

Doorlopende lijn voor begrijpend lezen

Een evaluatieonderzoek naar de instructie van het begrijpend leesonderwijs op basisschool De Kameleon in Den Dolder.

Onderzoeksplan Bachelorthesis

Xandra Vonk (3626652)

Marlies Tromp (3682218)

Begeleider: Marjolein Kool

Datum: 09-01-2014

Groepsnummer: 24

Samenvatting

In dit onderzoek is gekeken op welke manier basisschool De Kameleon de discrepantie tussen wat ze wil en wat ze doet bij de instructie van begrijpend leesonderwijs, in overeenstemming met haar visie, kan verkleinen. Met een literatuurstudie zijn verschillende opvattingen over (de instructie van) begrijpend leesonderwijs uiteengezet. Deze vormden de basis voor een enquête en groepsinterview waarmee de visie van de school achterhaald is. Vervolgens is geobserveerd wat de school daadwerkelijk uitvoert in de praktijk. Samen met het team zal gekeken worden hoe een eventuele discrepantie geminimaliseerd kan worden. Met de gevonden resultaten is een advies geformuleerd. Zo wordt getracht meer samenhang in de instructie van het begrijpend leesonderwijs op De Kameleon te realiseren.

Introductie

Het laatste peilingsonderzoek van CITO (Weerden, Hemker, Straat & Mulder, 2013) laat zien dat in Nederland het niveau van begrijpend lezen aan het eind van de basisschool ten opzichte van 2008 iets is gestegen, maar dat binnen de laatste vijf jaar de resultaten weer lijken te dalen. Het is nog onzeker hoe deze trend zich zal voortzetten. Op basisschool de Kameleon is ook geconstateerd dat het niveau van begrijpend lezen vanaf groep zes omlaag gaat. Basisschool De Kameleon ligt in Den Dolder en heeft 240 leerlingen, welke een afspiegeling vormen van de wijk. Op de school zitten voornamelijk autochtone leerlingen. 17 leerkrachten vormen samen met de intern begeleider en twee directeuren het schoolteam. Het team is enthousiast en streeft naar verbetering. Basisschool de Kameleon is bekend met verbetertrajecten en heeft deze de afgelopen jaren meerdere malen ingezet. Ze geeft echter aan voor begrijpend lezen nog geen duidelijke visie en verbeterplannen te hebben. Vast staat dat de school geen doorgaande lijn heeft binnen het begrijpend leesonderwijs. Het doel van dit onderzoek is om uitgaande van de huidige situatie en de wenselijke situatie een advies te geven over hoe de school een visie kan formuleren. Hiermee kan een doorgaande lijn in de instructie van het begrijpend leesonderwijs gerealiseerd worden in de hoop daarmee de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs te verbeteren.

Theoretisch kader

Begrijpend lezen wordt steeds belangrijker gevonden binnen het onderwijs. Zowel in het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs wordt het gezien als de basis voor een aanzienlijk deel van het leren, omdat begrijpend lezen voor bijna alle vakken nodig is (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). Het goed begrijpend lezen van teksten is belangrijk voor schoolsucces (With, 2013). Zo is het bijvoorbeeld niet mogelijk om iets uit een geschiedenis- of aardrijkskundeboek te begrijpen, zonder hoofdzaken van bijzaken te kunnen onderscheiden (Meneghetti, Carretti & Beni, 2006). Met de opkomst van het realistisch rekenonderwijs, waarbij verhaalsommen centraal staan, moeten kinderen zelfs begrijpend lezen tijdens de reken- of wiskundeles (Van Eerde, 2009). Daarbij komt begrijpend lezen ook in het dagelijkse leven terug. De vaardigheid om teksten te lezen is cruciaal om je te kunnen redden in de samenleving (With, 2013).

Het begrijpend leesproces en de benodigde vaardigheden

De National Council of Teachers of English definieert begrijpend lezen als een complex, betekenisvol, sociaal en cognitief proces waarbij de lezer zowel zijn kennis over de gesproken en geschreven taal als zijn kennis over het onderwerp van de tekst en zijn cultuur gebruikt om betekenis te geven aan de tekst (NCTE, 2006). Omdat het niet over één uitkomst of activiteit gaat, kan gesproken worden van een *multifaceted* domein (Van den Broek, 2012). Begrijpend lezen wordt niet gezien als technische vaardigheid, maar als een proces waarin men zich continue blijft ontwikkelen (With, 2013). De competentie van de lezer kan groeien door het lezen van veel verschillende teksten met verschillende tekstdoelen. Begrijpend lezen wordt daarbij gezien als een zeer veel vragende taak waarbij het proces van extraheren en constructief betekenisgeven tegelijkertijd plaatsvindt door middel van interactie en betrokkenheid met de geschreven tekst (García-Madruga et. al., 2013; Snow, 2002; Royer &

Cunningham, 1981). Hierbij is zowel de linguïstische (taalkundige) boodschap als de kennis van de wereld van de lezer van belang (Royer & Cunningham, 1981; With, 2013). Tijdens de interactie is het van belang om gebruik te maken van metacognitieve vaardigheden; het plannen, controleren, monitoren en aansturen van het leesproces. (Jacobs & Paris, 1987).

Door de informatie uit de tekst te integreren met de kennis van de lezer worden mentale representaties gevormd (Meneghetti, Caretti & De Beni, 2006; García-Madruga et. al., 2013). Zo wordt een netwerk geconstrueerd van relaties tussen de tekstelementen en achtergrondkennis (Van den Broek, 2012; With, 2013). De lezer moet informatie vastleggen en manipuleren in het werkgeheugen, maar om echt betekenis te kunnen geven aan de tekst wordt achtergrondkennis uit het langetermijngeheugen ingezet. Dit gebeurt aan de hand van automatische en strategische processen (Van den Broek, 2012). Bij de automatische processen worden de basisvaardigheden ingezet waarmee tekst-gebaseerde representaties worden uitgewerkt. Bij de strategische processen worden de complexe vaardigheden gebruikt voor de meer verfijnde of specifieke aspecten van leesvaardigheid, zoals processen om actief kennis te construeren (Meneghetti, Caretti & De Beni, 2006). Beide processen worden door het cognitieve vermogen (o.a. het werkgeheugen en het langetermijngeheugen) aangestuurd om tot een netwerk van mentale representaties te komen (Van den Broek, 2012). Het werkgeheugen heeft echter een limiet aan opslagvermogen. Een vaardige lezer die de automatische basisprocessen snel kan toepassen, zal meer ruimte over laten om zich op belangrijkere informatie en strategische, complexe processen te concentreren (Hirsch, 2003; Van den Broek, 2012).

Mogelijke invloedfactoren op het begrijpend leesproces

De wijze waarop een lezer automatische en strategische processen inzet kan verschillen in leesvaardigheid verklaren. Zo blijken de complexe vaardigheden en het creëren van mentale modellen een voorspeller te zijn voor schoolresultaten. Leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen scoren aanzienlijk lager op deze vaardigheden. Daarnaast schieten ze vaak ook tekort in metacognitieve vaardigheden (Meneghetti, Caretti & De Beni, 2006). Dit kan van invloed zijn op hoe vaardig een lezer is (Oakhill, Cain & Bryan, 2003).

Een ander aspect dat een mogelijke invloed heeft op het begrijpend lezen is het (verbale) IQ. Dit lijkt sterk gerelateerd te zijn aan de vaardigheid van begrijpend lezen (Cain & Oakhill, 1996). Lezers met een gemiddeld IQ of hoger zijn echter niet per definitie vaardig in begrijpend lezen. Daarnaast zou een sterke leesvaardigheid weer kunnen zorgen voor een hoge score op een IQ-test (Oakhill, Cain & Bryant, 2003). De precieze invloed van het IQ op leesvaardigheid en het oorzaak-gevolg verband is daarom nog niet duidelijk.

Naast het IQ is het technisch lezen van invloed op het begrijpend lezen (McDonald Connor, Morrison & Petrella, 2004). Leesvaardigheid zou de ruwe vaardigheid zijn die bij het begrijpend lezen verder wordt ontwikkeld (Jenkins et. al., 2003). De afgelopen jaren is in Nederland veel vooruitgang gemaakt in de resultaten van het technisch leesonderwijs. Daarentegen is de groei bij begrijpend lezen gecompliceerder. De trend is wisselend, waardoor gegevens lastig te duiden zijn (Weerden, Hemker, Straat & Mulder, 2013). Het goed decoderen van een tekst is noodzakelijk voor begrijpend

lezen, maar omdat dit niet direct leidt tot tekstbegrip, is dit zeker niet voldoende (Duke & Pearson, 2004; Pressley, in Osborn & Lehr, 1998). Door de onzekerheid over het verband tussen het technisch lezen en het begrijpend lezen worden deze in dit onderzoek als verschillende vaardigheden gezien. Daarom wordt technisch lezen buiten beschouwing gelaten.

Strategieën

Een aantal aspecten zijn wel zeker van belang bij het begrijpend lezen. Zo richt steeds meer onderzoek zich op welke strategieën aangeleerd zouden moeten worden (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). Bij het begrijpend lezen kunnen meerdere strategieën ingezet worden om tot tekstbegrip te komen. Een (lees)strategie is een routine die helpt bij het omgaan met een nieuwe tekst (McKeown, Beck & Blake, 2009). Voorbeelden van effectieve strategieën zijn: samenvatten, voorspellen, activeren van voorkennis, vragen stellen en beantwoorden, gevolgtrekking, herformuleren, tekststructuren en woordrelaties herkennen en verklaren, uitleggen van woordbetekenissen, verbinden, visualiseren en afleiden (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009; Paris & Oka, 1986; Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001; McKeown, Beck & Blake, 2009; With, 2013). Bij de eerder genoemde automatische processen kunnen deze strategieën als basisvaardigheid worden ingezet om tot representaties van de tekst te komen (voorspellen, activeren van voorkennis). Voor de complexere aspecten van de tekst (verbinden, afleiden) kan gebruik worden gemaakt van de vaardigheden binnen de strategische processen (Meneghetti, Caretti & De Beni, 2006). Het gebruiken van een strategie wordt aangestuurd door de metacognitieve vaardigheden van de lezer. Metacognitieve vaardigheden helpen om de juiste strategieën op het juiste moment in te zetten. De lezer heeft hierbij een actieve rol, waarbij hij doelen stelt en actief beslissingen maakt over strategiegebruik (Duke & Pearson, 2004; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). Bij verkeerd of te weinig gebruik van de strategieën, zal de tekst minder goed begrepen worden (Van den Broek, 2012).

Instructiemodellen en –principes

Het aanleren van strategieën en metacognitieve vaardigheden is een belangrijk doel van het begrijpend leesonderwijs (Paris, Lipson & Wixson, 1983; Paris & Oka, 1986; Dreyer & Nel, 2003; Duke & Pearson, 2004; McKeown, Beck & Blake, 2009). Belangrijke principes die de leerkracht toe kan passen bij het aanleren van strategieën zijn modeling (hardop-denkend-voordoen) en scaffolding (With, 2013). Scaffolding is het ondersteunen van de leerling gedurende het leerproces om de leerling naar een hoger niveau te tillen waar hij uit zichzelf niet zou kunnen komen (Grannot, 2005; Fisher & Frey, 2010). Door middel van expliciete uitleg kan de leerkracht de leerling nadrukkelijk laten kijken naar de constructie of de betekenis van een tekstgedeelte. Hierdoor nemen de leerlingen de denkstappen tijdens het leerproces geleidelijk over van de leerkracht, wat uiteindelijk zal resulteren in een internalisering van de strategieën (McDonald Connor, Morrison & Petrella, 2004; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009).

De principes modeling en scaffolding komen terug in verscheidene instructiemodellen, waarbij het aanleren van strategieën centraal staat in de instructie (McKeown, Beck & Blake, 2009). Allereerst is het 'reciprocal teaching' (RT-model) ontworpen (Palinscar & Brown, 1984). Instructie op basis van

scaffolding bleek effectief te zijn voor het aanbieden van de vier strategieën die in dit model centraal staan; vragen stellen, samenvatten, uitleggen van woordbetekenissen en voorspellen (Palinscar & Brown, 1984; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). Op lange termijn bleek de instructie het meest effectief te zijn wanneer de leerlingen de strategieën in kleine groepjes hadden geoefend. Dit uitte zich in een verhoging van de vaardigheid in begrijpend lezen (Palinscar & Brown, 1984).

Scaffolding komt ook terug in het transactionele strategie-instructiemodel (Pressley, in Osborn & Lehr, 1998). Bij dit model wordt een strategie in vijf fasen aangeboden. In de eerste en tweede fase wordt een expliciete beschrijving van de strategie gegeven en wordt door middel van modeling voorgedaan hoe de strategie wordt gebruikt (Duke & Pearson, 2004; Pressley, in Osborn & Lehr, 1998). Ten derde gebruiken de leerkracht en de leerlingen de strategie collaboratief. Vanaf de vierde fase krijgen de leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid, zodat de leerling in de vijfde fase de strategie zonder leerkrachtbegeleiding kan toepassen. De interacties tussen de leerkracht en de leerlingen krijgen een transactioneel karakter door samen over de tekst te denken en interpretaties te construeren (Pressley, in Osborn & Lehr, 1998).

Naast overeenkomsten vertonen reciprocal teaching en transactionele instructie drie verschillen (Pressley, in Osborn & Lehr, 1998). Met transactionele instructie kan iedere strategie worden aangeleerd. Daarnaast is de leerkracht veel sterker aanwezig. Leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen hebben meer baat bij een dergelijke leerkrachtgestuurde instructie (McDonald Connor, Morrison & Petrella, 2004). Tot slot is in het transactionele model meer ruimte voor discussie, waarbij iedere leerling wordt betrokken in de interactie (Pressley, in Osborn & Lehr, 1998).

Metacognitieve vaardigheden middels het zelfregulatiemodel

Behalve kennis over strategiegebruik moeten leerlingen ook leren hoe ze deze moeten reguleren en aanpassen aan de specifieke leessituatie (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Het zelfregulatiemodel laat zien dat het belangrijk is dat de lezer zich bewust is van het eigen repertoire aan strategieën (Boekaerts, 1999, in Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Het model bestaat uit drie lagen: kennis van strategieën, vaardigheden om deze in te zetten en het vermogen om leeractiviteiten te initiëren of te bewaken door middel van motivatie. Hierbij is een centrale rol hierbij weggelegd voor de eerder genoemde metacognitieve vaardigheden (Brown, 1994 in Verloop & Lowyck, 2009).

Belang van een visie

De school moet nadenken over welke van deze instructieprincipes en –modellen zij belangrijk vindt. Dit kan vastgelegd worden in een duidelijke visie op het begrijpend leesonderwijs. Het is belangrijk voor een school om een goede visie te hebben. Een visie is een overkoepelend en zingevend kader waarop men keuzes kan funderen, beslissingen kan ijken en gedragingen kan spiegelen. Een goede visie kan sturing geven aan waar de school naartoe wil en welke doelen zij wil bereiken. (Loo & Weijden, 2005). Daarom kan een advies voor het verbeteren van de instructie van het begrijpend leesonderwijs niet opgesteld worden, zonder de visie van de school te expliciteren. Een goede visie moet duidelijk en concreet zijn. Is een visie te abstract, dan is ze onderhevig aan interpretatie (Sol, 2012). Een goede visie is ambitieus, motiverend, onderscheidend, relevant en echt (Loo & Wijden,

2005). Voor het ontwikkelen van een visie op begrijpend leesonderwijs moet de school daarom nadenken over de aspecten van leesonderwijs die ze belangrijk vindt en de wijze waarop ze samenhang in het aanbod tussen de verschillende groepen wil realiseren. Om de visie te achterhalen moet ook gekeken worden naar hoe het huidige begrijpend leesonderwijs op De Kameleon wordt vormgegeven. Hoe docenten handelen staat niet los van hun opvattingen en daarom is het belangrijk dat ze zich hier bewust van worden (Sol, 2012).

Onderzoeksvraag

Door leerkrachten na te laten denken over de discrepantie tussen hun opvattingen en hun handelen wordt antwoord gezocht op de onderzoeksvraag: Hoe kan de school de discrepantie tussen wat ze wil en wat ze doet bij de instructie van begrijpend leesonderwijs, in overeenstemming met haar visie, verkleinen? De deelvragen die hierbij zijn opgesteld zijn vermeld in tabel 1.

Tabel 1

Deelvragen en subvragen.

Deelvraag 1: Op welke manier zou De Kameleon de instructie van het begrijpend leesonderwijs willen vormgeven?
1.1 Welk belang hecht de school aan begrijpend lezen?
1.2 Welk belang hecht de school aan de instructie van begrijpend lezen?
1.3 Welke strategieën vinden de leerkrachten belangrijk?
1.4 Welke instructieprincipes willen de leerkrachten inzetten tijdens de instructie?
1.5 Welke metacognitieve vaardigheden willen de leerkrachten inzetten tijdens de instructie?
1.6 Hoe zouden de leerkrachten de lessen begrijpend lezen op elkaar willen afstemmen?
Deelvraag 2: Op welke manier wordt de instructie van het begrijpend leesonderwijs op dit moment vormgegeven op De Kameleon?
2.1 Wat is de visie van de school op het begrijpend leesonderwijs?
2.2 Hoe geven de leerkrachten instructie voor begrijpend lezen?
2.3 Welke strategieën komen tijdens de instructie aan bod?
2.4 Welke instructieprincipes komen tijdens de instructie aan bod?
2.5 Welke metacognitieve vaardigheden komen tijdens de instructie aan bod?
2.6 In hoeverre stemmen de leerkrachten de lessen begrijpend lezen op elkaar af?

De hypothese van deelvraag 1 is: Door leerkrachten na te laten denken en te laten discussiëren over hun gewenste leesonderwijs zullen ze een expliciete visie op het onderwijs in begrijpend lezen kunnen formuleren. De hypothese van deelvraag twee is dat de leerkrachten bij het begrijpend leesonderwijs op dit moment los van elkaar handelen door het ontbreken van een gedeelde visie. De hypothese van de onderzoeksvraag is dat explicitering van de visie en bewustwording van het gebruik van strategieën, het inzetten van instructieprincipes, het gebruik van metacognitieve vaardigheden en de wijze waarop daar op dit moment gestalte aan wordt gegeven, kan bijdragen aan het verkleinen van de discrepantie in begrijpend leesonderwijs en verbetering van de kwaliteit van dit onderwijs.

Methode

Design

Dit onderzoek is een evaluatieonderzoek. Het onderzoek werd uitgevoerd op één basisschool. Met behulp van het onderzoek werden kwalitatieve en kwantitatieve gegevens verzameld welke antwoord konden geven op de onderzoeksvraag.

Participanten/onderzoekseenheden

Het onderzoek werd uitgevoerd op basisschool de Kameleon te Den Dolder. Aan het onderzoek deden negen leerkrachten van groep 4 t/m 8, de directrice en de intern begeleider mee (n=11). Voor de waarborging van anonimiteit zijn in de uiteindelijke verwerking geen namen gebruikt en zijn alle participanten in vrouwelijke vorm omschreven.

Instrumenten

Binnen dit onderzoek werd gebruik gemaakt van verschillende instrumenten. Voor deelvraag één werd gebruik gemaakt van een enquête (n=9), een groepsinterview (n=6), een interview met de directrice en een interview met de intern begeleider. Voor deelvraag twee zijn observaties uitgevoerd.

Enquête

De items van de enquête zijn samengesteld op basis van twee bestaande enquêtes (Houtveen, 2011; Ballering et. al., 2013). Deze vragen waren niet volledige dekkend en daarom zijn door de onderzoekers enkele vragen toegevoegd aan de hand van de literatuurstudie. Voor de volledige enquête wordt verwezen naar de bijlage (1). In het eerste deel van de enquête werd gekeken naar de algemene visie op begrijpend leesonderwijs en de visie op de instructie voor het begrijpend leesonderwijs. De participanten kregen stellingen die zij moesten beantwoorden op een Likert 5-punt schaal, waarbij 1 = niet mee eens, 3 = in redelijke mate en 5 = eens. De items uit deel één zijn onderverdeeld in de aspecten: belang begrijpend leesonderwijs, belang van instructie en doorgaande lijn. In het tweede gedeelte van de enquête werden praktische invullingen van een les begrijpend lezen gegeven. Deze items waren onder te verdelen in: het aanleren van strategieën (strategiegebruik), instructieprincipes (modeling, scaffolding en expliciete instructie) en metacognitieve vaardigheden. Voor deze stellingen werd een Likert 5-punt schaal gehanteerd, waarbij 1 = niet belangrijk, 3 = in redelijke mate belangrijk, 5 = heel belangrijk. Deze schaal werd ook gebruikt voor het derde gedeelte van de enquête waarin de participanten van twaalf verschillende leesstrategieën moesten aangeven hoe belangrijk zij deze vonden. Het uiteindelijke doel van de enquête was te achterhalen hoe de leerkrachten (de instructie van) het begrijpend leesonderwijs idealiter zouden willen vormgeven. Om te controleren of de enquête begrijpelijk en dekkend was, is een pilot uitgevoerd. In tabel 2 staan voorbeelden van enkele enquêtevragen bij de verschillende categorieën.

