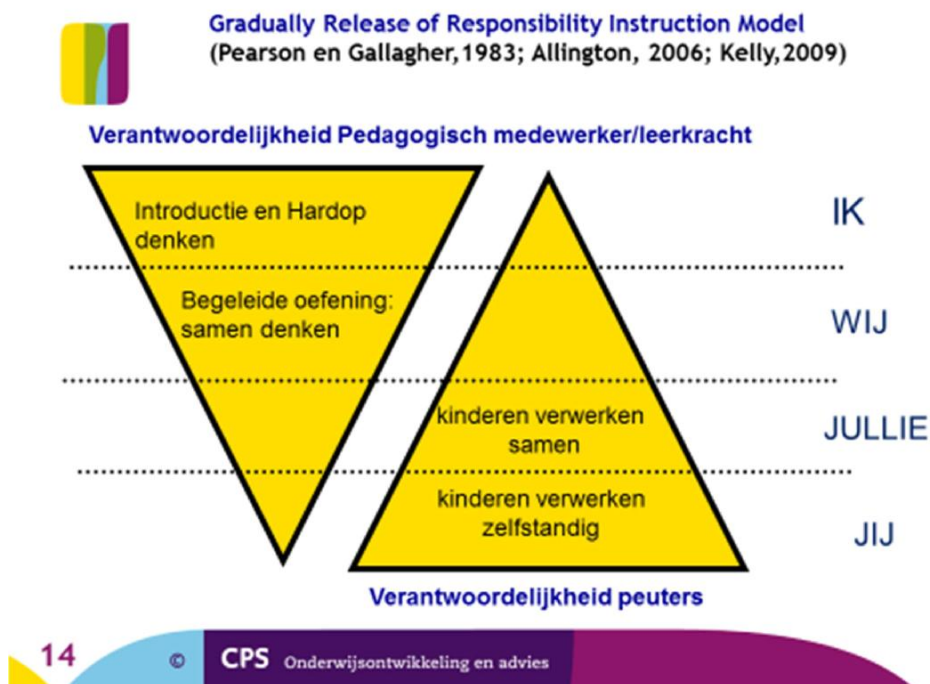
Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten Begin bij begrijpend luisteren

Aadke Bouwman en Karin van de Mortel
HJK 3 november 2014 – jaargang 42



Praktijkschets – Toelichting 4 fasen Gradually Release of Responsibility Instruction Model

Het GRRIM (Gradually Release of Responsibility Instruction Model) van Pearson & Gallagher, (1983) wordt bij begrijpend luisteren ingezet, zie afbeelding hieronder. De centrale gedachte van dit instructiemodel is, dat door interactief denken over de inhoud van teksten, de ontwikkeling van luisterbegrip wordt bevorderd. Waar dat nodig is staat de pedagogisch medewerker of leerkracht model. Zij denkt hardop en laat daarmee zien hoe zij over de inhoud van de tekst denkt om deze te begrijpen.



Het model heeft 4 vier fasen, waarbij voor jonge kinderen de derde en vierde fase vaak worden samengevoegd.

In dit document vind je een nadere toelichting van dit instructiemodel en een praktijkvoorbeeld uit het artikel 'Begin bij begrijpend luisteren' bij Krrrr...okodil. In dit model wordt ingegaan op:

Ik-fase: instructie en voorbeeldgedrag (modeling)

In deze fase staat de pedagogisch medewerker of leerkracht centraal. Je geeft instructie en je denkt daarbij hardop (modeling). Daarmee ben je een voorbeeld, de lezende volwassene, voor kinderen. Als je modelt, verwoordt je de denkstappen die nodig zijn om het antwoord te vinden.

Wij-fase: begeleide inoefening

Deze fase is leerkracht gestuurd, maar de kinderen doen actief mee. Je ondersteunt hen bij het oefenen. Je wilt weten hoe zij denken en hoe zij hun eigen leerproces controleren. Je stelt vragen, geeft aanwijzingen en denkt hardop om het denken van de kinderen te versterken en naar een hoger niveau te tillen. Je geeft concrete feedback, omdat dat bijdraagt aan het tekstbegrip.

Jullie-fase: samenwerken

In deze fase werken kinderen samen in groepjes of duo's en ondersteunen zij elkaar bij het denken over de tekst en illustraties.

Jij-fase: zelfstandig werken

In deze fase past het kind het geleerde zelfstandig toe. In de praktijk valt deze fase samen met de Jullie-fase.