Tabel 2

Voorbeelditems enquête schoolteam

Aspect	Voorbeelditem
Belang begrijpend lezen	Begrijpend lezen is de basis voor alle vakken De sleutel voor goed begrijpend lezen zit in de instructie.
Belang instructie	
Doorgaande lijn	Het is belangrijk dat voor alle leerjaren leerstofafspraken worden gemaakt voor het begrijpend leesonderwijs.
Instructieprincipes	De leerkracht of een leerling leest de tekst hardop voor, waarna de leerkracht hardop denkend voordoet wat zij/hij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij/zij verbanden tussen tekstgedeeltes legt.
Metacognitieve vaardigheden	De leerkracht vertelt de leerlingen vooraf wat ze na deze les kennen en kunnen om hiermee het doel aan te geven (oriëntatie op de tekst)
Strategiegebruik	De voorkennis van de leerlingen activeren.

Groepsinterview

Ter aanvulling op de enquête is een groepsinterview gehouden. Opvallende resultaten van de enquête zijn opgenomen in de vragen en stellingen die in het interview aan bod kwamen. Hierbij werd niet alleen gekeken naar de items waar leerkrachten uiteenlopend op scoorden, maar ook naar de items waar overeenstemming over was. Daarnaast hebben de onderzoekers enkele vragen evidence-based opgesteld aan de hand van de gevonden literatuur. Het doel van het groepsinterview was om dieper in te kunnen gaan op de visie en behoeften van de leerkrachten. In tabel 3 staan enkele voorbeelditems genoemd.

Tabel 3

Voorbeelditems groepsinterview

Aspect	Voorbeeldstelling
Doorgaande lijn	De instructie begrijpend lezen moet in alle klassen hetzelfde zijn
Instructieprincipe (modeling)	Bij begrijpend lezen geef ik eerst het goede voorbeeld, waarna de leerlingen het zoveel mogelijk zelf doen

Interviews

Met de directeur en de intern begeleider is een interview afgenomen. De interviewvragen werden opgesteld aan de hand van de literatuurstudie (o.a. Duke & Pearson, 2004). Het doel was om de visie op het gebied van begrijpend leesonderwijs in kaart te brengen en meer informatie te verwerven over de praktische uitvoering. In tabel 4 staan enkele voorbeelditems genoemd.

Tabel 4

Voorbeelditems interview

Aspect	Voorbeelditem
Praktische invulling	Hoeveel tijd wordt aan begrijpend lezen besteed?
Visie	Welke afspraken zijn gemaakt rondom begrijpend leesonderwijs? Wat is volgens u het belang van begrijpend leesonderwijs? Wat is de visie van de school op het begrijpend leesonderwijs?
Doorgaande lijn	In hoeverre zijn de leerkrachten vrij om het begrijpend leesonderwijs in te vullen?

Observatie-instrument

Het observatieschema werd gebaseerd op een bestaand observatieschema en is gelijk aan de items van deel twee en drie van de enquête (Ballering et. al., 2013). Deze is opgenomen in de bijlage (2). Om de kans op een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten, is gekozen voor een Likert 3-punt schaal in plaats van een Likert 5-punt schaal. De onderzoekers scoorden de items met de volgende waarden: 0 = niet geobserveerd, 1 = beperkt aanwezig en 2 = sterk aanwezig. Het doel van de observatie was om te kijken of dat wat de leerkrachten deden overeenkwam met wat de leerkrachten eerder als belangrijk hadden aangegeven. In tabel 5 is een voorbeeld van een onderdeel van het observatie-instrument weergegeven.

Tabel 5

Voorbeelditems observatie

voorbeelditem	0	1	2
De leraar geeft aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen kunnen gebruiken (indien van toepassing)			
De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden			

Procedure

Alle participanten zijn van te voren via een brief op de hoogte gesteld van het onderzoek met geringe maar afdoende informatie, zodat de validiteit van de resultaten niet beïnvloed zouden worden door interne en externe variabelen.

Enquête

Alle participanten hebben de enquête digitaal ontvangen. Hierbij is vermeld dat het invullen van de enquête ongeveer een kwartier in beslag neemt. Na een week werd naar alle leerkrachten een herinneringsmail gestuurd. Leerkrachten die de enquête wel hadden ingevuld, konden de mail als niet verzonden beschouwen.

Interviews

De participanten voor de interviews zijn van tevoren benaderd. Het interview werd afgenomen door twee onderzoekers in een aparte ruimte. Het interview was semi-structureel, om de vrijheid in het

gesprek te kunnen bewaren en dieper op aangehaalde zaken in te kunnen gaan. De belangrijkste kernpunten uit het interviews werden genotuleerd door één van de onderzoekers. De interviews werden opgenomen en getranscribeerd. Dit is van te voren met de participanten overlegd.

Groepsinterview

Het groepsinterview werd afgenomen met zes leerkrachten in een klaslokaal. De onderzoekers waren de gespreksleiders in dit interview, zodat zij het gesprek konden aansturen. In het interview werd gevraagd naar de mening op verschillende stellingen, waardoor discussie gestimuleerd werd. De directeur en de intern begeleider waren niet bij het groepsinterview betrokken, omdat zij van invloed zou kunnen zijn op de antwoorden van de leerkrachten. Leerkrachten zouden sociaal-wenselijke antwoorden kunnen geven in haar bijzijn.

Observaties

De observaties werden gehouden in de groepen 4 t/m 8. Met de leerkrachten is overlegd op welke dag de observaties uitgevoerd konden worden. De leerlingen is verteld dat twee mensen in de klas komen kijken. Aan beiden is over het doel van het onderzoek verder geen mededeling gedaan. Aan de leerkrachten zijn geen voorwaarden gesteld voor de instructie begrijpend lezen. Beide onderzoekers turfden op het observatie-instrument wat zij zagen, waardoor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gewaarborgd werd. Met toestemming van de participanten is een geluidsopname gemaakt. Op deze manier konden de onderzoekers de instructie nogmaals terugluisteren voor gemiste informatie.

Analyse

Voor het beantwoorden van de deelvragen is een literatuurstudie uitgevoerd en zijn de eerder genoemde instrumenten gebruikt. De resultaten hieruit werden op verschillende manieren geanalyseerd.

De enquête bestond uit verschillende aspecten. De betrouwbaarheid van deze aspecten werd berekend met behulp van Cronbach's alpha. Wanneer de $\alpha > 0.7$ was, werd de betrouwbaarheid van het aspect groot genoeg bevonden. Wanneer de betrouwbaarheid van een aspect niet hoog genoeg was, werd gekeken naar een andere ver- of indeling van de aspecten. Aan de hand van de gemiddelde scores kon gekeken worden hoeveel waarde de leerkrachten hechten aan een aspect.

De observatielijst is door twee onderzoekers, onafhankelijk van elkaar, ingevuld. Om de observaties goed te analyseren is een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid uitgerekend met behulp van Cohen's kappa. Voor een goede overeenstemming van de beoordelaars is een $k > 0.6$ aangehouden. Indien aan deze eis werd voldaan, werd gekeken welke handelingen van de leerkrachten terugkwamen in de les.

De verschillende interviews en het groepsinterview zijn geanalyseerd aan de hand van de aspecten die van te voren zijn opgesteld. De interviews werden getranscribeerd en gedecodeerd. Wanneer opmerkelijke informatie buiten een bestaand aspect viel, is een nieuw aspect opgesteld. De aspecten die antwoord gaven op de deelvragen, zijn later verwerkt in de resultaten.

Tot slot zijn de resultaten samengevoegd om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Bij het vergelijken van de resultaten van de enquête en het interview moest rekening gehouden met

het verschil in Likert-schaal. Om deze resultaten te kunnen interpreteren zijn de scores ingedeeld in intervallen. De intervallen en hun betekenis zijn respectievelijk weergegeven in tabel 6 en 7.

Tabel 6

De betekenis van de verschillende intervalscores

Interval score	Betekenis
1 < 2	Geheel onbelangrijk
2 < 3	Niet belangrijk
3 < 4	In redelijke mate belangrijk
4 ≤ 5	Heel belangrijk

Tabel 7

Intervalscores van de resultaten van de observatie met betekenis

Intervalscore	Betekenis
.00 < .50	Niet tot matig aanwezig
.50 < 1.00	Matig tot gemiddeld aanwezig
1.00 < 1.50	Gemiddeld tot sterk aanwezig
1.50 ≤ 2.00	Sterk tot altijd aanwezig

Resultaten

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van een enquête, een groepsinterview, twee interviews en observaties. Allereerst zal gekeken worden naar de resultaten van de enquête en de observaties, zodat de resultaten tegen elkaar afgezet kunnen worden. Ten tweede zullen de resultaten van de interviews aan bod komen. Ook deze informatie is samengenomen.

Enquête

Bij het eerste aspect 'Belang begrijpend leesonderwijs' met item 1, 2, 9 en 10 was Cronbach's alpha .500. Hierbij bleek item 1 een negatieve relatie te hebben met de overige items. Na omscoring van dit item werd Cronbach's alpha verhoogd naar .659. Bij benadering was te zien dat bij verwijdering van item 2, alpha een waarde boven de gewenste .7 aan zou nemen, namelijk .741. Item 2 was de stelling: 'Begrijpend lezen wordt onderschat'. Een lage score op deze stelling (niet mee eens), wil niet zeggen dat begrijpend lezen niet belangrijk wordt gevonden. Het item is dus verwijderd uit deze schaal en wordt verder niet meegenomen in de resultaten. Op deze subschaal werd gemiddeld gescoord (M = 4.70, SD = .450).

Tabel 8

De beschrijvende statistieken voor de subschaal 'Belang begrijpend lezen'

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Begrijpend lezen is de basis voor alle andere vakken.	4.89	.333
9. Het aanbod van begrijpend lezen moet in de jaarplanning vastgelegd worden.	4.56	.726
10. Het aanbod van begrijpend lezen moet in de weekplanning vastgelegd worden.	4.67	.707
Totaal subschaal	4.70	.450

Het tweede aspect bevatte item 3 t/m 8 met betrekking tot de 'Doorgaande lijn'. Hierbij werd een Cronbach's alpha gevonden van .702. Bij dit aspect werd bovengemiddeld gescoord ($M = 3.90$, $SD = .510$).

Tabel 9

Beschrijvende statistieken voor de subschaal 'Doorgaande lijn'

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. Het is belangrijk dat voor alle leerjaren per klas leerstofafspraken worden gemaakt voor het begrijpend leesonderwijs.	4.67	.500
4. Ik ben bekend met het taalaanbod voor begrijpend lezen in het voorafgaande en komende leerjaar.	3.89	.928
5. Voor alle leerjaren moeten afspraken gemaakt worden over de te volgen didactiek van het begrijpend leesonderwijs.	4.44	.882
6. Op onze school moet samenhang gebracht worden in de werkzaamheden van de diverse leerkrachten m.b.t. het begrijpend leesonderwijs.	4.00	.926
7. Ik vind het belangrijk dat leerkrachten de ruimte krijgen om eigen methodes voor begrijpend lezen te gebruiken.	2.33	.707
8. Ik vind het belangrijk dat leerkrachten onderling het aanbod van begrijpend lezen op elkaar afstemmen.	4.50	.535
Totaal subschaal	3.90	.510

Het 'Belang van de instructie' vormde het derde aspect. In eerste instantie werd deze subschaal gevormd door item 12, 14 en 16 met een Cronbach's alpha van .588. Bij verwijdering van item 12 werd Cronbach's alpha .685. Bij nader inzien bleek item 12 geen informatie te geven over het belang van de instructie, maar over het belang van de transfer van begrijpend lezen naar andere vakken. Dit item is daarom apart weergegeven in tabel 10 ($M = 3.44$, $SD = .726$). Vraag 15 betrof wel de instructie en bleek de betrouwbaarheid van het aspect te vergroten naar .753. Op deze subschaal scoorden de participanten gemiddeld ($M = 3.59$, $SD = 0.83$), te zien in tabel 10. Zowel item 15 als 16 lieten een hoge standaardafwijking zien, respectievelijk $SD = 1.054$ en $SD = 1.236$.

Tabel 10

Beschrijvende statistieken voor item 12 van de enquête

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
12. Ook bij andere vakken is het belangrijk om instructie voor begrijpend lezen te geven.	3.44	.726

Tabel 11

Beschrijvende statistieken voor de subschaal 'Belang instructie'

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
14. De sleutel voor goed begrijpend lezen zit in de instructie.	4.22	.667
15. Een goede instructie begrijpend lezen is klassikaal.	3.11	1.054
16. Voor elke les begrijpend lezen moet een instructie gegeven worden.	3.44	1.236
Totaal subschaal	3.44	.730

Aanvankelijk vormden item 11, 13 en 15 de subschaal 'Differentiatie'. Deze bleek echter niet betrouwbaar en bij nader inzien was de informatie van item 11 en 13 niet noodzakelijk voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Deze zijn daarom verder buiten beschouwing gelaten.

Enquête en observaties

Behalve de drie genoemde aspecten is ook gekeken naar de aspecten strategiegebruik, instructieprincipes en metacognitieve vaardigheden. Deze zullen hier achtereenvolgens besproken worden. Hierbij worden de resultaten van de enquête naast de resultaten van de observaties weergegeven. In de tabellen is achter ieder item een nummer tussen haakjes gezet. Dit nummer geeft het corresponderende item aan dat terug te vinden is op het observatie-instrument. Zo kunnen deze later geïnterpreteerd worden.

Om de mate van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de observaties te bepalen is Cohen's Kappa berekend. In groep 4 ($\kappa = .806$, $p < .001$) en groep 7 ($\kappa = .864$, $p < .001$) was sprake van een bijna volledige betrouwbaarheid. De observaties in groep 5 ($\kappa = .681$, $p < .001$), groep 6 ($\kappa = .613$, $p < .001$) en groep 8 ($\kappa = .681$, $p < .001$) toonden een substantiële interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

De eerste subschaal 'Instructieprincipes' werd gevormd door de items 17, 20, 22, 23, 24, 27, 28 en 32 van de enquête. Hieronder viel modeling, scaffolding en expliciete instructie. Cronbach's alpha was op dit aspect .937 met een bovengemiddelde totale score ($M = 4.40$, $SD = .62$). In tabel 11 is te zien dat alle items boven de 4.00 scoorden, waarbij de leerkrachten het hoogste scoorden op 'Het introduceren van de tekst' ($M = 4.89$, $SD = .333$), 'Het geven van expliciete uitleg' ($M = 4.67$, $SD = .500$) en 'Het hardop denkend voorlezen' ($M = 4.56$, $SD = .726$). Tot slot was de standaardafwijking van item 23 opmerkelijk ($SD = .928$).

Op de subschaal 'Instructieprincipes' werd bij de observatie benedengemiddeld gescoord ($M = .93$, $SD = .533$). Twee van deze items werden hoog gescoord, namelijk 'Het introduceren van de tekst' en 'Het corrigeren van foutieve kennis' (beide $M = 1.80$, $SD = .422$). Daarnaast was de score item 32 opvallend laag. Hierbij was een gemiddelde terug te vinden van $M = .10$ ($SD = .316$).

Tabel 12

Beschrijvende statistieken van de subschaal 'Instructieprincipes'

<i>Item</i>	Enquête		Observatie	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
23. Het corrigeren van eventuele foutieve (voor)kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen. (9)	4.11	.928	1.80	.422
24. Het aanbieden van aanvullende informatie als de leerlingen te weinig weten over het onderwerp om de tekst goed te kunnen begrijpen. (10)	4.11	.054	1.00	.667
27. De leerkracht of een leerling leest de tekst hardop voor, waarna de leerkracht hardop denkend voordoet wat zij/hij doet om de tekst te begrijpen en hoe verbindingen tussen tekstgedeeltes gelegd worden. (13)	4.11	.782	.40	.516
28. Het geven van (zo nodig) expliciete instructie, gericht op strategieën. (14)	4.67	.500	1.40	.699
32. Het gebruik maken van hardop denkend voorlezen wanneer het denkproces van de leerlingen stagneert. (19)	4.56	.726	.10	.316
Totaal subschaal	4.40	.620	.93	.533

Het tweede aspect werd samengesteld door de items 18, 19, 30 en 33 van de enquête en bevatte de metacognitieve vaardigheden. Hierbij nam Cronbach's alpha een waarde aan van .738. De score op deze subschaal was bovengemiddeld ($M = 4.53$, $SD = .420$). Alle items behaalden een gemiddelde ruim boven de 4.00. Opvallend zijn hier vraag 18 en 19 (respectievelijk $M = 4.78$, $SD = .441$ en $M = 4.67$, $SD = .500$). Opmerkelijke resultaten bij de observatie waren item 30 en 33. Hierbij scoorde item 30 de maximale score ($M = 2.00$, $SD = .000$) en scoorde item 33 laag ($M = .20$, $SD = .422$). Op de gehele subschaal werd een benedengemiddelde totaalscore gevonden ($M = .85$, $SD = .555$).

Tabel 13

Beschrijvende statistieken bij de subschaal 'Metacognitieve vaardigheden'

<i>Item</i>	Enquête		Observatie	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
18. De leerlingen vooraf vertellen wat ze na deze les kennen en kunnen om hiermee het doel aan te geven. (2)	4.78	.441	.70	.949
19. Leerlingen aangeven welke eerder geleerde vaardigheden ze hierbij kunnen gebruiken. (indien van toepassing). (4)	4.67	.500	.50	.850
30. Het geven van een opdracht die aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst. Waar nodig wordt hier feedback op gegeven. (16)	4.22	.667	2.00	.000
33. Aan de leerlingen vragen in eigen woorden aan te geven wat ze doen als ze de gehele tekst zelf gaan lezen. (20)	4.44	.527	.20	.422
Totaal subschaal	4.53	.420	.85	.555

Tot slot is de laatste subschaal opgesteld met items over 'Strategiegebruik'. Item 21, 25, 26, 29, 31 en 34 scoorden samen een Cronbach's alpha van .794. De participanten scoorden deze items bovengemiddeld ($M = 4.41$, $SD = .490$). 'Het gebruik van beelden voor aanvullende informatie' scoorde het laagste ($M = 4.11$, $SD = .490$), de overige items scoorden hoger. Bij de observatie waren

bij de gemiddelden geen uitschieters aan de boven of onderkant te zien. Op deze subschaal was een bovengemiddelde totaalscore te vinden ($M = 1.10$, $SD = .745$), waarbij de scores varieerden van $M = .60$ (item 31) tot $M = 1.40$ (item 29). Wel opvallend waren de standaardafwijkingen van de vragen 21 ($SD = .949$) en 29 ($SD = .966$).

Tabel 14

Beschrijvende statistieken bij de subschaal 'Strategiegebruik'

<i>Item</i>	Enquête		Observatie	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
17. Het introduceren van de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp). (1)	4.89	.333	1.80	.422
20. Aandacht besteden aan de tekststructuur door van te voren aandacht te besteden aan de kenmerken van de tekst. (5)	4.33	.707	.40	.516
22. De (voor)kennis van de leerlingen inkaderen om de focus op het onderwerp te houden. (7)	4.44	.726	.50	.707
21. De voorkennis van de leerlingen activeren. (6)	4.44	.726	1.30	.949
25. Het gebruik maken van beelden bij de aanvullende informatie om de tekst te visualiseren. (10)	4.11	.782	1.00	.667
26. Aandacht geven aan moeilijke woorden uit de tekst en leerlingen vragen om toepassingen te bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die behandeld kunnen worden zelf kunnen gebruiken. (11)	4.56	.726	1.20	.422
29. De leerlingen vragen om vragen te stellen bij het stukje tekst. (15)	4.33	.707	1.40	.966
31. Met de leerlingen bespreken hoe ze strategieën kunnen inzetten bij het lezen van de tekst en feedback geven op hun denkproces. (18)	4.56	.527	.60	.699
34. De leerlingen de tekst laten samenvatten waarbij ze hoofdzaken van bijzaken kunnen onderscheiden.	4.44	.726	-*	-*
Totaal subschaal	4.41	.490	1.10	.745

* Dit item is niet in de observatie opgenomen

In de onderstaande tabel staan de gegevens van de verschillende strategieën die de leerkrachten moesten beoordelen. Op de enquête werd hoog gescoord op de strategieën 'Samenvatten' ($M = 4.67$, $SD = .707$), 'Vragen stellen en beantwoorden' ($M = 4.78$, $SD = .441$), 'Uitleggen woordbetekenissen' ($M = 4.67$, $SD = .500$) en 'Verbinden' ($M = 4.75$, $SD = .463$). De laagste score werd behaald op de strategie 'Voorspellen' ($M = 3.56$, $SD = .882$). Bij de observatie scoorden de strategieën 'Vragen stellen en beantwoorden' ($M = 1.50$, $SD = .85$) en 'Uitleggen van woordbetekenissen' ($M = 1.80$, $SD = .422$) het hoogste. De strategie 'Samenvatten' ($M = .00$, $SD = .000$) werd in zijn geheel niet geobserveerd, daarna had 'Gevolgtrekking' ($M = .20$, $SD = .422$) het laagste resultaat.

Tabel 15

Beschrijvende statistieken van de verschillende strategieën

<i>Item</i>	Enquête		Observatie	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Samenvatten	4.67	.707	.00	.000
Voorspellen	3.56	.882	.90	.994
Activeren voorkennis	4.11	1.054	1.30	.823
Vragen stellen en beantwoorden	4.78	.441	1.50	.850
Gevolgtrekking	4.22	.972	.20	.422
Herformuleren	4.00	1.118	.80	1.033
Tekststructuren en woordrelaties herkennen	4.22	.441	.40	.516
Tekststructuren en woordrelaties verklaren	3.89	.601	.40	.843
Uitleggen woordbetekenissen	4.67	.500	1.80	.422
Verbinden	4.75	.463	.80	1.033
Visualiseren	3.67	1.000	1.20	.789
Afleiden	4.13	.991	.70	.483

Observaties

Een aantal aspecten die niet op de enquête zijn gevraagd, zijn wel teruggekomen tijdens de observaties. Omdat deze geen samenhangend geheel vormden met de overige aspecten, zijn ze hieronder in één tabel weergegeven.

Tabel 16

Beschrijvende statistieken van overige items van het observatie-instrument

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
De leerkracht concretiseert het doel van de les. Hij geeft aan wat hij verwacht van de leerlingen en wat het gewenste resultaat is. (3)	.80	.919
De leraar laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren. (8)	.50	.707
De leraar vertelt de leerlingen hoe de les er verder uit zal zien. Hij leest hardop denkend een stukje van de tekst voor. (12)	.40	.516
De leraar vraagt de leerlingen al lezend aantekeningen maken die passen bij het doel van de les. (17)	.40	.843
De leraar vraagt in eigen woorden aan te geven wat het doel van de tekst is. (21)	.00	.000
De leraar geeft een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel. (22)	2.00	.000
De leraar geeft aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat er van hen wordt verwacht. (23)	.70	.949

Een opvallend laag resultaat was te zien bij item 21 ($M = .00$, $SD = .000$). Item 22 scoorde juist opvallend hoog ($M = 2.00$, $SD = .000$). De standaardafwijking van zowel item 3 als item 23 zijn opmerkelijk hoog (respectievelijk $SD = .919$ en $SD = .949$)

Interview

Om de resultaten van de verschillende interviews overzichtelijk weer te geven, zijn deze per onderwerp bij elkaar geplaatst. Hiervoor zijn de subvragen van de deelvragen aangehouden. De transcripten en bijbehorende codes zijn in bijlage 3 t/m 5 toegevoegd.

Belang begrijpend lezen en de praktische invulling

Alle participanten vinden begrijpend lezen erg belangrijk en zien het als een vereiste om op de middelbare school en later in de maatschappij te kunnen meedraaien. De leerkrachten geven aan geen of te weinig tijd te hebben om begrijpend lezen goed in te vullen. De directrice zegt hierover: *'Het is eigenlijk één groot verbeterpunt, want dat hele begrijpend lezen is toch een beetje een ondergeschikt kindje geweest.'* Ze stelt dat als meer tijd aan begrijpend lezen wordt besteed, dit zal gaan groeien. Intern begeleider: *'Praktisch lopen ze tegen grenzen aan en dan zou ik op termijn graag zien dat ze daar dan iets vaker kiezen voor begrijpend lezen'*. De richtlijnen die hiervoor gesteld zijn, kunnen vrij ingevuld worden. De ene leerkracht doet Nieuwsbegrip niet zoals zij wil om zo binnen de tijd te blijven, terwijl andere leerkrachten van mening zijn dat indien nodig andere vakken mogen wijken voor begrijpend lezen. De directrice geeft aan dat een visie voor begrijpend lezen niet op papier staat en niet teambreed gedeeld is.

Belang instructie:

Eén leerkracht stelt dat de kracht van begrijpend lezen in de instructie zit en geeft daarom een volledige instructie aan alle kinderen. Sommige leerkrachten geven aan dat het niet haalbaar is om bij iedere begrijpend leesles of bij aanvullend materiaal op de weektaak een instructie te geven. De sterke leerlingen krijgen niet altijd instructie, maar de leerkrachten weten ook niet in hoeverre zij dit altijd nodig vinden. Het zorgteam hecht een grote waarde aan de instructie. Ze geeft aan dat dit tot verbetering van de resultaten kan leiden. Directrice: *'De instructie is van cruciaal belang. En dan ga je verder met de instructie die je afpelt om dan toch zo veel mogelijk tegemoet te komen aan al die verschillende onderwijsbehoeften in één groep.'*

Strategieën

Leerkrachten vinden het aanleren van strategieën erg belangrijk. Eén leerkracht geeft aan de strategie voorkennis ophalen als zinvol te ervaren. De participanten spreken veel over andere methodes. Hierbij wordt aangegeven dat sommige leerkrachten vinden dat het aanleren van strategieën centraal moet staan, anderen vinden dit te technisch.

Instructieprincipes en de rol van de leerkracht

De leerkrachten noemen hardop voordoen of denken als een goede manier om de strategie aan te leren. Dit kost wel veel tijd. De intern begeleider stelt dat modeling goed werkt voor kleine instructiegroepen. De school maakt gebruik van het directe instructie model. Leerkrachten vinden het belangrijk dat de lessen vlot gegeven kunnen worden, zodat de leerlingen hun interesse vast kunnen houden. Verder denken de leerkrachten verschillend over de vorm van de instructie en de rol van de leerkracht hierin. Sommigen hebben duidelijk een voorkeur voor een sturende rol boven een begeleidende rol, waarbij ze de les samen met de kinderen doen. Anderen geven aan dat beide rollen terug moeten komen in de instructie, zodat leerlingen actief betrokken zijn. De directrice stelt dat een leerkracht in de instructie sturend moet zijn, de rest van de les begeleid je het leerproces.

Metacognitieve vaardigheden

Zowel leerkrachten als het zorgteam geven aan dat het belangrijk is dat leerlingen een instructie krijgen waarbij ze leren hoe strategieën ingezet moeten worden. Op deze manier kunnen de leerlingen begrijpend lezen ook toepassen bij andere vakgebieden. IB: *'Begrijpend lezen terug laten komen bij andere vakken, maar dan niet als doel, maar als gereedschap'*. Ook de directrice noemt dat het belangrijk is dat de leerlingen weten hoe ze iets moeten aanpakken en wat ze precies gaan doen. Het team vindt het wel belangrijk dat de leerlingen de regels op dezelfde manier aangeboden krijgen, omdat ze anders in de war kunnen raken. Verder vinden leerkrachten het belangrijk dat teruggekomen wordt op eerder geleerde strategieën en vinden ze het jammer dat ze dit niet terugzien bij Nieuwsbegrip.

Afstemmen instructie en doorgaande lijn

Voor een doorgaande lijn is een methode belangrijk. Hierbij moet de opbouw en instructie hetzelfde zijn. De leerkrachten zeggen dat de hoofdmoot van Nieuwsbegrip op dezelfde manier moet worden aangeboden. De meningen over een doorgaande lijn in het aanvullend materiaal zijn verdeeld. De leerkrachten zien het verschil in niveau en materialen in de groepen als belemmering voor een doorgaande lijn. Sommige leerkrachten stellen dat je daarbij als leerkracht meer keuzevrijheid hebt, anderen stellen dat dit ook hetzelfde moet zijn. Leerkrachten zijn nauwelijks tot niet op de hoogte van wat in andere groepen aan begrijpend lezen wordt gedaan, niet iedereen vindt dat belangrijk. Voor een doorgaande lijn vinden ze het belangrijk dat dezelfde werkwijze en benamingen worden gebruikt bij Nieuwsbegrip. Bij aanvullend materiaal worden soms andere benamingen gebruikt, welke leerkrachten ook goed vinden. Deze zijn niet teambreed bekend en sommigen vinden dat dit verwarrend werkt, met name voor de zwakke leerlingen. De directrice stelt dat door de inhoudelijke dialoog met elkaar aan te gaan voor een leerkracht zichtbaar wordt wat collega's doen en wat in andere groepen gebeurt. De intern begeleider geeft aan dat de leerkrachten binnen een bepaalde bandbreedte het begrijpend leesonderwijs vrij kunnen invullen. De directrice zegt hierover: *'Kijk je hebt altijd een kleine manoeuvreerimte (...). Maar de grote lijn moet er wel zijn en dat is met begrijpend lezen nog niet het geval.'* Leerkrachten hoeven niet exact hetzelfde te doen, maar de intern begeleider vindt het wel belangrijk dat de lessen hetzelfde worden vormgegeven. Dit helpt ook bij de

Afstemmen instructie en doorgaande lijn

Voor een doorgaande lijn is een methode belangrijk. Hierbij moet de opbouw en instructie hetzelfde zijn. De leerkrachten zeggen dat de hoofdmoot van Nieuwsbegrip op dezelfde manier moet worden aangeboden. De meningen over een doorgaande lijn in het aanvullend materiaal zijn verdeeld. De leerkrachten zien het verschil in niveau en materialen in de groepen als belemmering voor een doorgaande lijn. Sommige leerkrachten stellen dat je daarbij als leerkracht meer keuzevrijheid hebt, anderen stellen dat dit ook hetzelfde moet zijn. Leerkrachten zijn nauwelijks tot niet op de hoogte van wat in andere groepen aan begrijpend lezen wordt gedaan, niet iedereen vindt dat belangrijk. Voor een doorgaande lijn vinden ze het belangrijk dat dezelfde werkwijze en benamingen worden gebruikt bij Nieuwsbegrip. Het gebruik maken van verschillende terminologie vinden sommigen vinden verwarrend werken, met name voor de zwakke leerlingen. De directrice stelt dat door de inhoudelijke dialoog met elkaar aan te gaan voor een leerkracht zichtbaar wordt wat collega's doen en wat in andere groepen gebeurt. De intern begeleider geeft aan dat de leerkrachten binnen een bepaalde bandbreedte het begrijpend leesonderwijs vrij kunnen invullen. De directrice zegt hierover: *'Kijk je hebt altijd een kleine manoeuvreerimte (...). Maar de grote lijn moet er wel zijn en dat is met begrijpend lezen nog niet het geval.'* Leerkrachten hoeven niet exact hetzelfde te doen, maar de intern begeleider vindt het wel belangrijk dat de lessen hetzelfde worden vormgegeven. Dit helpt ook bij de herkenbaarheid voor kinderen. De achterliggende visie van het materiaal moet hetzelfde zijn. De doorgaande lijn wordt op dit moment bepaald door de methode en dat vindt ze vrij zwak.

Conclusie

Op basis van de gevonden resultaten kunnen een aantal conclusies getrokken worden. Allereerst zullen de deelvragen beantwoord worden. Vervolgens worden deze deelvragen samengenomen om antwoord te geven op de onderzoeksvraag: Hoe kan de school de discrepantie tussen wat ze wil en wat ze doet bij de instructie van begrijpend lezen, in overeenstemming met haar visie, verkleinen?

Voor deelvraag 1 is gekeken naar welk belang de school hecht aan begrijpend lezen en de instructie hiervan. Basisschool De Kameleon hecht veel waarde aan begrijpend lezen en erkent dat het een ondergeschoven kindje is geweest. De leerkrachten zijn allemaal overtuigd van het belang van begrijpend lezen en vinden dat begrijpend lezen wordt vastgelegd in de week-en jaarplanning. Het hele team hecht een grote waarde aan de instructie. Het zorgteam stelt zelfs dat een goede instructie tot verbetering van de resultaten kan leiden. Onderling zijn de leerkrachten het niet helemaal eens of een ideale instructie klassikaal is. Daarnaast verschillen ze van mening of iedere les begrijpend lezen een instructie behoeft. De intern begeleider geeft aan dat de instructie van begrijpend lezen ook bij andere (zaak)vakken terug zou moeten komen. De leerkrachten waren het hier in redelijke mate mee eens.

Om de ideale instructie vorm te geven is gekeken naar hoe De Kameleon de instructie van het begrijpend leesonderwijs zou willen invullen. Het zorgteam stelt dat ook bij begrijpend lezen het directe instructiemodel van toepassing zou moeten zijn. Sommige leerkrachten zijn van mening dat aanleren van strategieën een prominente rol in de instructie moet innemen, terwijl andere leerkrachten dit juist te technisch vinden. In de instructie willen ze de leerlingen leren hoe een strategie ingezet kan worden tijdens het lezen van de tekst. Ophalen van voorkennis, uitleggen van woordbetekenissen, samenvatten, verbinden en het vragen stellen en beantwoorden worden hierbij als belangrijke strategieën genoemd. Het team zou deze strategieën graag willen aanleren middels de instructieprincipes modeling (hardop-denkend-voordoen) en expliciete instructie. De meeste leerkrachten willen aanvankelijk een sturende rol in de instructie, waarna deze steeds meer begeleidend wordt. Het uiteindelijke doel van de instructie is om de leerlingen te leren zelf te bepalen wanneer ze een strategie in moeten zetten. Door aandacht te besteden aan dergelijke metacognitieve vaardigheden kan begrijpend lezen een gereedschap worden, dat ook gebruikt kan worden bij andere vakken. Dit willen ze bijvoorbeeld doen door de leerlingen vooraf te vertellen wat ze na de les kunnen (oriëntatie) en aan te geven welke eerder geleerde vaardigheden ze hierbij kunnen gebruiken (aansturen van het leesproces).

Voor een doorgaande lijn vinden de leerkrachten het heel belangrijk dat het aanbod van begrijpend lezen onderling op elkaar afgestemd wordt en dat daarbij dezelfde werkwijze gehanteerd wordt. Een voorbeeld is dat ze graag zien dat dezelfde benamingen worden gebruikt. De meeste leerkrachten vinden het niet belangrijk om de ruimte te krijgen om eigen methodes in te zetten bij begrijpend lezen. De meningen over het eventuele gebruik van aanvullend materiaal zijn dan ook verdeeld. Het zorgteam vindt wel dat leerkrachten mogen verschillen in de manier waarop zij de lessen invullen, maar zij moeten hierbij binnen een bepaalde bandbreedte blijven. De leerkrachten geven aan dat het maken van afspraken over de te volgen didactiek bij zou kunnen dragen aan de doorgaande lijn.

Om deelvraag 2 te beantwoorden is eerst gekeken naar de huidige visie van De Kameleon op begrijpend lezen. Zoals verwacht geeft het team aan dat nog geen duidelijke gedeelde visie op papier is gezet.

Naast de visie is ook gekeken op welke manier de school de instructie momenteel vormgeeft. Hierbij zal wederom aandacht worden besteed aan de strategieën, de instructieprincipes en de metacognitieve vaardigheden. De leerkrachten geven de instructie van de strategieën aan de hand van de methode. Andere strategieën komen in de les niet of nauwelijks aan bod. De leerkrachten geven aan dat ze vaak tijd tekort komen om deze goed te behandelen. Het introduceren van de tekst, het vragen stellen en beantwoorden en het activeren van voorkennis wordt wel door veel leerkrachten gedaan. De strategieën 'Samenvatten' en 'Gevolgtrekking' werden niet tot matig geobserveerd in de les. Ook besteedden de leerkrachten niet tot weinig aandacht aan het herkennen en verklaren van tekststructuren.

De genoemde strategieën werden gemiddeld tot sterk aangeboden door middel van het instructieprincipe expliciete instructie. Als de leerlingen foutieve kennis hadden of niet relevante verbanden legden, corrigeerden de leerkrachten dit sterk tot altijd. Het gebruik van Modeling (hardop-denkend-voordoen) werd nauwelijks teruggezien in de instructie. De leerkracht deed weinig voor hij doet om de tekst te begrijpen. Naast de instructieprincipes is gelet op de mate waarin de metacognitieve vaardigheden terugkwamen in de les. Voorafgaande aan de les spendeerden de leerkrachten matig aandacht aan het doel van de les. Hier waren wel grote verschillen tussen de leerkrachten te zien. Welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen konden gebruiken, werd matig benoemd. Ook vroeg de leerkracht gedurende de instructie de leerlingen niet tot nauwelijks om in eigen woorden aan te geven wat ze doen om de gehele tekst te gaan lezen. Wel werd bij iedere les een opdracht gegeven die aanzet tot gericht lezen.

Het schoolteam is niet of nauwelijks op de hoogte van wat in andere klassen gebeurt. De leerkrachten zetten veel verschillend aanvullend materiaal in. Het is onder collega's niet bekend welke materialen dit zijn. Ook zijn teambreed geen afspraken gemaakt over hoe de instructie wordt vormgegeven. Zo gebruiken de leerkrachten verschillende benamingen. Het zorgteam geeft aan dat de grote lijn bij begrijpend lezen momenteel nog ontbreekt.

Met de resultaten van deelvraag één en twee kan een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. Hierbij worden de aspecten in de eerder genoemde volgorde aangehouden.

Allereerst wordt gekeken naar het belang van begrijpend lezen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust worden van het feit dat een discrepantie aanwezig is in wat zij belangrijk vinden en wat zij momenteel doen. Door het ontbreken van een duidelijke, gedeelde visie kunnen leerkrachten hun gedragingen en beslissingen nu niet spiegelen aan een kader (Loo & Weijden, 2005). Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de gevonden discrepantie, omdat de leerkrachten handelen vanuit eigen overtuiging en niet vanuit een gezamenlijke visie. Een goede visie kan sturing geven aan waar de school naartoe wil (Loo & Weijden, 2005). Het team geeft dan ook aan behoefte te hebben aan duidelijk afspraken op papier. Bij het vormgeven van de visie kunnen de volgende aspecten meegenomen worden om de discrepantie te verkleinen.

Hoewel de leerkrachten aangeven bepaalde strategieën heel belangrijk te vinden, komen de meeste niet of nauwelijks terug tijdens de instructie. Een extreem voorbeeld hiervan is de strategie 'Samenvatten'. Deze werd door de leerkrachten erg belangrijk gevonden, terwijl deze in de les in zijn geheel niet werd geobserveerd. Het gebruik van de verschillende strategieën is essentieel (Van den Broek, 2012; Hirsch, 2003), maar wordt nu vooral bepaald door de methode. Om de strategieën gericht aan te bieden, is het van belang dat de leerkrachten de strategieën los gaan zien van de methode. Het regelmatig herhalen van strategieën is belangrijk, omdat pas echt betekenis gegeven kan worden aan de tekst wanneer het gebruik van strategieën automatisme wordt en opgeslagen is in het langetermijngeheugen (Van den Broek, 2012). Het zorgteam zou dit graag willen realiseren, zodat de vaardigheid van het begrijpend lezen ook bij andere (zaak)vakken ingezet zou kunnen worden.