Praktijkschets

Anna is leerkracht in groep 1 en 2. Zij leest aan 6 kinderen het prentenboek *Krrrr...okodil* (Rayner, 2011) voor. In deze groep zitten kinderen die graag een mening vormen over de inhoud van teksten en over een ruime woordenschat beschikken en kinderen met een beperkte woordenschat.

Anna introduceert het boek en haalt voorkennis op met een werkvorm die zij al vaak heeft gebruikt: denken delen, uitwisselen. *Anna: 'Jos wil graag met een vriendje spelen. Dat lukt niet zo goed. Hij weet niet hoe dat moet. Per tweetal krijg je twee tekenblaadjes en een potlood. Ga eerst samen denken en overleggen. Teken dan op het op het eerste blad wat je hebt gedaan om een vriendje te vinden. Teken dan op het tweede blaadje wat er gebeurde.'*

Na enkele minuten laat ze drie duo's de tekeningen toelichten en vat de toelichtingen kort samen en verwijst naar een tekst die ze vorige week heeft voorgelezen: 'Vorige week heb ik het verhaal van Jos gelezen, die door samen te knikkeren een nieuw vriendje vond.'

Anna noemt eerst het leesdoel: 'We leren door dit boek te lezen, dat je door plagen geen vrienden maakt.'

Vervolgens geeft ze een activiteitoverzicht: 'Tijdens het voorlezen stel ik een vraag, waar we samen over denken.'

Nadat ze de zin 'Ha, dat kan leuk worden, denkt Krokodil' heeft gelezen stelt Anna een vraag. Deze vraag kan ze op verschillende manieren met de kinderen aan de tekst en illustraties koppelen. Als de reacties onvoldoende tekst en illustratie-gerelateerd zijn, geeft ze een suggestie, aanwijzing of ze gaat hardop denken.

Anna: 'Ik heb een vraag: Wat gaat er nu zo leuk worden voor Krokodil? Ga met je maatje bedenken wat er nu zo leuk gaat worden voor krokodil. Denk daarbij aan wat we net hebben gelezen en op de illustraties hebben gezien.'

Farisa en Sylvie weten het zeker: 'Alle dieren zijn bang voor krokodil en nijlpaard ook.

Daarom willen ze geen vriendjes met hem worden.' Evert en Cees hebben een ander idee:

'Nee, er staan heel veel nijlpaarden in het water en krokodil is in z'n eentje. Daar heeft krokodil zin in, want dan heeft hij veel vriendjes om mee te spelen.' Hamid vult aan: *'En nijlpaarden zijn niet bang, want ze zijn groter, dan kun je leuker spelen.'*

Anna geeft een suggestie: 'Kijk eens naar de plaat. Je ziet veel nijlpaarden in het water staan en 1 krokodil. Ik heb net gelezen dat de kikkers, libellen en ooievaars bang zijn voor krokodil, omdat hij stampert en spettert. Ze schrikken van krokodil.' Lynn: *'Wat denk jij, wat gaat er gebeuren?'* Lynn weet het niet. Jaïr zegt: *'Krokodil is de sterkste, hij pakt alle dieren.'*

Anna constateert dat niet alle kinderen een relatie leggen met de tekst en besluit hardop te gaan denken: 'Ik denk, wát gaat er nu zo leuk worden? Ik vraag me af of hij écht denkt dat hij spetterend, spatterend en stampend vriendjes kan worden met de nijlpaarden. Ze zijn groter dan krokodil en de andere dieren uit het boek.'

Anna vervolgt met een vraag: 'Wie denkt ook dat hij spetterend vriendjes wil worden met de nijlpaarden? Steek je duim eens op. En wie denkt dat niet? Ik zie allemaal duimen omhoog.

We gaan verder lezen op de volgende bladzijde of Krokodil dat lukt.'

Nadat het boek is gelezen vraagt Anna: *'Welk plan kunnen de dieren maken, zodat ze niet meer bang zijn voor één of twee krokodillen? Per tweetal krijg je een vel papier (A5 formaat).*

Je gaat eerst zelf denken. Dan gaat de bel en gaan jullie samen denken en overleggen. Dan gaat weer de bel. Teken met potlood het plan wat jullie samen hebben bedacht. Wie wil kan op een ander vel papier nog een plan tekenen. Tot slot geeft ze enkele duo's de gelegenheid hun plan toe te lichten.

Bijlage 9: Artikel waarin de stappen van het GRRIM worden uitgeschreven. (Bouwman & Mortel, 2014)