De school gebruikt het directe instructiemodel als basis voor alle vakken. Dit kwam echter niet in alle lessen terug, terwijl dit wel doorgetrokken kan worden naar het begrijpend lezen. Dit vindt aansluiting bij het transactioneel instructiemodel (Pressley, in Osborn & Lehr, 1998), waar de leerkracht in het begin een sturende rol heeft en expliciete instructie geeft met behulp van modeling (hardop-denkend-voordoen). Iedereen geeft wel aan dit belangrijk te vinden, maar dit is weinig terug te zien. Voor het aanleren van de verschillende strategieën is dit essentieel (With, 2013) en daarom zal het nadrukkelijker terug moeten komen met behulp van het directe instructiemodel. Na de expliciete instructie wordt de rol van de leerkracht steeds meer begeleidend. Zo komen beide rollen die de leerkrachten aan willen nemen, terug in de les.

Met behulp van dit instructiemodel kunnen behalve de strategieën ook de metacognitieve vaardigheden aangeleerd worden. Hierbij is een grote discrepantie waargenomen. De leerkrachten vonden de onderzochte metacognitieve vaardigheden erg belangrijk, terwijl zij deze niet tot nauwelijks terug laten komen in de instructie van de begrijpend leesles. De leerkrachten moeten zich bewust zijn van welke strategieën de leerlingen al aangeleerd hebben gekregen en welke nog aangeboden moeten worden (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). Zo schenken de leerkrachten momenteel weinig aandacht aan de vaardigheden die de leerlingen al beheersen en dus kunnen gebruiken tijdens de les.

Zoals eerder genoemd kan de gevonden discrepantie verklaard worden vanuit het ontbreken van een gezamenlijk visie. Leerkrachten handelen vanuit eigen overtuiging en daarom zijn de lessen begrijpend lezen momenteel niet op elkaar afgestemd. Ze geven aan dat ze wel graag zouden zien dat een doorgaande lijn bewerkstelligd wordt. Daarom is het belangrijk dat bekend is hoe de instructie in de andere klassen gegeven wordt en welke materialen daarbij gebruikt worden.

Wanneer de school de genoemde aspecten in acht neemt en haar visie duidelijk formuleert, kan ze de discrepantie tussen wat ze doet en wat ze wil verkleinen. Vanuit hier kan ze de doorgaande lijn waarborgen, omdat elke leerkracht weet wat van haar verwacht wordt en de instructie dan in grote lijnen hetzelfde wordt uitgevoerd. Het team kan aan de hand van haar visie haar begrijpend leesonderwijs vormgeven en andersom haar handelingen weer ijkken op de beschreven visie. Hierdoor wordt het voor het zorgteam mogelijk gericht feedback te geven en het proces te controleren.

Discussie

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen en externe variabelen die de onderzoeksuitkomsten mogelijk beïnvloed hebben.

Allereerst waren sommige vragen uit de enquête dubbelzinnig geformuleerd en konden daarom verkeerd of anders geïnterpreteerd worden. Deze vragen zijn dan ook uit het onderzoek verwijderd.

Ten tweede is gekeken naar het groepsinterview. Hoewel de meningen van de afwezige docenten wel meegenomen zijn in de enquête, waren niet alle docenten bij het groepsinterview aanwezig. Hierdoor bestaat de kans dat een vertekend beeld gegeven is.

Ten derde kennen de observaties ook een aantal beperkingen. Doordat de leerkrachten de enquête al voor de observatie gemaakt hebben, zouden ze hun les aangepast kunnen hebben. Deze reactiviteit op de meting is een bedreiging voor de externe validiteit. Een mogelijke oplossing hiervoor is om eerst de observaties uit te voeren en vervolgens de enquête en de interviews af te nemen.

Ook werden de observaties beïnvloed door Nieuwsbegrip. Nieuwsbegrip werkt thematisch en daarom staat in de les vaak één strategie centraal. Het is onvermijdelijk dat bepaalde strategieën in de les aan bod kwamen. Het is echter niet zeker of de leerkracht deze ook gebruikt had als Nieuwsbegrip hier geen sturing aan had gegeven. Ook waren niet alle vragen uit de observaties relevant. Omdat bijvoorbeeld het denkproces van de leerlingen niet stagneerde, waren bepaalde handelingen van de leerkracht niet nodig en werden deze ook niet geobserveerd. Dat wil niet zeggen dat de leerkracht dit in andere lessen ook nooit doet. De strategie 'Visualiseren' kwam juist in iedere les terug, doordat Nieuwsbegrip standaard een filmpje als introductie gebruikt. Het is daardoor niet zeker of de leerkracht bewust visueel materiaal gebruikt.

Tenslotte werd het vergelijken van de resultaten bemoeilijkt door het verschil in Likert-schaal. Hoewel hier bewust voor gekozen is, is het wenselijk om in het vervolg een gelijke schaal te hanteren.

De bovengenoemde belemmeringen waren echter beperkt genoeg om tot een goed advies te kunnen komen. Dit onderzoek zou vervolgd kunnen worden door een leerlijn te ontwerpen, zodat een doorgaande lijn bewerkstelligd wordt. Voor meer vervolgonderzoek kan de focus gelegd worden op de differentiatie binnen de lessen van het begrijpend lezen.

Toegevoegde waarde*Praktisch belang*

Dit onderzoek dient een praktisch belang omdat het antwoord hoopt te geven op de vraag van basisschool De Kameleon hoe de instructie van het begrijpend leesonderwijs verbeterd kan worden. Het is daarom belangrijk om meer informatie te vergaren over wat de visie van de school is en hoe dit terug komt in haar begrijpend leesonderwijs. Op deze manier kan een advies worden gegeven hoe de discrepantie hiertussen geminimaliseerd kan worden. Door een gezamenlijke visie uit te dragen wordt meer samenhang gecreëerd tussen de groepen en daarmee wordt een doorgaande lijn aangebracht (in de instructie van) in het begrijpend leesonderwijs binnen deze school.

Wetenschappelijk belang

Voordat de school kiest voor een bepaalde manier van instructie, is het noodzakelijk dat een visie geformuleerd wordt (Loo & Wijden, 2005). Dit onderzoek geeft handvatten voor het blootleggen van een visie van een school en het in kaart brengen van wat een school daadwerkelijk doet. Het onderzoek is van wetenschappelijk belang, omdat de instrumenten en procedures die ontworpen zijn ook ingezet kunnen worden op andere Nederlandse basisscholen. Zij kunnen dit gebruiken om de discrepantie tussen wat ze willen en wat ze doen op het gebied van begrijpend lezen, te verkleinen.

Literatuurlijst

- Ballering, C., Bouwman, A., Boer, G. de., Fiori, L., Förrer, M., Loman, E., Mortel, K. van de., Oosterman, J., & With, T., de. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO, drie praktische instrumenten*. Amersfoort: CPS, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Block, C. C., & Parris, S. R. (2008). *Comprehension Instruction: reasearch-based best practices. 2nd edition*. New York: The Guilford Press
- Broek, P. W., van den. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. In J.P. Sabatini, E.R. Albro & T. O'Reikky (ed.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*. (pp. 39-58). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Brown. (1994). In: N., Verloop, & J., Lowyck, J. (ed.), *Onderwijskunde (251-276)*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Boekaerts, M. (1999). In E. Souvignier & J. Mokhlesgerami, (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*. 57-71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System, 31(3)*, 349-365. doi:10.1016/S0346-251X(03)00047-2
- Duke, N. K., & Pearson, D. (2004). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *International Reading Association*. doi:10.1598/0872071774.10
- Eerde, H. A. A. van, (2009). Rekenen-wiskunde en taal: een didactisch duo. *Panamapost. Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk, 28(3)*, 19-32.
- Fisher, D. & Frey, N. (2010). *Guided instruction: How to develop confident and successful learners*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gil, L., Gómez-Veiga, I., Vila, J. Ö., Orjales, I., & Contreras, A. (2013). Reading Comprehension and Working Memory's Executive Processes: An Intervention Study in Primary School Students. *Reading Research Quarterly, 48(2)*, 155-174. doi:10.1002/rrq.44
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71(2)*, 279-320. doi:10.3102/00346543071002279
- Grannot, N. (2005). Scaffolding dynamically toward change: Previous and new perspectives. *New Ideas in Psychology, 23*, 140-151. doi:10.1016/j.newideapsych.2006.07.002
- Hirsch Jr, E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and the World. *American Educator, 27(1)*, 10–22, 28–29, 44.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition. Measurement and Instruction. *Educational Psychologist, 22(3&4)*, 255-278. doi:10.1080/00461520.1987.9653052

- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Broek, P. W., van den., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 719-729.
- Loo, H. van der., & Weijden, W. van der (2005). LEVE DE VISIE, DE VISIE LEVEN!. *Samhoud Magazine, 9*, 13-22.
- McDonald Connor, C., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child X Instruction Interactions. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 682-698.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 218-253. doi:10.1598/RRQ.44.3.1
- Meneghetti, C., Caretti, B., & Beni, R. de. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences, 16*(4), 291-301. doi:10.1016/j.lindif.2006.11.001
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes, 18*, 443-468. doi:10.1080/01690960344000008
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction, 1*, 117-175.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293-316. doi:10.1016/0361-476X(83)90018-8
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's Reading Strategies, Metacognition, and Motivation. *Developmental Review, 6*, 25-56. doi:10.1016/0273-2297(86)90002-X
- Royer, J. M., & Cunningham, D. J. (1981). On the Theory and Measurement of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology, 6*(3), 187-216. doi:10.1016/0361-476X(81)90001-1
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Sol, Y.B. (2012). Van huidige handelen naar gewenst handelen. Hoofdstuk 8 in: Y.B.Sol. *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs* (pp 245-264). (Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.)
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*. 57-71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*. 272-286. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.05.003
- The National Council of Teacher of English. (2006). Binnengehaald van <http://www.ncte.org/positions/statements/positiononreading>

- Pressley, M. (1998). Comprehension Strategies Instruction. In: J. Osborn, & F. Lehr, F (ed.), *Literacy for all: issues in teaching and learning*. (pp. 113-123). Binnengehaald van http://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=DAP1CCBB3T0C&oi=fnd&pg=PA113&dq=Beyond+direct+explanation:+Transactional+instruction+of+reading+comprehension+strategies.&ots=m_V8FBekut&sig=GQsQhDwjQHpNrdllb8ukdOI9xS4&redir_esc=y#v=onepage&q=Beyond%20direct%20explanation%3A%20Transactional%20instruction%20of%20reading%20comprehension%20strategies.&f=false
- Weerden, J. van., Hemker, B., Straat, H., & Mulder, K. (2013). Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2012. *Jaarlijks Peilingsonderzoek van het onderwijsniveau*. Arnhem: CITO Primair Onderwijs.
- With, T., de. (2013). *Literatuurstudie naar de kenmerken en leraarvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het ministerie van OCW.

Bijlage 1: Enquête

Hartelijk dank dat u tijd neemt om deze enquête in te vullen. De vragen in deze enquête hebben betrekking op het begrijpend leesonderwijs. Begrijpend lezen wordt gedefinieerd als een cognitief proces waarbij kennis over de gesproken en geschreven taal wordt gebruikt om betekenis te geven aan een tekst. Het technisch lezen valt niet onder het begrijpend leesonderwijs, daarom wordt dit onderzoek uitgevoerd in groep 4 t/m 8. De enquête is anoniem en de gegevens zullen alleen met betrekking tot het onderzoek gebruikt worden.

Algemene gegevens

Functie (evt. + groep)	
Aantal jaren onderwijs	
Vooropleiding	

De volgende vragen hebben betrekking op uw visie op het begrijpend leesonderwijs. Geef aan in welke mate u het met de onderstaande stellingen eens bent. Hierbij geldt:

1 = oneens, 2 = meer oneens dan eens, 3 = in redelijke mate, 4 = meer eens dan oneens, 5 = eens.

	1	2	3	4	5
1. Begrijpend lezen is de basis voor alle andere vakken.					
2. Begrijpend lezen wordt onderschat.					
3. Het is belangrijk dat voor alle leerjaren leerstofafspraken worden gemaakt voor het begrijpend leesonderwijs.					
4. Ik ben bekend met het taalaanbod voor begrijpend lezen in het voorafgaande en komende leerjaar.					
5. Voor alle leerjaren moeten afspraken gemaakt worden over de te volgen didactiek van het begrijpend leesonderwijs.					
6. Op onze school moet samenhang aangebracht worden in de werkzaamheden van de diverse leerkrachten m.b.t. het begrijpend leesonderwijs.					
7. Ik vind het belangrijk dat leerkrachten de ruimte krijgen om eigen methodes voor begrijpend lezen te gebruiken.					
Ik vind het belangrijk dat leerkrachten onderling het aanbod op elkaar afstemmen.					
8. Het aanbod van begrijpend lezen moet in de jaarplanning vastgelegd worden.					
9. Het aanbod van begrijpend lezen moet in de weekplanning vastgelegd worden.					
10. Met begrijpend lezen moet gewerkt worden met vaste niveaugroepen.					
11. Ook bij andere vakken is het belangrijk om instructie begrijpend leesonderwijs te geven.					

De volgende vragen gaan over de uw visie op de instructie begrijpend leesonderwijs. Geef aan in welke mate u het met de onderstaande stellingen eens bent. Hierbij geldt:

1 = oneens, 2 = meer oneens dan eens, 3 = in redelijke mate, 4 = meer eens dan oneens, 5 = eens.

	1	2	3	4	5
12. Een goede instructie richt zich op drie verschillende niveaugroepen.					
13. De sleutel voor goed begrijpend lezen zit in de instructie.					
14. Een goede instructie begrijpend leesonderwijs is klassikaal.					
15. Voor elke les begrijpend leesonderwijs moet een instructie gegeven worden.					

Bij de volgende vragen ziet u praktische invullingen in een les begrijpend leesonderwijs. Per handeling kunt u aangeven hoe belangrijk u deze vindt. Hierbij geldt:

1 = onbelangrijk, 2 = niet zo belangrijk, 3 = in redelijke mate belangrijk, 4 = belangrijk, 5 = heel belangrijk.

	1	2	3	4	5
16. Het introduceren van de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).					
17. De leerlingen vooraf vertellen wat ze na deze les kennen en kunnen om hiermee het doel aan te geven.					
18. Leerlingen aangeven welke eerder geleerde vaardigheden ze hierbij kunnen gebruiken. (indien van toepassing)					
19. Aandacht besteden aan de tekststructuur door van te voren aandacht te geven aan de kenmerken van de tekst.					
20. De voorkennis van de leerlingen activeren.					
21. de (voor)kennis van de leerlingen inkaderen om de focus op het onderwerp te houden.					
22. Het corrigeren van eventuele foutieve (voor)kennis en niet-relevante verbanden die leerlingen leggen.					
23. Het aanbieden van aanvullende informatie als de leerlingen te weinig weten over het onderwerp om de tekst goed te kunnen begrijpen.					
24. Het gebruik maken van beelden bij de aanvullende informatie om de tekst te visualiseren.					
25. Aandacht geven aan moeilijke woorden uit de tekst en leerlingen vragen om toepassingen te bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die behandeld kunnen worden zelf kunnen gebruiken.					
26. De leerkracht of een leerling leest de tekst hardop voor, waarna de leerkracht hardop denkend voorleest wat zij/hij doet om de tekst te begrijpen en hoe verbanden tussen tekstgedeeltes gelegd worden.					
27. Het geven van (zo nodig) expliciete instructie, gericht op strategieën.					
28. De leerlingen vragen om vragen te stellen bij het stukje tekst.					
29. Het geven van een opdracht die aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst. Waar nodig wordt hier					

feedback op gegeven.					
30. Met de leerlingen bespreken hoe ze strategieën kunnen inzetten bij het lezen van de tekst en feedback geven op hun denkproces.					
31. Het gebruik maken van hardop denkend voorlezen wanneer het denkproces van de leerlingen stagneert.					
32. Aan de leerlingen vragen in eigen woorden aan te geven wat ze doen als ze de gehele tekst zelf gaan lezen.					
33. De leerlingen de tekst laten samenvatten waarbij ze hoofdzaken van bijzaken kunnen onderscheiden.					

Hieronder staan verschillende leesstrategieën die de leerlingen bij het begrijpend lezen kunnen gebruiken. Geef aan van welke strategieën u belangrijk vindt om aan te leren. U kunt dit doen door voor de strategie een cijfer 1 t/m 5 in te vullen. Hierbij geldt:

1 = onbelangrijk, 2 = niet zo belangrijk, 3 = in redelijke mate belangrijk, 4 = belangrijk, 5 = heel belangrijk.

	1	2	3	4	5
1. Samenvatten					
2. Voorspellen					
3. Activeren van voorkennis					
4. Vragen stellen en beantwoorden					
5. Gevolgtrekking					
6. Herformuleren					
7. Tekststructuren en woordrelaties herkennen					
8. Tekststructuren en woordrelaties verklaren					
9. Uitleggen van woordbetekenissen					
10. Verbinden					
11. Visualiseren					
12. Afleiden					
13. Anders, namelijk....					
13. Anders, namelijk...					

Bijlage 2: observatie-instrument

Kijkwijzer

Dit is een observatielijst met behulp waarvan het gedrag van leerkrachten geobserveerd en beoordeeld kan worden in lessen waarin teksten met leerlingen worden behandeld.

De categorieën zijn:

0 = Niet geobserveerd

1 = Soms geobserveerd

2 = Heel vaak geobserveerd

Naam van de observant: Naam van de geobserveerde leraar Groep:	Observatie		
	0	1	2
1. De leerkracht introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).			
2. De leraar vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geeft daarmee het doel aan.			
3. De leraar concretiseert het doel van de les. Hij geeft aan wat hij verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen. Hiermee verwoordt hij het gewenste resultaat			
4. De leraar geeft aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen hierbij kunnen gebruiken (indien van toepassing) en be vraagt en op de toepassing hiervan.			
5. De leraar besteedt voor het lezen aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.			
6. De leraar laat de leerlingen inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten en activeert hierdoor de voorkennis			
7. De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden.			
8. De leraar laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen.			
9. De leraar corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.			
10. De leraar biedt aanvullende informatie aan als de leerlingen te weinig van het onderwerp weten om de tekst te kunnen gebruiken. Hierbij maakt hij gebruik van beelden (foto, film, video).			
11. De leraar besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst en vraagt of de leerlingen zelf ook toepassingen kunnen bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die hij heeft behandeld, gebruikt.			
12. De leraar vertelt hoe de les er verder uit zal zien. Hij kondigt aan dat hij, hardop denkend, een stukje tekst gaat lezen.			
13. De leraar leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat hij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.			
14. De leraar geeft zo nodig expliciete instructie			
15. De leraar vraagt de leerlingen zelf vragen te bedenken die ze zichzelf zouden stellen bij het stukje tekst.			
16. De leraar geeft bij een tekstfragment dat de leerlingen gaan lezen			

een schrijfpdracht die ze aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst.			
17. De leraar vraagt de leerlingen al lezend aantekeningen te maken die passen bij het doel van de les.			
18. De leraar vraagt gericht hoe de leerlingen strategieën hebben toegepast en geeft feedback op hun denkproces.			
19. De leraar maakt gebruik van hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.			
20. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst gaan lezen.			
21. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van de tekst is.			
22. De leraar geeft een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel van de les.			
23. De leraar geeft aan hoe de leerlingen samen gaan werken en wat er van hen wordt verwacht.			

Strategieën

	0	1	2
1. Samenvatten			
2. Voorspellen			
3. Activeren van voorkennis			
4. Vragen stellen en beantwoorden			
5. Gevolgtrekking			
6. Herformuleren			
7. Tekststructuren en woordrelaties herkennen			
8. Tekststructuren en woordrelaties verklaren			
9. Uitleggen van woordbetekenissen			
10. Verbinden			
11. Visualiseren			
12. Afleiden			
13. Anders, namelijk....			
13. Anders, namelijk...			

Bijlage 3: Codes voor transcriptie

<i>Code</i>	<i>Inhoud</i>	<i>Uitleg</i>
AM	aanvullende materiaal	
AT	andere trajecten	
AT-R	ander traject rekenen	
AT-S	ander traject spelling	
BBL	belang begrijpend lezen	
BI	belang instructie	
BL-A	begrijpend lezen autoriteit	controle, nakomen afspraken
BL-DL	begrijpend lezen doorgaande lijn	
BL-EB	begrijpend lezen extra begeleiding	
BL-PI	begrijpend lezen praktische invulling	
CLK	competentie leerkracht	
DBL	differentiatie begrijpend lezen	
IV	Instructievormen	
MBL	methode begrijpend lezen	nieuwsbegrip
RBL	resultaten begrijpend lezen	
RLK	rol leerkracht	
ST	strategie	
ST-HVD	strategie hardop voordoen	
ST-VO	strategie voorkennis ophalen	
ST-M	strategie modellering	
TAV	transfer andere vakken	
TBL	toetsen begrijpend lezen	
TBL-C	toetsen begrijpend lezen CITO	
VBL	visie begrijpend lezen	

Bijlage 3 – Transcript groepsinterview

Inleiding

Onderzoeker 1: Welkom allemaal bij dit interview. Hartelijk dank alvast, dat jullie zijn gekomen. Jullie hebben de afgelopen weken een enquête ingevuld, als het goed is, en wij hebben die ook bekeken en de resultaten bekeken en naar aanleiding van de enquêtes willen wij nog een paar dingen belichten om nog dieper in te gaan op wat jullie nou precies willen en ook waar jullie behoeften liggen. Wij zullen niet persoonlijk ingaan op wat iemand heeft ingevuld, we houden het gewoon globaal en we hebben daar voor onszelf een paar richtlijnen uitgehaald. Uhm wij willen graag ook het gesprek opnemen, omdat wij het voor ons onderzoek moeten uitwerken en ook omdat wij niet alles kunnen onthouden wat jullie allemaal zeggen. Uh wij willen jullie daarom vragen om niet allemaal door elkaar te gaan praten, maar gewoon één voor één maar.

Lk: Dat is wel heel moeilijk hoor.

(Lk steekt vinger op)

[lachen]

Onderzoeker1 : Ja dat hoeft niet!

Praten door elkaar

Onderzoeker1 : Uh, voordat we beginnen, zijn er nog vragen over de bedoeling van dit interview. Helemaal niet? Nou dan uh, ja...

Onderzoeker 2: Het is niet de bedoeling dat je per se met elkaar eens bent of wat dan ook, dus als de één iets zegt en je denk 'ah ik denk echt totaal iets anders' moet je dat ook gewoon lekker zeggen.

Onderzoeker 1: Ja graag zelfs! Nee uh, we hebben zowel open vragen maar ook stellingen af en toe ertussendoor dus dat is het juist om die discussie op gang te brengen en echt tot de kern te komen van wát willen jullie nou echt, ook als team maar ook persoonlijk. Uh nou allereerst de vraag: 'wat vinden jullie nou zo belangrijk aan begrijpend leesonderwijs? Wat is nu voor jullie echt... Wat voor waarde hechten jullie aan begrijpend lezen?

Lk: Begrijpend lezen is het meest belangrijkste vak dat wij geven (instemmend ja op de achtergrond). Als je begrijpend lezen goed onder de knie hebt, dan kunnen alle andere vakken, ja daar heb je profijt van. Dus uh, en op de middelbare school vraagt en kijkt vooral naar begrijpend lezen want ja in de toekomst en alles om je heen heb je toch het begrip van het lezen uh wel echt nodig. De technische kant is belangrijk maar vooral het begrip heb je nodig om verder te kunnen.

BBL

- Lk: Begrijpend lezen is eigenlijk de spil waar alles omheen draait. BBL
- Lk: je hebt het voor álles nodig. Voor alle vakken (*Ja*). Het zou zo fijn zijn als er wat meer, uh ja als.. BBL
- Lk: Dat is een mening. Ja, maar ik ben het ermee eens. Ik ook, als het wat meer BBL
- LK: Dat ze wat meer lezen, en begrijpen van wat er staat.
- Lk: Dat er meer tijd in je rooster gemaakt kan worden voor begrijpend lezen. BL-PI
- Ja*
- Lk: We moeten nu..
- Lk: Nou...
- Lk: Laat maar.
- Lk: Je bent eigenlijk altijd al bezig met begrijpend lezen. BBL
- Lk: Ja, dat is wel waar.
- Lk: Je vraagt steeds dingen over de tekst die ze hebben gelezen, je stelt ja, inhoudelijke vragen en diepgaande vragen. En je hoopt dat ouders dat ook doen. BBL
- Ja*
- Lk: Ja maar ook als je opdrachten leest, is ook begrijpend lezen. Eigenlijk ben je altijd aan het lezen. BBL
- Lk: Wat ik nou zo jammer vind aan begrijpend lezen, is dat je bijvoorbeeld bij Cito maar één keer kan toetsen. TBL
- Lk: ja
- Lk: Ik vind het het meest belangrijke vak, maar er zit een jaar tussen. BBL
- Lk: Ja.
- Lk: Oh, bij groep 4 is het twee TBL
- Lk: Dus wat ik uh doe, maar dat wist ik ook niet, dat is hier niet niet niet uh... dat zijn ze hier niet gewend, dat onvoldoendes moesten wij altijd nog een keer doen. Die telden dan niet mee in Cito, je vulde ze niet in, maar je TBL

keek wel naar de groei, die er eventueel gemaakt is. Zo deed je de toets nog een keer.

Lk: Ja maar dan doe je dezelfde toets nog een keer?

TBL

Lk: ja, dus daar heb ik het met X over gehad en toen zei X, nou misschien kan je dan de speciale toets afnemen.

Lk: Doe je hem dan een half jaar later nog een keer.

Lk: Ja

Lk: Ooh

Lk: Dus rond juni doe ik dan de speciale begrijpend lezen toets om te kijken of er groei is. Want stel dat een kind wel doubleert, krijgt hij hem voor de derde keer het jaar daarna. En dat natuurlijk niet de bedoeling.

TBL

Lk: Ja en bij een onvoldoende blijft die wel staan natuurlijk.

Lk: Bij mijn vorige school deed ik wel. Want wij hadden geen speciale toetsen.

Lk: Oké. En hoeveel tijd deed je hem later dan?

Lk: Juni. Met de andere Cito's. Derbij weer.

Lk: Ooh, oké een half jaar zat ertussen. Ja ja. Anders zou het wel heel dicht op elkaar zijn.

Lk: Want ja dan meet je ...

Lk: Ik snap dat dan niet. Bij groep 4 twee keer.

Lk: En daarna nog maar één. Vanaf groep 5.

Lk: Echt waar?!

Lk: Terwijl het zo belangrijk is. Jaaa.

Lk: Nog maar één?

Lk: Ja maar één keer per jaar.

Lk: Alleen tijdens de midden Cito...

Lk: Daarom zeggen we nu, dat dat zo zonde is.

Lk: En hebben jullie...

Lk: Is dat een keuze van onze school?

Lk: Nee dat is wat de Cito aanbiedt

Onderzoeker 2: En als ik jullie nou, zeg maar als ik jullie zo hoor praten zijn jullie het er allemaal mee eens van het is het belangrijkste vak. Vinden jullie dat dat binnen de school ook zo gezien wordt?

Lken: nee

Lk: Ik vind niet dat wij een goede methode hebben.

MBL

Lk: Nee

Lk: Maar dat is ja mijn mening.

Lk: Nee

Lk: Nou wij merken wel sinds we Nieuwsbegrip doen, dat de resultaten gigantisch omhoog gaan.

MBL

Lk: Ja?

Lk: Ik vind Nieuwsbegrip mooi, het concept weet je, je hebt het over iets wat speelt, wat leeft. Uhm. Maar ik vindt het sluit totaal niet aan bij wat Cito vraagt, nou weet ik niet of je per se of je dat moet willen, want Cito is ook maar een middel om te toetsen. Maar ik uh, ben zelf niet heel erg enthousiast over Nieuwsbegrip. Het is continue hetzelfde, ik heb het idee dat de vaardigheden ja, dat er niet heel veel wordt gewisseld, daarmee. Maar dat is...

MBL

Lk: maar wat was er voor Nieuwsbegrip? Of was er helemaal geen methode?

MBL

Lken: nee, nee. Niks.

Lk: Niks?!

Lk: Helemaal niks.

MBL

Lk: Hoe kan dat nou?

Lk: maar we hebben...

Lk: Dan snap ik wel dat het met Nieuwsbegrip wel omhoog gaat.

Lk: Voor groep 3 hebben wij Humpty Dumpty op een gegeven moment aangeschaft want daar was eerst ook niks. En vanuit de methode Veilig Leren Lezen nou dat is heel summier. Dus Humpty Dumpty hebben we nog aangeschaft. Anders was der gewoon helemaal niks.

MBL

Lk: En ook..

Lk: Hoe kan dat nou?!

Lk: En ook Okki. Zijn wel hele oude kaarten he.

Lk: Jawel maar...

Lk: Maar ik merk de bovenbouw, merk je dat de kinderen ene beetje klaar zijn met dat Nieuwsbegrip. In de onderbouw is het nieuw. MBL

Lk: Jaaa...

Lk: En spannend. Dat weet ik ook nog toen wij uh, ik heb er op mijn vorige school ook nog mee gewerkt, in het begin toen wij er net mee startten, alle klassen positief. En na een jaar of twee, en zeker de iets ouderen, zakt dat in. MBL

Lk: Ja, maar ik vind ook heel vaak opdrachten van uh... Teken dit of dat. En ja ik vind dat er te veel van die 'leuke' opdrachten inzitten, waarbij ze niet gericht bezig zijn met begrijpend lezen. Ja maar heel weinig vragen, in elke les zitten wel een paar vragen waarvan ik denk, nou dat zijn goede vragen. Maar ook veel dingen waarvan ik denk... ja jongens waar zijn ze nou eigenlijk mee bezig. MBL

Lk: Houdt dat juist niet de kinderen er meer bij? Als je alleen maar vragen zou hebben dat de kinderen denken we uh alleen maar vragen. Misschien dat ze nu denken oké een paar vragen. MBL

Lk: Er wordt bijvoorbeeld gevraagd: maak een mind map. Nou daar ben je best wel echt wel lang mee bezig wil je het goed doen. En dan een week of 6 later staat er weer, maak een mind map. En dat gaat zo zeg maar de hele cyclus door, dus ja die kinderen als ze één of twee keer ene mooie mind map hebben gemaakt in een jaar, vind ik dat voldoende. MBL

Lk: Die ervaring hebben wij denk ik niet in groep 4. MBL

Lk: Nee

Lk: Nee.

Lk: helemáál niet.

Lk: Want er zijn nog heel veel vragen bij ons en we doen het allemaal nog samen en dat vind ik juist fijn, je kan nog zoveel voordoen, weet je hardop denken: 'Hee, hoe zit dat nou? Oh wacht ik haal even de tekst erbij'. Weet je, dat werkt in groep vier heel erg goed. MBL
ST-HVD

Lk: Ja precies, in groep 4 haal ik altijd de tekst...

Lk: En ook..

Lk: Hoe kan dat nou?!

Lk: En ook Okki. Zijn wel hele oude kaarten he.

Lk: Jawel maar...

Lk: Maar ik merk de bovenbouw, merk je dat de kinderen ene beetje klaar zijn met dat Nieuwsbegrip. In de onderbouw is het nieuw. MBL

Lk: Jaaa...

Lk: En spannend. Dat weet ik ook nog toen wij uh, ik heb er op mijn vorige school ook nog mee gewerkt, in het begin toen wij er net mee startten, alle klassen positief. En na een jaar of twee, en zeker de iets ouderen, zakt dat in. MBL

Lk: Ja, maar ik vind ook heel vaak opdrachten van uh... Teken dit of dat. En ja ik vind dat er te veel van die 'leuke' opdrachten inzitten, waarbij ze niet gericht bezig zijn met begrijpend lezen. Ja maar heel weinig vragen, in elke les zitten wel een paar vragen waarvan ik denk, nou dat zijn goede vragen. Maar ook veel dingen waarvan ik denk... ja jongens waar zijn ze nou eigenlijk mee bezig. MBL

Lk: Houdt dat juist niet de kinderen er meer bij? Als je alleen maar vragen zou hebben dat de kinderen denken we uh alleen maar vragen. Misschien dat ze nu denken oké een paar vragen. MBL

Lk: Er wordt bijvoorbeeld gevraagd: maak een mind map. Nou daar ben je best wel echt wel lang mee bezig wil je het goed doen. En dan een week of 6 later staat er weer, maak een mind map. En dat gaat zo zeg maar de hele cyclus door, dus ja die kinderen als ze één of twee keer ene mooie mind map hebben gemaakt in een jaar, vind ik dat voldoende. MBL

Lk: Die ervaring hebben wij denk ik niet in groep 4. MBL

Lk: Nee

Lk: Nee.

Lk: helemáál niet.

Lk: Want er zijn nog heel veel vragen bij ons en we doen het allemaal nog samen en dat vind ik juist fijn, je kan nog zoveel voordoen, weet je hardop denken: 'Hee, hoe zit dat nou? Oh wacht ik haal even de tekst erbij'. Weet je, dat werkt in groep vier heel erg goed. MBL
ST-HVD

Lk: Ja precies, in groep 4 haal ik altijd de tekst...

Lk: En dan hebben ze zo'n tekenopdracht dan yee zijn ze helemaal blij. En ook de ouders. MBL

Lk: En in groep 5 weet ik vinden ze dat ook leuk. En ouders, ik krijg heel veel van ouders terug. Dat ze het zo leuk vinden dat Nieuwsbegrip. Ik geef het ook meteen dezelfde dag mee. Ik kijk het niet na, hup meteen meegeven, ga er 's avonds maar met je ouders over praten. MBL

Lk: Ja.

Lk: Ik merk ook dat het de kinderen aanspreekt, ik vraag ook altijd waar denken jullie dat het over gaat? Nou dan komen er allerlei onderwerpen op en vaak zijn ze ook enthousiast over het onderwerp en weten ze er ook heel veel over te vertellen. Dus het leeft wel bij de kinderen, alleen ja... Ik weet niet of ik er heel tevreden over ben.. Ik zou, ik vind Nieuwsbegrip zou je erbij moeten doen. MBL

Lk: Ja daar vind ik het ook wel geschikt voor.

Lk: Naast een goede begrijpend lezen methode. Dit is het enige wat wij aan begrijpend lezen doen. MBL

Lk: ja, ik vind de toetsing van Nieuwsbegrip ook heel zwak. Omdat het altijd meerkeuze is, nou ja dat is bij Cito eigenlijk ook. Ik vind de toetsing eigenlijk nie zo diepgaand, weet niet wat jullie daarvan vinden? TBL

Lk: Daar ben ik het mee eens.

Lk: Wij hebben geen toetsen, groep 4.

Lk: Staat ook niet op jullie rapport natuurlijk.

Lk: Jawel

Lk: Jawel maar dat is meer aan de hand van Cito doe ik dat dan en wat je summier binnen de les doet. TBL

[Lken praten door elkaar]

Lk: Maar nieuwsbegrip is prachtig voor erbij maar het is te duur voor als derbij. Dus het is of een methode, of het is niet meer. MBL

Onderzoeker: Hoe gaan jullie om met eventueel aanvullend materiaal? Want we hebben het nu over de methode Nieuwsbegrip. Zijn er Lken die zeggen wij doen er nog iets extra's bij omdat we er niet tevreden over zijn, of wordt dat niet gedaan? BL-PI

Lk: Geen tijd.

- Lk: Heel veel. AM
- Lk: Ja ik werk nu met waar jij ook mee werkt, dat Kim en Tim. AM
- Lk: Ik heb, uh wij hebben goed en begrijpend lezen, een methode met een blad zeg maar met vragen dat we ernaast doen elke week. Dat staat op het zelfstandig werken weektaak. En daarnaast uh stukje informatieverwerking wat we schoolbreed oppakken. Soort studievaardigheden is dat. Zijn we in de bovenbouw gestart met Blitz. Maar is meer ook studievaardigheden maar zit een klein stukje begrijpend studierend lezen in. AM
- Lk: Nou ik vind het een flink stuk. AM
- Lk: Estafette vraagt soms toch ook nog wel, een enkele vraag om begrijpend lezen. Maar wel heel summier. En wat wij ook nog gebruiken is Leesaardig, dat is ook een soortgelijke methode als Goed Gelezen. En dat lijkt heel erg op Cito. AM
- Onderzoeker: Ok.
- Lk: En je plukt het overal maar vandaan. Het is maar ja omdat je te weinig te weinig hebt. AM
- Lk: Maar wat ik dan lastig vind, je hebt ja Nieuwsbegrip tijd, dus daar besteed je dan je je tijd in voor begrijpend lezen, dus dan ben je genoodzaakt of nou ja in groep X in dit geval, omdat er gewoon niet meer tijd is om dat andere op de weektaak te zetten en dan merk ik bij het negen nakijken, van de tien keer dat de kinderen de tekst niet goed hebben gelezen. En als je het gezamenlijk met ze doet, zie ik er echt op toe, je doorloopt alle stappen, je gebruikt de goede strategieën. En zet ik het op de weektaak kan ik dat niet controleren en dat vind ik lastig. En ja het zijn wel aanvullende materialen en sommige kinderen pakken het heel serieus op, maar er zijn ook kinderen die maken er een potje van. Dat is gewoon heel lastig om dat bij te houden. AM
- Lk: Ja, ik vind dat begrijpend lezen lessen vind ik eigenlijk ook een soort klassikale lessen. IV
- Lken: Ja
- Lk: Het samen doen, gewoon hardop. En dat kost veel tijd. ST-HVD
- Lk: Ja en dat kan niet twee, drie keer in de week. Dat past niet. BL-PI
- Lk: Ik heb een stagiaire en die gaf ook aan van uh, het is misschien beter, want wij splitsten eerst de groep, ene groep ging uh Nieuwsbegrip XL doen op de computer, en het andere gedeelte kreeg dan de instructie en ging de papieren versie doen en na een tijdje wisselde je dan om. Maar goed de kracht zit uhm, uh in de instructie, zei mijn stagiaire, en daar heeft ze absoluut gelijk in natuurlijk. BI

Lk: Ja dat is ook zo.

Lk: Dus we hebben besloten om de kinderen toch bij elkaar te houden en om die volledige instructie te geven. Op de weektaak werk werk ik zo dat ik uh de kinderen die last..., die moeite hebben met begrijpend lezen die moeten sowieso met mij meedoen. Dus die mogen niet zelfstandig op die weektaak dat doen. En de begrijpend leesopdrachten doe ik klassikaal nakijken waarbij we de hele tekst weer opnieuw lezen en uh kijk ik dus als leerkracht daarna pas na. Dus we kijken er eerst samen naar en dan eigenlijk maken we hem half opnieuw.

BI

Lk: Ja, doe ik ook.

Lk: Wil je er wat uithalen.

Lk: Ja en dat hardop voordoen he, dat ik echt, wat ik net ook zei, van Ho waar kan ik het opzoeken, wacht ik pak de tekst erbij, oh ik moet in die zin, laat ik die zin daarvoor nog eventjes derbij nemen om te lezen, weet je wel zo.

ST-HVD

Lk: Dat je antwoord staat in de tekst.

Lk: Ja, niet verzinnen.

Lk: Dat is soms wel moeilijk he, net als bij de Olympische Spelen hadden ze allerlei vragen, en die wisten ze gewoon. Want dan hadden ze de tekst gezien, die tekst was eigenlijk al oud want er waren al meer medailles gehaald en dan werd er gevraagd wie had er een gouden medaille. En toen gingen ze vanuit hun kennis gewoon antwoorden geven, en niet vanuit de tekst.

MBL

Lk: Ja dat heb je natuurlijk met Nieuwsbegrip.

Lk: Ja.

Lk: Als ze er een beetje bij zijn dan weten ze het antwoord al, ja.

Lk: Ja

Onderzoeker 1: En als ik het zo hoor bij iedereen, dan doet iedereen nu zijn 'eigen' aanvullende dingen, dus dan hadden we een stelling en dan ben ik benieuwd wat jullie daarvan vinden: De instructie begrijpend lezen moet in alle klassen hetzelfde zijn. Dus dat gaat puur over de instructie

Lk: Dat zou wel het mooiste zijn.

Lken praten door elkaar

Lk: Dan heb je wel mooi die doorgaande lijn.

BL-DL

- Lk: Qua niveau zit het natuurlijk op een heel ander... BL-DL
- Onderzoeker: Ja precies, maar hoe het aangeboden wordt?
- Lk: Heb je het dan over de hoofd...
- Onderzoeker: Niet inhoudelijk, maar de opbouw.
- Lk: Ja, ik vind van wel. Ja echt hardop voordoen. ST-HVD
- Lk: De opbouw moet hetzelfde zijn. BL-DL
- Lk: En je kan zeggen lees eerst zelf of zo, in de bovenbouw, maar gewoon echt, ja steeds erbij halen. Steeds samen doen, want dat is de basis die je dan neerlegt en dan hoop je dat ze op de middelbare school met andere vakken dat ook zo oppakken. Ik denk wel dat je dat eigenlijk als één lijn moet gaan zien. En natuurlijk is het wel uitgebreider in de bovenbouw dan dan in groep 4. BL-DL
- Lk: Maar ik denk dat de stelling ook een beetje bedoelt uh met nadruk op de verschillen die we hebben in het extra materiaal of je dat dan op die manier dan schoolbreed dezelfde aanpak kan doen. Nee dat kan dan niet. en of dat wenselijk is, is dat de stelling? BL-DL
- Onderzoekers: Ja...
- Lk: Maar waarom zou dat niet kunnen? BL-DL
- Lk: Blitz is niet voor 4. BL-DL
- Lk: Omdat we bijvoorbeeld Leesaardig hebben, heeft één groep, Goed Begrepen ofzo hebben er twee, snap je. BL-DL
- Lk: Ja maar dan zou je dus moeten zeggen, we gaan allemaal dit ernaast gebruiken. En dan zou je dat voor de betreffende groepen aan moeten schaffen. BL-DL
- Telefoon gaat*
- Lk: Ja of desnoods één pakketje en kopiëren. Van die werkboekjes kun je kopiëren. BL-DL
- Lk: Ik heb een leuke methode thuis, maar vraag niet hoe die heet...
- Lk: Ja maar dat is het, we halen allemaal overal wat vandaan. BL-DL
- Lk: Voor alle groepen heb ik.
- Lk: Ja ik heb ook een hele...
- Lk: Cd-rom was het en dat is allemaal gedownload...

Lk:... hele mooie.

Onderzoeker: Is het goed als in alle klassen hetzelfde materiaal gebruikt zou worden, of is dat niet nodig?

Lk: Vind ik wel AM

Lk: Zou wel fijn zijn. AM

Lk: Ik denk ook wel dat dat fijn is. AM

Lk: Ligt eraan uh de groep, wat de groep ook nodig heeft. Kijk bij rekenen, pakken we ook wel eens wat extra werk. maar ligt eraan waar een kind wat zwakker in is of waar een groep wat zwakker in is. AM

Lk: Ja

Lk: Ik denk dat dat bij begrijpend lezen, kijk je hebt de hoofdmoot, bijvoorbeeld met de methode die we hebben gekozen Nieuwsbegrip, dat je die wel allemaal op dezelfde manier moet aanbieden. BL-DL

Lk: De basis... basis.

Lk: Die basis. En de uh randdingen die je daarnaast doet, denk dat je daar wel wat meer keuzevrijheid... BL-DL

Lk: Ligt eraan wat je ermee doet, doe je het elke week standaard weet je wel of... BL-DL

Lk: Dan zou een doorgaande lijn wenselijk zijn. BL-DL

Lk: Ja en op het moment dat je allemaal iets extra's erbij gaat doen dat de hoofdlijn niet klopt... BL-DL

Lk: Ja die hoofdlijn krijgen. BL-DL

Lk: Dan dan moet je denk ik die hoofdlijn aanpassen of allemaal hetzelfde der extra derbij doen want, ja.. BL-DL

Lk: Ja, als je niet tevreden bent over Nieuwsbegrip, dan moet je daarover na gaan denken natuurlijk. MBL

Lk: Sowieso denk ik wel als we allemaal iets...

Lk: Dan kun je ook zeggen dan gaan we nu heel veel kopiëren van Nieuwsbegrip, dan hebben we dat en dan kunnen we daarop terugpakken.

Lk: Nee dat hoeft niet want ik uh ik heb de code en ik. Wat ik, wij hadden vroeger en dat hebben we eruit gegoooid, maar we hebben het toen voor de extra leerlingen derin gehouden op de weektaak. Ja en en, er zijn MBL

zoveel scholen om ons heen die het hebben. Ja.

Lk: Maar wat was de reden waarom je het eruit hebt gegooid?

Lk: Uh, nou het is een methode die kort duurt, althans die interesse heeft, is vooral in de bovenbouw. En daarnaast, wat onze ervaringen waren, is de kerndoelen worden wel goed aangetikt, maar dan moet je het wel op de juiste wijze lesgeven. En dus die handleiding echt goed eens bekijkt, wat het van je vraagt, zo'n les Nieuwsbegrip, is dat veel uitgebreider dan de drie kwartier die ervoor gebruikt wordt. Althans in mijn groep zeker, ik weet dat ik niet precies alles doe, zoals de methode dat voorschrijft. En daardoor kom je niet tot de kerndoelen, die je in een andere methode wel eerder aantikt.

MBL

Lk: Ik kom er ook niet aan toe.

MBL

Lk: Waardoor is dat dan? Hoe kan dat dan?

MBL

Lk: Nou als je kijkt hoe zij woordenschat die toetsen nog zeg maar inzetten, uh, het XL stukje nog inzetten, het voorspellen, het maken van van dingen op het bord helemaal schrijven. Ja daar neem ik de tijd ook niet voor.

BL-PI

Lk: Nee, je komt er niet aan toe.

BL-PI

Lk: Je hebt er de tijd ook niet voor. Je zou het er wel voor willen nemen, maar je hebt het niet.

BL-PI

Lk: Als je dat allemaal zo uitgebreid zou willen doen wel ja.

Lk: En wat ik heel vreemd vind, dat als je Nieuwsbegrip goed doet, dat je het één keer in de week zeg maar hebt. En ik vind begrijpend lezen wel minstens twee of drie keer wel op een rooster mag terugkomen.

MBL

Lk: Maar je zegt je komt er niet aan toe, je hebt te weinig tijd, maar toch gebruik je ook nog andere materialen? Kun je dat niet...

Lk: Ja ik heb zo mijn rooster aangepast, wat ik als eerste, waar ik mee begon, dat het het belangrijkste is, in het onderwijs, vind ik dat dat daar dingen voor mogen wijken.

BBL

Onderzoeker: Zou het allemaal opgelost kunnen worden, als er meer tijd was?

Lk: Nee want die tijd maak ik, ik heb tijd zat ervoor.

BL-PI

Onderzoeker: Hmhm.

Lk: Maar ik denk ook dat...

Lk: Ja maar je zegt de tijd heb ik, de tijd maak ik.

Lk: Het Nieuwsbegrip tijd maken uh, wat Nieuwsbegrip vraagt, dat doe ik niet, terwijl ik daar wel... Ja tuurlijk zou je daar wel tijd voor kunnen maken denk ik. BL-PI

Lk: Het duurt ook heel lang totdat je tot die kern komt en dan raak je ook de aandacht van de kinderen kwijt. BL-PI

Lk: Ja dat is het ja.

Lk: Ik denk dat het wel echt goed is dat we het een keer op de agenda zetten want het is eigenlijk wel een beetje een ondergeschoven vak, vind ik.

Lk: Nou nog..

Lk: Ja als je dat zo hoort...

Lk: Je bent er wel de hele week mee bezig he, denk dat je je dat een beetje onderschat, je bent er overal gewoon, ja maar precies, je bent er altijd mee bezig. Doen we net alsof we het niet doen, en drie kwartier, nee je bent de hele week bezig. TAV

Lk: Ja maar ook met de zaakvakken en dergelijke, tuurlijk. TAV

Lk: Je bent overal mee bezig.

Lk: Ja maar toch denk ik dat het wel zo.. We hebben het altijd over rekenen en spelling en dat soort dingen, maar eigenlijk hebben we het nooit over begrijpend lezen. Denk dat het goed is dat we een keer centraal uh.. zouden doen.

Onderzoeker 1: Nou dan is dit een mooi opstapje denk ik.

Lk: Ja, nou en of!

[lachen]

Lk: Dus we nodigen jullie uit...

Lk: Maken we een studiemiddag!

Lk: Ja studiemiddag, kom maar.

Onderzoeker: Uh behalve dan Nieuwsbegrip en de tijd die jullie eraan besteden en het aanvullend materiaal, zijn jullie ook uh bewust van wat andere groepen dan... Hebben jullie dat goed in kaart? Ik weet, groepen die misschien dicht naast eLkaar zitten, dat die van eLkaar weten wat ze doen. Maar hebben jullie uh van iedereen eigenlijk in kaart wat er gebeurt in de klas met begrijpend lezen?

Lk: Van 3 en 4 weet ik het, maar verder uh niet.

Lk: Nee.

Lk: Ik weet het van 7, en nou ja van jullie weet ik dat je met Nieuwsbegrip werkt maar wat je daarnaast doet weet ik... en voor de rest van de uh onderbouw, middenbouw, weet ik het niet. BL-DL

Onderzoeker 2: Vinden jullie het belangrijk om te weten waar de ander mee bezig is?

Lk: Als je voor de doorgaande lijn wel ja, dan moet je het wel weten ja. BL-DL

Lk: Daar ben ik het mee eens.

Lk: En daarom zou een keer, nou ja een vergadering als we het daarvoor inroosteren, zou dat wel heel zinvol zijn. BL-DL

Lk: Zeker.

Lk: Ja maar dat is met alles zo he. Ik weet niet of het belangrijk is dat ik weet wat er in de hele school gebeurt. Ik bedoel dat is.. Kijk wat er voor je gebeurt en na je gebeurt is wel belangrijk maar, wat er in groep 8 gebeurt hoef ik niet per se altijd te weten. Maar dat geldt voor alle vakken natuurlijk. BL-DL

Lk: Voor ons is het natuurlijk wel belangrijk wat er in de groepen daarvoor is gebeurd. BL-DL

Lk: Ja, maar dat geldt voor alle vakken natuurlijk. BL-DL

Lk: Ja, maar wij hebben dit wel als agendapunt op de vergadering gehad in de bovenbouw. Uh, begrijpend lezen en hoe om te gaan met nieuwsbegrip. BL-DL

Lk: Maar dat kwam waarschijnlijk af van een student die daar mee bezig was, of niet?

Lk: Nee, dat kwam van een vrij uurtje in de vakantie toen ik eens goed de website ging lezen

Lk: oké

Lk: en merkte dat er zoveel meer mogelijkheden waren, die ik ook niet benutte. MBL

Lk: De website van nieuwsbegrip?

Lk: Ja.

Lk: oké.

Onderzoeker 1: oké

Lk: Maar goed, dat is dan in een bouwvergadering, we zouden het misschien teambreed

BL-DL

Lk: Ja, sowieso moet dat, ja zeker

Lk: ja, ja

Lk: Dat lijkt mij heel zinnig.

Onderzoeker 2: Oké, we gaan even een overstapje maken naar het strategiegebruik. Want daar wilden we graag meer informatie over. In hoeverre is in het begrijpend leesonderwijs het gebruik van strategieën belangrijk en in hoeverre gebruik je dat ook daadwerkelijk?

Lk: Het is wel belangrijk, maar ik heb ook met een methode gewerkt die uitging van de strategieën

Onderzoeker 2: hmhm...

Lk: en dat vond ik op een gegeven moment, uh...heel vervelend worden.

VBL

Onderzoeker 2: Omdat?

Lk: Omdat het alleen maar daarom leek te gaan, dat is ook niet leuk als je iedere week op die strategieën moet hameren, want ja. Dat vond ik gewoon heel onprettig.

VBL

Lk: Voor jou of voor de kinderen?

Lk: De kinderen vonden het ook niet leuk want wéér zo'n ja het kopje en een wit wit, ja hoe noemen ze het? Wit

VBL

Onderzoeker 1: Witregel?

Lk: Witregels en daar ging het soms heel erg over en dat vind ik niet prettig om zo les te geven.

Telefoon gaat

Onderzoeker 1: Waren het dan ook steeds dezelfde strategieën?

Lk: Ja het was wel

Onderzoeker 1: Was dat, was dat te beperkt? De strategieën die aangeboden werden? Was het niet breed genoeg of uh

Lk: Ik vond het in groep 5 erg uh, uh, het was wel goed opgebouwd. Maar ik vond het uh, ik vond het heel erg daarover gaan de hele tijd.

VBL

Onderzoeker 1: Oké

- Lk: Het was heel erg technisch, laat ik het zo zeggen. VBL
- Onderzoeker 2: En waar zou je het liever ook over willen hebben dan? Want je mistte nog iets, maar wat mistte je dan?
- Lk: Nou, ik vind dan, als je nieuwsbegrip ziet. En het gaat over de actualiteit, ik vind dit gewoon veel uhm dynamischer, ik vond dat erg strar. Laat ik het zo zeggen. MBL
- Lk: Weinig afwisseling?
- Lk: Nee, erg over de techniek gaan. Een hele technische methode vond ik dat. VBL
- Lk: En welke was dat?
- Lk: Dat weet ik niet meer. Ik weet nog wel hoe het eruit zag, maar ik weet de naam niet meer.
- Onderzoeker 2: En hoe zien anderen dat? In hoeverre is het gebruik van strategieën centraal, belangrijk in je begrijpend leesles?
- Lk: Ja, ik denk dat het heel belangrijk is. Want bepaalde strategieën, ja, die moet je in je hoofd hebben. Net zo als met spelling de spellingsregels. Je moet wel weten wat je moet doen en als dat goed in het hoofd zit. Het moet een automatisme worden. Ja VBL
- Lk: Ja en ik denk ook dat je zo de doorgaande lijn een beetje goed kan borgen weet je. Als het zo genoemd wordt in groep 4 en in 5 en 6. Ik denk dat het een bepaalde basis geeft, wateigenlijk zegt. BL-DL
- Lk: Ja
- Onderzoeker 2: Zijn daar nu afspraken over? Over het strategiegebruik in de verschillende klassen? Hoe je iets noemt, wat je allemaal wel niet doet.
- Lk: Ik denk dat we gezamenlijk in ieder geval dezelfde punten gebruiken uit nieuwsbegrip. Daar zullen ze het waarschijnlijk allemaal wel hetzelfde noemen. En daar start nieuwbegrip ook vaak mee, met zo'n bolletje met uitleg over een strategie die dan centraal staat. En elke week staat een andere thema, of ja anders ding, staat centraal. En dat wordt dan getoetst met de toets, dan komen ze alle vier weer terug. Maar daar los van heb je natuurlijk ook andere uh, dingen die we aanbieden en daar worden weer andere benamingen in gebruikt. BL-DL
- Onderzoeker 2: En is dat een probleem, of kan dat wel?
- Lk: [zucht] nou, ik denk wel dat het goed is als je het in ieder geval vertaalt, voor de kinderen. Dat je dezelfde..... BL-DL
- Lk: Ik denk dat het voor een aantal kinderen heel verwarrend kan werken BL-DL

als een andere methode andere benamingen heeft.

Lk: ja

Lk: En dat je ook af moet spreken schoolbreed, dat we dezelfde benamingen gebruiken. Net als met spelling. BL-DL

Lk: spelling, ja.

Lk: Dat je dezelfde regels aanbiedt op dezelfde manier en dat ze niet elke keer weer nieuwe benamingen krijgen. En er zijn een aantal kinderen die kunnen dat heel goed aan, maar er zijn ook een aantal kinderen die daardoor helemaal in de war raken. BL-DL

Lk: Ja

Lk: Ja, dat denk ik ook

Onderzoeker 2: Merken jullie dat ook terug aan de kinderen? Of krijgen jullie dit feedback ook terug van de kinderen of dat niet zozeer?

Lk: Nou, de kinderen in acht zeggen regelmatig dat mijn duopartner dingen anders benoemt BL-DL

[lachen]

Lk: Dat is ook normaal bij duo's

Lk: En ja, je kunt niet alles uh...uit [lacht] ja, uitsluiten he. Dus je probeert wel op een lijn te zitten, maar het is denk ik moeilijk te voorkomen of je moet er hele duidelijke afspraken over maken en iedereen moet zich er dan natuurlijk ook aan houden. VBL
BL-DL

Lk: Ja

Lk: Kinderen zeggen het wel hoor..

Lk: Er moet echt wel een lijn zijn, dat is net zo met klankwoorden en regelwoorden

Lk: Ja

Lk: dat moet gewoon allemaal hetzelfde zijn. Dus dan moeten we echt met elkaar afspreken, van welke methode hanteren wij en welke begrippen gebruiken wij. Dat zou een keer... BL-DL

Lk: Maar bijvoorbeeld dat, dat. Want. Soms dan denk ik ook wel weer van ja. Soms dan vind ik het ook wel weer fijn dat sommige dingen genoemd worden. Want bijvoorbeeld een methode die ik ernaast heb, die noemt bijvoorbeeld de hoofdgedachte van een tekst. En dat zie je in nieuwsbegrip zelden. Dat ze dat noemen MBL
AM
BL-DL

Lk: Ja

Lk: Ja, terwijl ik dat wel een belangrijk begrip vind.

Lk: En dat zie je in CITO wel weer terug komen. En dan denk ik, o heerlijk, dat het toch genoemd wordt.

Lk: Ja

Lk: Staat dat niet in nieuwsbegrip?

MBL

Lk: Nee, niet zo.

Lk: Ik ken die term helemaal niet.

Lk: Nou, eigenlijk is dat natuurlijk de hoofdgedachte.

Lk: Dat dikgedrukte stukje

Lk: Ik snap wel wat ermee bedoeld wordt, maar de term ken ik niet.

Lk: De hoofdgedachte, waar gaat het over.

Lk: Ik weet het niet.

Lk: Nou ja, de hoofdgedachte is waar de tekst over gaat.

Lk: Waar de tekst over gaat.

Lk: Ja, ja.

Lk: Waar de tekst over gaat ja, dat neem ik aan, maar de term ken ik niet.

Onderzoeker 1: En als je het hebt over de verschillende strategieën hebben jullie dan goed in kaart uh, voor elk kind welke strategie hij wel of niet kan?

Lk: Nee

DBL

Lk: Ja, in [lachen]

Lk: Nee maar ik heb, nu je het daar over hebt hè, ik heb als ik nu kinderen heb die moeite hebben met begrijpend lezen dan weet ik ook nooit zo goed wat ik ze dan aan moet bieden.

AM

Lk: Ja, wat ik dan altijd doe is echt ze aan het handje nemen en samen met ze en voordoen en uhm aan ze vragen. In eerste instantie niet gelijk samendoen, maar vragen van joh, hoe zou jij dat nou aanpakken? Dan merk je gewoon heel vaak dat kinderen een tekst een keer lezen en gaan vervolgens alle vijftien vragen maken.

IV

Lk: Ja

Lk: En dan van, ik dacht dat ik dat had gehoord en uh ja. Dat is natuurlijk. Ik ga dus eerst kijken bij de kinderen van nou, waar ga je de mist in. En vervolgens ga ik het samen met ze doen.

IV

Lk: Maar als je nou. Bijvoorbeeld met rekenen hebben er wel eens kinderen huiswerk, of met spelling ofzo, van begrijpend lezen zou ik dus niet weten wat ik ze zou kunnen aanbieden om te zeggen van joh, als je dat nou eens, dat had ik vorig jaar wel.

AM

Lk: Ik geef ze Varia mee. Varia begrijpend lezen. En een schriftje, schrijf daar maar de antwoorden in.

AM

Lk: Ja, nogmaals, ik weet niet de naam. Maar er was een methode met een roze kافت die ook heel...

Lk: Goed gelezen?

Lk: Ik denk het, goed gelezen ja

Lk: Die ook heel gestructureerd was en daar kon ik heel goed werk van meegeven.

Lk: Goed gelezen

Lk: Dat vond ik een hele, dat konden ze gewoon heel goed thuis doen.

AM

Lk: Gingen dan de resultaten omhoog?

Lk: Ja, natuurlijk, want dan gingen ze met hun vader of moeder daaraan werken en soms na twee keer was het goed.

Lk: Nou ja, misschien moeten we dan ook op zoek naar wat wat, wat biedt je daarnaast aan?

AM

Lk: Ja

Lk: Maar ja, nogmaals, als er al zoveel...

AM

Lk: Maar jij uh...

Lk: vraag is om ernaast. Dan moeten we toch eens echt naar die methode gaan kijken.

AM

Lk: Ja, kijken of die wel toereikend is.

MBL

Lk: Hoe leuk die ook is in uh sommige groepen en hoe positief, moet het natuurlijk wel schoolbreed goed ervaren worden.

MBL

Onderzoeker 2: En zou het helpen als je bij strategie, bijvoorbeeld

strategie, maar sowieso begrijpend lezen, als je beter in kaart hebt van elke leerling waar de hiaten zitten. Want ik heb gehoord dat jullie hier een rapport hebben. Met rekenen en taal wordt alles zeg maar opgesplitst, maar met begrijpend lezen is dat dus minder als ik het zo hoor.

Lk: In het presenteren

Lk: Inzet.

Onderzoeker 2: Is het een verrijking, als je wel kritisch....

Lk: Belangstelling, kritisch uh kritisch lezen van de vragen.

Lk: Als je dat op zou splitsen?

Onderzoeker 2: Ja

Lk: In de verschillende. Ja, maar dan zou je dat ook duidelijk uit de methode

RBL
MBL

Lk: Uit de methode moeten kunnen halen...

Lk: en uit de toetsen moeten kunnen halen.

Lk: Denk je niet dat dat..

Lk: Want dat is nu naar mijn idee niet zo.

Lk: Dat was eerst wel zo, eerst hadden wij twee.

Lk: Twee?

Lk: Twee CITO-toetsen. Twee delen.

Lk: Denk je niet dat het te ver gaat om dat te gaan uitsplitsen allemaal? Weet je, dat is hetzelfde als uh uh. Bij rekenen maak je natuurlijk wel splitsingen, maar dat zou je ook weer verder kunnen uitsplitsen. Wat heeft een ouder daaraan? Hè, snap je wat ik bedoel?

RBL

Lk: Nee, maar ik vind het belangrijker dat je het voor jezelf in beeld hebt.

RBL

Lk: Ja, voor jezelf

Lk: Het zou voor mij niet zozeer op het rapport hoeven staan.

Lk: Oh, oké

Lk: Maar meer voor mezelf, dat ik weet van hé, deze kinderen hebben daar moeite mee. Of een, en dan is het natuurlijk niet te doen om elk kind apart te gaan helpen, maar zou je wel kunnen kijken, waar heeft mijn klas het meest moeite mee.

RBL

Lk: Ja klopt.

Lk: En aan die strategie gaan hameren. Maar dan vind ik wel dat ik dat niet persoonlijk moet gaan uitzoeken voor elk kind, maar ik vind dat dat

MBL
RBL

Lk: registratieformulieren

Lk: uit de methode moet komen, registratieformulieren, iets wat mij daarbij helpt.

MBL

Lk: En dat heb je bij die toets nieuwsbegrip, zit dat er niet bij.

MBL

Lk: Nee.

Lk: Daar heb je de antwoorden en uh

Lk: that's it.

Lk: Een cijfer en klaar.

Lk: Daar komt een cijfer uit.

Lk: Dan moet je ook zelf nog een beetje

Lk: Ook nog, een beetje rommelen.

Lk: Rekenen, rommelen. Nattevingerwerk.

Lk: Nee, maar je kan het een beetje vergelijken met uh, bij ons zitten wel kinderen die kunnen heel goed rekenen. Maar die uh, de tafeltentoets bijvoorbeeld, die beheersen ze nog niet. Nou, als je daar heel gericht naar kijkt kunt je ze daar ook op sturen. Dus dat vind ik wel prettig.

Lk: Ja

Onderzoeker 1: Ik wilde graag even inhaken, want ook op wat jij net zei. Uh, sommige leerlingen moeten bij de hand genomen worden. Of uh, die hebben daar extra begeleiding bij nodig. En wij hadden een stelling, uhm, Voor begrijpend lezen is een Lk gestuurde instructie belangrijk. En dan met de kanttekening, of is er ruimte voor discussie tussen leerlingen onderling? Hoe staan jullie daar tegenover?

Lk: Ik vind ze allebei wel nuttig.

Onderzoeker 1: Welke rol heeft de Lk....

Onderzoeker 2: Een sturende rol of een begeleidende rol.

Onderzoeker 1: Ja

Lk: Sturend

RLK

Lk: Ik denk heel erg sturend, gewoon heel duidelijk aan de hand nemen. Oké, wat ik net zei. Je gaat het hardop voordoen. Hoe moet dat dan? En op een gegeven moment, weet je, kan je kinderen laten aanvullen, uh dat iets weer loslaten. Maar ik denk wel dat er ruimte moet zijn voor discussie ook. Dat kinderen wel kunnen reageren uh van uh.

RLK
ST-HVD

Lk: Als je kijkt hoe snel kinderen willen reageren en het af willen hebben en dus daardoor niet verder kijken. Zelfs bij Cito-toetsen, uh, collega had een Cito-toets bij één van mijn leerlingen afgenomen en die zag gelijk bij de eerste toets omdat het samen ging, dat ie totaal niet verder ging lezen. Die ging gewoon gelijk lezen en daarna de vragen beantwoorden maar niet terugzoeken in de tekst. Dat is een strategie die je mist, maar ik denk dat het dan toch wel bij heel veel kinderen geldt, dat ze gewoon lezen, en gaan. En oh en wat er eerder als voorbeeld werd gegeven, dat heb ik ergens een keer gelezen ja dat...

ST

Lk: Maar ik merk wel dat je soms een goeie en een eentje met wat min.. die het wat minder makkelijk doet als je die samen iets laat doen dan kunnen ze elkaar mekaar vaak toch heel goed helpen, ook met begrijpend lezen denk ik.

DBL

Lk: Ik vind dat je als Lk beide rollen aan moet kunnen nemen, dat je een beetje aan moet voelen hoe het gaat. Ik.. In het begin probeer ik ze... In het begin van het jaar doe ik heel erg veel samen, totdat ik het idee heb ik heb dit nou al zó vaak gezegd nou hoop ik toch dat ze dat zelfstandig moeten kunnen. Maar dan nog eindig ik altijd klassikaal en bespreek het nog een keer met ze en dan komen al die strategieën nog een keer aan bod. Maar in eerste instantie laat ik ze wel zelf daarmee stoeien. En bij het bespreken bespreek ik dan ook, hoe heb je dat aangepakt, is dat slim, hoe heb jij het aangepakt uh dus ik denk dat je beide rollen aan kunt nemen binnen één les.

RLK

Onderzoeker 2: En dat lukt ook binnen de tijd?

Lk: Daar ga ik ruimschoots overheen, over de tijd. En dan moet er weer wat anders sneuvelen en dat is moeilijk, daar zit ik vaak mee in de knoop. Dat ik denk ja nou ja goed me taalles ja die moet dan maar even opschuiven. Maar anders vind ik, ik hou er niet van om half werk doen dus dan denk ik ja dan moet ik het maar goed doen en dan.. Maar is lastig.

BL-PI

Lk: Ja..

Onderzoeker 1: Hoe zou een ideale instructie er dan uitzien? Dus misschien met beide rollen inderdaad, maar hoe ziet zo'n ideale instructie er nu uit? Voor jullie.

Lk: Niet te lang.

IV

Lk: Hardop denken.

ST-HVD

Lk: Vast ritme.

IV

Lk: Hardop voordoen.

Lk: Ook een vaste... ritme. Strategie

Lk: Niet alleen maar zelf aan het woord zijn, maar de kinderen zelf ook actief bezig laten zijn. Want ik denk dat dat een valkuil is als je alles samen doet. Dan heb je van die leerlingen die gaan achterover zitten, tenminste die heb ik wel die denken van ah nou das mooi! Het wordt samen gedaan, die gaan dan een beetje naar de achtergrond, die horen het allemaal aan, steken hun vinger niet op en dan denk ik ja ik wil die ook actief houden. Dus ik probeer ja een soort balans te vinden tussen en zelf sturen maar ook zeggen van nou ja nu moet je het ook zelf even laten zien. Als je alles Lkgebonden doet, dan worden ze bij mij een beetje lui.

RLK
IV

Lk: Ja maar een beetje hetzelfde als een spellinginstructie ook. Weet je eerst samen doen en op een gegeven moment merk je oh we kunnen wat samen... of eerst doe je het zelf voor, dan wat samen doen en op een gegeven moment bouw je dat en laat je kinderen het begeleid maken en dan koppel je het weer terug dat je nakijkt. Wat je zegt dat ze op een gegeven moment ook zelf aan de slag gaan.

RLK
IV

Lk: Ja

Lk: En dat je ook...

Lk: ... en dat het niet de hele les is van uh..

Lk: ... ook terug teruggaat op het eerder geleerde. En doet Nieuwsbegrip heel weinig.

ST

Lk: Ja dat vind ik ook.

Lk: En dat is jammer.

Lk: Ja.

Lk: Ze hebben natuurlijk wel een stappenplan he en uh...

MBL

Lk: Ja dat is waar.

Lk: Dus dat zouden ze er dan eigenlijk bij moeten houden.

Lk: Wie gebruikt het stappenplan bij elke les? Bij welke... Bij wie hebben ze elke les het stappenplan erbij? Bij mij niet.

AM

Lk: Bij mij ook niet.

Lk: Terwijl het eigenlijk wel zou moeten.

Lk: ja maar wij hebben het sowieso niet, wij doen echt... In groep 4 moet ST-HVD

RLK

je het gewoon samendoen.

MBL

Lk: Het staat er wel, volg stappenplan.

RLK

Lk: Ja maar.. Dat is gewoon, je doet dat al samen.

Lk: Ze hebben em in het laatje allemaal, maar...

Lk: Ja ze hebben hem bij mij ook, maar...

Lk: Ja ik bedoel het is er ook wel.

Lk: Maar dat zegt niks!

[lachen]

Lk: Kun je dat niet naast je spellingsregels in de klas hangen?

BL-PI

Lk: Ja naast de rekenblokken en de...

Lk: Ja, doe je er gaatjes in...

Lk: Ik wil niet nog meer dingen.

Lk: Daar nog een klein plekje.

Lk: Nee maar ik bedoel tis er wel want ik vraag me wel af, zijn er goede methodes? Dat vraag ik me af.

AM

Lk: Ja. De school waar waar mijn school mee samen is gegaan die hebben een prijs zelfs gewonnen op lees uh... onderwijs. En die hebben heel lang gezocht naar de ideale methode en dat vonden zij in een methode waarvan ik dacht: Hm? En ik heb daar dus één jaar mee gewerkt voordat ik hierheen ging en ik ben lyrisch. Het was zo... En de resultaten schoten omhoog.

AM

Lk: Ja maar hoe heet dat dan? Want ik ben nu toch wel nieuwsgierig.

Lk: Tekstverwerken.

Lk: Ik weet niet of de ideale methode bestaat. Maar ik denk wel dat er meerdere methodes bestaan.

AM

Lk: Neee... Maar dat is voor iedere school ook denk ik weer anders.

Lk: Ja.

Lk: Maar wat was er zo geweldig aan die... Wat was er zo anders aan die methode?

Lk: Uhm... Het gaf zo duidelijk de kern weer en het gaf mij, precies dat...

VBL

Wat ik in een ideale les zag, kwam terug. ELke keer beetje hetzelfde, zelfde benadering zelfde termen. Leuke, pakkende teksten, die ook verschillend waren. Soms een strip, soms een.. Uhm. En en op zo'n manier dat de kinderen het ook leuk vonden. VBL

Lk: Gaan ze het niet saai vinden? VBL

Lk: En ook pakkend en snel. Je was binnen 25 minuten klaar. En je pakte meerdere lessen, moest je doen in een week. VBL

Lk: Ja ik wou zeggen, want dan moet je het meerdere keren laten terugkomen.

Lk: En dan komt uh... Die kinderen haken af op een gegeven moment en daardoor zijn die lessen lekker kort. VBL

Lk: En hoe oud was die methode?

Lk: Die was nog niet zo oud, die was een jaar of twee.

Lk: Want dat kan ook schelen.

Lk: Kun je die niet een keer meenemen?

Lk: En daarnaast was er bijvoorbeeld, die kinderen hebben allemaal een werkboek. En uh geen tekstboek hoort daarbij, de teksten staan allemaal in het werkboek. En een toetsboek daarnaast, met uh tekst daarin en en en... En dan was er nog een derde toetsboek, daar zaten drie grote toetsen in, die vergelijkbaar waren met Citotoetsen. En die kon je dan zeg maar voor de Citotoets doen, en dan kon je zelf kiezen of je die zou meetellen of dat je dat als oefening voor de Cito deed. AM

Lk: Ideaal.

Lk: Ídeaal.

Lk: Kan je het niet een keer lenen, dat je die een keer hier neerlegt.

Lk: Ik heb 7 alleen, op dit moment uh uh. Ik heb één zo'n zo'n werkboek meegenomen en één zo'n toetsboek heb ik meegenomen en daar ben ik nu uit aan het werken.

Lk: Is het vanaf groep 4?

Lk: Ja.

Lk: Dan heb je geen actualiteit meer. Dat vind ik van deze methode wel héél erg leuk. MBL

Lk: Ja.

Lk: Het spreekt kinderen wat dat betreft wel, tenminste bij mij, wel heel erg aan.

Lk: Ja ze zijn wel heel enthousiast.

MBL

Lk: En daarnaast hadden wij dan Nieuwsbegrip dan... Stond dan op je weektaak als extra. Want hadden wij gewoon de inlog die het dan nog deed.

Lk: Ja ja...

Onderzoeker 2: Ik uh hoor jullie aan het begin een paar keer zeggen dat het uh dat de waarde die begrijpend lezen krijgt momenteel in de school te laag is, dat jullie het zelf belangrijk vinden dan nou ja hoe het nu wordt uitgevoerd. En tegelijkertijd hoor ik heel veel dat de uh hiaten zitten in de methode. Maar ook wel in je eigen handelen. Dan was ik nu een beetje benieuwd van ja waar zit nou precies de, de kern. Gaat de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs omhoog op het moment dat je de juiste methode hebt, of is het juist heel erg afhankelijk van hoe jij als Lk het begrijpend lezen indeelt? Want ik hoor eigenlijk beide een beetje terugkomen?

RLK

Lk: Ik denk dat je als Lk het belangrijkste bent. Want je kunt natuurlijk hiaten in de methode als Lk aardig wegwerken. Als jij weet waar je niet tevreden over bent kun je dat toevoegen. Maar ik denk dat de methode ook wel heel erg uh belangrijk is, want als jij als Lk totaal van de methode afgaat, waar is die methode dan nog voor? Dus je blijft die methode toch wel enigszins volgen want daar is het je methode voor.

BL-DL

Lk: Ja het is voor de doorgaande lijn belangrijk dat je methode hebt.

Lk: Dat je zeker weet dat je de kerndoelen...

RLK

Lk: Maar een Lk is natuurlijk belangrijk in de zin van je bent... een hele week moet je ermee bezig zijn. Niet alleen uh..

TAV

Lk: Nee precies.

RLK

Lk: Ik denk ook dat je een fantastische methode kunt hebben maar als je het als Lk niet goed uitvoert, wordt het alsnog niks.

Lk: Nee.

Lk: Maar als je al weet van maar mijn methode is eigenlijk niet zo sterk, nou ja ik draai hem maar af, klaar. Dan kun je ook hebben bij Lken.

Lk: Ja.

Lk: Dus ik denk wel, een goede methode daar kun je makkelijker op

BL-DL

leunen. He, doorgaande lijn is dan, he wat jij net al zei, heb je gewaarborgd.

Lk: Ja.

Onderzoeker 2: Oké, en zijn jullie je allemaal bewust... Ik hoor een paar keer kerndoelen voorbij komen, zijn jullie je allemaal bewust van wat de kerndoelen zijn van begrijpend lezen?

Lk: Nee.

Lk: Nee helemaal niet. Ik weet wat ik zelf belangrijk vind, maar de kerndoelen. We hebben het wel ergens liggen hoor.

BL-DL

Lk: Net als dat we de kerndoelen van rekenen ook ergens hebben liggen.

Lk: Ik heb ze wel, in de groepsplannen gebruik ik ze.

Lk: ... pakketje ergens, maar ken ze niet uit mijn hoofd.

Onderzoeker 2: Waar baseer je je onderwijs dan nu op? Op de methode?

Lk: Op de methode.

Lk: Eigenlijk wel.

Lk: Ja maar ook op wat ik zelf denk dat belangrijk is bij begrijpend lezen.

MBL

Onderzoeker 2: Is er iemand die wel gericht naar de kerndoelen kijkt of is dit een herkenbaar verhaal?

Lk: Ja *naam* weet ze allemaal uit z'n hoofd.

Lk: Nou ik weet ze niet allemaal uit mijn hoofd, maar de eerste 7 uh.. Nee..

Lk: Ik zou ze ook niet zo op kunnen noemen.

Lk: Nee ik kan ze niet zo opnoemen maar ik ik ja, ze.. Dat komt ook omdat je toch met die methode bent en die die heeft ze.

MBL

Onderzoeker 2: Je vertrouwt dat de methode dekkend is?

Lk: Je vertrouwt het de methode toe maar goed het is wel goed, ik heb ze wel genoemd weer in de groepsplannen.

MBL

Onderzoeker 2: Oké

Lk: Zodat je toch weer even denkt: oh ja, oh ja.

Lk: Goed van je.

Lk: Ja, nou dan weten we waar we moeten zoeken voor onze groepsplannen.

BL-DL

[lachen]

Onderzoeker 1: Uhm, wij hebben nog een stelling. Voor elke begrijpend leesles moet instructie gegeven worden. Dus bij iedere begrijpend leesles moet die instructie er zijn. Of hoeft dat niet bij iedere?

Lk: Het zou misschien ideaal zijn, maar ik denk niet dat het haalbaar is.

BI

Lk: Voor groep 4 denk ik dat dat wel heel belangrijk is.

BI

Lk: Ja in 4 doen wij eigenlijk alles wel samen, maar kan me voorstellen dat in de bovenbouw je op een gegeven moment wel denkt dat het niet altijd haalbaar is.

BI

Lk: Nee. Zou mooi zijn maar dat kan niet. Nee.

Lk: Wil je die extra materialen ook inzetten dan kan het niet.

BL-PI

Lk: Ja maar ik denk, zou het niet juist als je een les hebt... Je zegt er zit veel herhaling in, dus zou het ook mooi zijn als ze dat ook eens met zijn tweeën gaan doen? Als er toch al herhaling is? Zo van nou.. Dus dan hoeft er niet per se een instructie te zijn.

IV

Lk: Nou ik vind wel voor mijn één keer per week begrijpend lezen lessen vind ik dat ik wél instructie moet geven. Maar dan ga je dus met ie aanvullende materialen aan de slag, dat lukt me dan dus niet, om daar instructie bij te geven.

BI

Lk: Ja maar dan geef je dus wel instructie bij elke les alleen de aanvullende materialen niet.

BI
AM

Lk: Ja bij Nieuwsbegrip wel, ja.

Lk: Ik denk ook dat als je het niet zou doen dat kinderen dan, wat jij net aangaf denken van pff.

BI

Lk: Ja maar dan nemen ze het echt niet serieus.

Lk: Ik had ook met Estafette moesten ze ook een boekje iets uit lezen, he, uit een boek. Kind levert gewoon het werkschrift in, had gewoon het hele boek er niet bij gepakt.

Lk: Nee precies.

Lk: Zo van hop klaar.

Lk: Ze zijn er gewoon heel makkelijk in.

Lk: Ja hoor, 7 ook hoor.

Lk: Groep 4 he, dan al!

Lk: Ja dan al, oh en dan moeten ze nog...

[lachen]

Onderzoeker 2: *naam* jij zei ook heel overtuigend nee, niet elke les een instructie.

Lk: Ja, het ligt er gewoon aan wat je met de instructie bedoeld. Ik bedoel, instructie achteraf wel. Maar je hoeft er niet mee te beginnen vind ik. Je kunt ze gewoon laten beginnen en dan naderhand de boel bespreken.

BI

Lk: Even voorkennis ophalen vind ik opzich wel zinvol.

ST-VO

Lk: Nou, ik heb één leerling en die doet de C bij mij en daar kom ik niet aan toe om die echt instructie te geven.

DBL
BI

Lk: Nou ja....

Lk: En die gaat ook heel serieus aan de slag en die kan dat ook op zijn niveau.

Lk: Dan kun je je wel afvragen, als een kind inderdaad C/D leest, of die instructie nodig heeft....

BI

Lk: Precies.

Lk: Wat die zit niet voor niks op C.

Lk: Nee.

Lk: Dus die zou dat dan ook aan moeten kunnen.

Lk: Ja.

Lk: Welk niveau?

Lk: Ik vind wel dat je af en toe instructie zou moeten geven.

BI

Lk: Hoogste niveau, dan zit je op middelbaar onderwijs niveau.

Lk: Maar krijgt het kind nooit instructie van jou?

Lk: Nee.

Lk: Oh, ik vind wel dat dat afentoe moet.

BI

[lachen]

Lk: Ik zit al met mijn anderen.

Lk: Ja, ik snap het probleem.

Lk: Maar, ik krijg waarschijnlijk een Lk die dat komt ondersteunen uit de andere klas.

Lk: Oké, nou dat is heel fijn.

Lk: Wie dan?

[lachen]

Lk: We noemen geen namen

[lachen]

Onderzoeker 1: Uhm, voelen jullie je ook competent genoeg om een goede instructie te geven of zeggen jullie van, soms dan mis ik nog wel een aantal vaardigheden.

Lk: Nee, dat hoop ik toch niet.

CLK

Onderzoeker 1: Nee, maar voelen jullie jezelf competent. Als jullie instructie geven van nou, ik ben competent genoeg om hier echt een goede instructie te geven.

Lk: Ja.

CLK

Lk: Alleen de methode, hè, het materiaal, dat zal je denk ik missen maar het is toch wel te hopen dat we dat allemaal uh...

MBL

Lk: Waarom kijk je zo vertwijfeld naar mij?

Lk: Ik kijk....

[lachen]

Onderzoeker 2: We hadden nog twee cooling-down vragen. Uhm, wat hebben jullie nu nog echt nodig om die goede instructie dadelijk te kunnen geven en of of welk verbeterpunt zien jullie nog van nou, als dat er zou komen, dan kunnen wij echt uhm weer volmondig ja zeggen op wij geven nu echt de instructie die wij willen willen geven.

- Lk: Ik ben al heel blij dat we deze methode hebben, want die hadden we eerst niet. Dus ik ben al heel dat ik er gewoon gericht ermee bezig ben en voor de rest ben ik er gewoon de hele week mee bezig. MBL
TAV
- Lk: Ja, ik denk dat groep X er in inderdaad al op vooruit is gegaan.
- Lk: Ja, ja.
- Lk: Wat jij zegt, er was niks. Want als ik dat hoor, dan denk ik wel...
- Lk: Maar jij zegt, de resultaten zijn omhoog.
- Lk: Ja.
- Lk: Maar dat is toch ook niet zo gek als je van niks, naar iets gaat? Maar je zou je ook kunnen afvragen of ze niet nog hoger zouden kunnen? RBL
- Lk: Ja, maar ja, dat kan je je overal van afvragen.
- Onderzoeker 2: Ja en wat zou je daarvoor nodig hebben?
- Lk: Een goede methode. MBL
- Lk: Ja, in mijn ogen een betere methode. MBL
- Lk: We moeten gewoon aan de hand genomen worden. MBL
- Lk: En een doorgaande lijn binnen de school. Ik denk dat dat belangrijk is, dat we allemaal dezelfde uh, taal spreken naar de kinderen toe. BL-DL
- Lk: Ja, ja. Echt op een vergadering gewoon inroosteren. Om echt eens een keer weer goed naar te kijken.
- Lk: En je moet gewoon net als bij een taalmethode, als je er niet bent moet een ander het zo over kunnen nemen. Dat vind ik prettig. BL-DL
- Lk: Ja
- Lk: En een uurtje extra op een dag
- [lachen]
- Onderzoeker 2: Ja, dat zou fijn zijn.
- Onderzoeker 1: Je kunt het rooster veranderen hè, tot vier uur les.
- [lachen]
- Onderzoeker 2: Nou, heel erg bedankt voor jullie tijd. Afsluiting

Lk: Jullie ook.

Lk: Ik hoop dat jullie er iets aan gehad hebben

Bijlage 4 – Transcript interview directrice

Onderzoeker1: Allereerst welkom en bedankt dat we hier mogen komen. Ik weet niet of je enig idee hebt waar we het over gaan hebben, maar...

Inleiding

Directrice: Ik heb wel een idee ja.

Onderzoeker 1: We gaan het hebben over begrijpend leesonderwijs, hoe dat hier wordt vormgegeven, maar ook wat wordt verstaan onder begrijpend lezen en eigenlijk alles wat daarbij komt kijken. Uhm zoals ik al zei nemen we het gesprek op, zodat we het later nog een keer kunnen naluisteren. Dit is geheel voor onze eigen administratie. Voordat we beginnen, heb je nog vragen over dit interview? Of zullen we gewoon gaan starten?

Directrice: Ja!

Onderzoeker1: Oké! Nou, allereerst: wat versta je onder begrijpend lezen?

BBL

Directrice: Uhm ja eigenlijk is begrijpend lezen één van de belangrijkste vakken op school. Want wat ik eronder versta is dat als je leest, wat voor soort tekst dat dan ook is, begrijpt wat je leest. Als je niet begrijpt wat je leest is het heel erg moeilijk om de opdrachten te maken. Uh maar het smeert zich uit over meerdere vakgebieden. En het proces daar voorafgaand, het technisch lezen, is wel van belang dat dat goed op gang komt. Als daar veel tijd in gaat zitten, dan is het lastig om tot begrip te komen. Maar uh, uiteindelijk is begrijpend lezen ook heel erg noodzakelijk om uh, een rekensom te kunnen maken. Dus het is een vak uh,, *onderbreking*. Dus het is eigenlijk een beetje de kapstok van je uh.. Om daar te komen moet er wel nog iets gebeuren, maar het is een heel belangrijk vak. Begrijpen wat je leest, begrijpen wat je doet. Dus..

Onderzoeker1: Oké, heel goed. Wij hebben... Ik hoor jou zeggen, technisch lezen gaat daaraan vooraf. Uh, wij zullen nu als wij refereren naar begrijpend lezen, laten wij technisch lezen buiten beschouwing. Dat is even om op dezelfde hoogte te zitten. Dus we kijken echt vanaf groep 4 naar het begrijpend lezen.

Inleiding

Directrice: Ja, ja.

Onderzoeker1: Uhm wat is het belang van begrijpend lezen? Je hebt het al een beetje aangegeven, maar kun je hier nog iets verder op ingaan?

Directrice: Nou begrijpend lezen is heel belangrijk. Als jij bij de bakker komt en jij leest als 8-jarige: die broden halen voor de prijs van twee. Ja dan is het wel belangrijk dat je begrijpt wat ze daarmee bedoelen.

BBL

Onderzoekers: Hmhm.

Directrice: Je hebt het nodig om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Als je een krantenartikel leest en je hebt geen idee waar het over gaat of dat je alles alleen met de kop moet doen. Ja dat kan wel al een heleboel voorspellen, dat je denkt van hè, een bepaalde richting op. Maar ja, daar red je het niet mee. Als je niet begrijpt wat er om je heen in de wereld gebeurt, dan wordt het lastig.

BBL

Onderzoeker1: Je hebt het eigenlijk voor alles nodig?

Directrice: Ja je hebt het bij alles nodig. Ja, ja.

BBL

Onderzoeker1: Oké heel goed. En hebben jullie ook een visie? Of wat is de visie van jullie op begrijpend leesonderwijs op school?

Directrice: Nou die hebben we nog niet. Die hebben we wel natuurlijk, maar die staat niet op papier. En die is ook niet teambreed uh gedeeld. Daar zijn we wel mee bezig. Dat is ook één van de redenen dat we vroegen van goh, misschien een onderzoek in de richting van begrijpend lezen.

VBL

[lachen]

Directrice: Dat vonden wij wel heel erg mooi.

Onderzoeker1: En wat zijn dan belangrijke punten die je graag terug zou willen zien in die visie?

VBL

Directrice: Nou ja, eerst sec: wat verstaan we nou onder Begrijpend lezen. Dat is eerst denk ik wel handig om dat scherp te stellen. En dan uh, ja hoe kun je dat als school aanbieden, inderdaad van hoe start je daar inderdaad mee van groep 4 tot en met groep 8. Daar heb je dan vaak methodes voor. Maar daarin wordt ook vaak wel verschillend uitgepakt. Dus het is wel handig dat je daarin wel een soort van rode draad met z'n allen afspreekt.

Onderzoeker1: Hmhm

VBL

Directrice: Uhm, je dat zijn denk ik wel de twee belangrijkste dingen. En natuurlijk kijken van: uh, wat vinden wij dan belangrijk? Hoeveel tijd gaan we daaraan besteden? Hoe gaan we instructie geven? Uh, want het is. Tenminste toen ik zelf nog voor de groep stond hadden wij ook een begrijpend leesmethode en dan hadden we de ene keer een klassikale tekst en de andere keer moesten kinderen zelfstandig aan de gang. Het is natuurlijk wel heel belangrijk van, hoe bied je nou die instructie aan?

Onderzoeker2: Ja

MBL

Directrice: En dat wordt wel in de methode aangegeven, maar kunnen we ons daar met zijn allen in vinden of missen we daar nog dingen in dus we zijn niet de school die de methode altijd meteen volgt.

Onderzoeker1: Hmhm

VBL

Directrice: Dus dan moet je met zijn allen gaan nadenken: Wat willen we nou? En dat zijn we nu met spelling aan het doen. Dat hebben we met rekenen gedaan, maar dat is voor alles eigenlijk heel belangrijk. Afspraken maken met elkaar en dat natuurlijk tijdig evalueren en weer opnieuw van doen we dat nog wel zoals we het hebben afgesproken? Dus uh, ja.

Onderzoeker 2: Want hoe is het nu georganiseerd begrijpend leesonderwijs qua planningen, afspraken, en...

Directrice: uuh, nou we gebruiken Nieuwsbegrip daarvoor, maar ik merk wel en krijg terug ook van collega's dat het uh, ze doen het en ze zien de... Dat het op zich heel leuk is, actuele teksten, maar dat ze een heleboel missen. toen zijn we op een gegeven moment uh, hebben we studievaardigheden erbij gepakt. Dat is dan uh, wel een zijstapje want.. Maar het heeft ook heel erg te maken met begrijpend lezen. En ja daar zijn gewoon nog niet schoolbreed duidelijk afspraken gemaakt.

MBL

AM

Onderzoeker2: Ja. En de afspraken die nu gemaakt worden die gaan via... Of zijn die er nu nog niet?

Directrice: Nou dat is uh.. Voordat ik hier kwam werken hebben ze Nieuwsbegrip aangeschaft en toen weet ik dat *naam*, een collega daar wel uh.. Tuurlijk hebben we eerst uitgeprobeerd: Hoe bevalt het? Het is geëvalueerd in de bouw, zijn aandachtspunten uit naar voren gekomen; wat schrappen we, wat moet er moet er nog bij, want we missen dus blijkbaar nog dingen. Maar dat is nooit vastgezet of vastgelegd...

MBL

Onderzoeker1: En.. Dus eigenlijk kunnen we hieruit ook halen dat er niemand is die zegt van.. Die kijkt of leerkrachten zich aan de afspraken houden, of...

Directrice: Der is geen uh... Dat is natuurlijk mijn taak ook. Maar je wil als school ook uhm, dat dat natuurlijk niet alleen mijn taak is. Want ik geef die les niet, het is belangrijk dat we dat met elkaar afspreken en controleren. En toen ik hier kwam werken, zijn we wel gestart met meer dingen op papier zetten. En dat is niet zaligmakend, want je kan de mooiste plannen bedenken, maar het moet wel gebeuren. Maar het geeft wel richting en daar kun je mensen ook op aanspreken van we hebben dit met elkaar afgesproken, we hebben een heel proces doorlopen. Uh we vonden toen dit belangrijk en als we het gaan evalueren vinden we dat nu nog steeds belangrijk? En zo nee, wat gaan we dan wel doen? En zo ja, gaan we dan door? Dus uhm ik merk wel dat het rekenverbetertraject, als voorbeeld dan, wel heeft gezorgd

BL-A

AT-R

voor uh meer duidelijkheid. Collega's weten van nou we moeten in elk geval iedere dag rekenen en daar dat daar moet het wel aan voldoen. En dan kun je altijd punten bedenken die beter moeten en die... Maar dat vind ik eigenlijk van alles. Meer werkgroepen, inhoudelijk werkgroepen. Nou we hebben nu spelling waar we mee bezig zijn, we hebben een leerkracht die heeft de master dyslexie gedaan. En uh, nou dat is één van de grote karrentrekkers van de spellingwerkgroep en dat is nou ja het tweede stukje waar we mee bezig zijn en daaruit gaat natuurlijk volgen: een taalbeleidsplan, hoe gaan we om met begrijpend lezen, studievaardigheden... Dus we zijn, in dat opzicht hebben we nog veel te doen. En dat zijn geen dikke beleidsplannen hoor, gewoon korte... bondige... uh.

AT-S

Onderzoeker1: Richtlijnen

Directrice: Ja.

Onderzoeker1: Oké.

Onderzoeker2: En op dit moment, als je nu kijkt naar hoe begrijpend leesonderwijs wordt vormgegeven, als leerling daar moeite mee heeft of andere behoeftes daarin nodig heeft... Hoe wordt daar dan in aangepast of afspraken over gemaakt? Of wordt dat nu op dezelfde manier aangeboden aan iedereen zeg maar?

Directrice: Dat durf ik dus niet te zeggen. Kijk een leerkracht is kundig genoeg om te zeggen: deze leerling heeft daar moeite mee dus die krijgt extra aandacht aan de instructietafel, extra uitleg. Uh leerlingen die dus. Kijk Nieuwsbegrip differentieert natuurlijk ook voor een deel aan. Uh die aan maatjes worden gekoppeld, die toch misschien wat anders erbij krijgen... Maar dat gebeurt wel redelijk op groepsniveau.

BL-EB

DBL

BL-EB

Onderzoeker2: Ja precies.

Directrice: En wel in overleg ook met de IB-er, dus het is niet dat het aan alle aandacht ontglipt. Maar dat is niet duidelijk en

BL-EB

zichtbaar voor de andere collega's: Wat doen jij nu eigenlijk precies als je daar en daar tegenaan loopt? BL-DL

Onderzoeker2: Oké. Als je kijkt naar de resultaten en groepsoverzichten, worden die dan besproken? En met wie dan? En moet dan allemaal teruggekoppeld worden, heb jij daar ook iets mee te maken?

Directrice: Ja, *naam* en ik zijn het zorgteam, dus wij hebben wekelijks overleg. Niet alleen over leerlingenzorg, maar ook over hoe doen we het op schoolniveau, op groepsniveau, op leerlingniveau, qua resultaten. En die worden twee keer per jaar teambreed en individueel tijdens leerlingbesprekingen besproken. RBL

Onderzoeker2: Oke

Directrice: En dan worden de analyses, dat heet dan analyse, getoond, per vakgebied. RBL

Onderzoeker2:Ja

Onderzoeker1: En wordt het onderwijs daar dan op aangepast?

Directrice: Dat hangt natuurlijk ook een beetje af van de uitkomsten van de analyse af. Het was heel uhm... De eerste keer dat we dat deden was natuurlijk best confronterend. Toen hebben we het ook veilig gehouden door niet meteen op groepsniveau te gaan zitten, maar meer op teamniveau, op schoolniveau. Wat zien we nou gebeuren door de groepen heen? Nu zijn natuurlijk ook aan het kijken, deze groep, in groep 3, die zit nu in groep 6, hoe heeft die groep zich ontwikkeld. En hoe kan het dan, dat diezelfde groep, in één keer een enorme dip laat zien? En dus je kunt wel erg de... En dat is wat ik denk dat nog een beetje bij leerkrachten uh, verder ontwikkeld mag worden... Ja maar niet: van de overgang van groep 5 naar 6 is altijd een dip. Dat hoor je denk ik ook laatst.. Ik heb de spelling, we hebben natuurlijk daar ook een hele discussie over gehad bij het rekenen: Dat is niet zo. En maar mensen moeten daar rustig aan wennen, je moet ook naar jezelf kijken. Tuurlijk vragen Cito- RBL
CLK
AT-S
AT-R
CLK

toetsen op bepaalde momenten ook dingen die niet aanbod zijn geweest. Dus het gaat er niet om dat de leerkracht het niet goed doet, maar wees je bewust van die dip. Maar je moet er wel zelf wat mee doen. En dat is denk ik wel een beetje omslag in denken.

Onderzoeker1: Ja

Directrice: En dat begint wel een beetje door te sippelen maar dat doen we, dat doen we rustig aan.

CLK

Onderzoeker2: Zonder aangevallen te worden.

Directrice: Ja en in de leerlingbesprekingen daar is het natuurlijk veilig, daar zit je meer één op één met de lb-er, daar wordt wel gekeken naar hè: hoe geef jij je intensieve instructie? Of en tuurlijk heb ik jaarlijks mijn klassenbezoek dus die koppel ik aan de ontwikkelingen waar we mee bezig zijn, dus ik kijk voornamelijk in het klassenbezoek gericht op de instructie bij spelling en dan geef ik ook terug: ik mis dit, of je slaat dit over of hè, denk daar de volgende keer aan. Zo probeer je dus een soort vangnetje... Kan natuurlijk niet alles zien.

CLK

AT

Onderzoeker2: Is ook niet je taak denk ik?

Directrice: Nee, nou ja het is onze taak, met z'n allen. Maar ik merk ook dat leerkrachten het wel fijn vinden om dingen uh... We hebben ook een afsprakenlijst op school, dat is nog niet zozeer de inhoudelijke kant maar gewoon de afspraken van hoe doen we dat hier, wat doen we wel, wat niet. Dat geeft de mensen wel wat houvast en ik denk dat uiteindelijk alle mensen dat wel prettig vinden.

BL-A

VBL

Onderzoekers: Ja.

Directrice: En het is dan tuurlijk niet leuk als je te horen krijgt: Ja maar dit staat er, waarom doe je dat dan niet? Hoe komt dat dan? Maar in the end is het, uh, het geeft wel richting.

VBL

Onderzoeker2: Ja. En die dip in groep 5/6 zag je ook bij begrijpend lezen?

Directrice: Uh, weet ik niet uit mijn hoofd, nee weet ik niet uit mijn hoofd. Zou ik even moeten kijken. RBL

Onderzoeker1: En in hoeverre is het belangrijk dat de groepsresultaten niet alleen op schoolniveau of teamniveau en groepsniveau besproken worden, maar ook vergeleken worden met de landelijke norm? RBL

Directrice: Ja dat gebeurt eigenlijk al. Als je dus een trendanalyse maakt, dan uh wordt je eigenlijk al afgezet tegen hoe andere scholen het doen. He dus je zet jezelf af tegen jezelf zeg maar en tegenover de andere groepen in de school, maar ja blijkbaar doen we bij een aantal groepen toch iets anders dan landelijk, want we scoren deronder. Dus het is altijd goed om naar je omgeving te blijven kijken en niet alleen maar naar binnen te duiken. Dus uh... RBL

Onderzoeker2: Dus die landelijk norm daar kijk je ook echt naar? Als je daaronder zit, dan ga je ook echt zoeken van.. Dus dat is wel het richtpunt?

Directrice: Ja, ja... En we hebben ook op een gegeven moment de ambitie uitgesproken van dit is onze instroom, en die is beduidend hoger dan een X aantal jaren terug, we krijgen echt wel meer kinderen van hoog opgeleide ouders. Het is niet één op één uh dan, te zeggen van die kinderen worden dan ook allemaal... Maar ik kan wel zeggen dat inmiddels het opvallend is dat de scores veel hoger liggen dan een X aantal jaren terug. Dus er is een, uh, nou ja dat weten we allemaal ook wel, der is gewoon wel een link. Dus uh ja als de instroom hoger wordt dan kunnen we wel zeggen: we blijven ons richten op de landelijke middenmoot, maar dan moet je gaan kijken, moeten we daar dan niet boven gaan zitten. En toen hebben we met rekenen ook gezegd: we gaan daar boven zitten, we willen minimaal streven naar een 4.0 of 3. nog wat. Enn uh ja. RBL

Onderzoeker2: Dus dat hangt ook een beetje af van de groep die je hebt?

Directrice: Ja, ja..

Onderzoeker2: Duidelijk. Je noemde net al dat voor begrijpend lezen voor Nieuwsbegrip is gekozen, weet jij ook door wie en waarom toendertijd en hoe. Of was het allemaal voordat je hier kwam?

Directrice: Nou ja ik weet, wat ik wel weet is dat heel vele scholen destijds voor Nieuwsbegrip kozen en het heeft ook echt wel hele mooie dingen. Het zit best goed in mekaar. Wat ik terugkrijg als kritiek: als je echt wil doen wat er staat kost het giga veel tijd en ze vinden het te summier. Ze missen toch wel heel duidelijk een aantal echte vaardigheden die je moet leren, waarmee je kennis mee moet maken om tot begrijpend lezen te komen.

MBL

Onderzoeker1: Die niet aan bod komen dan.

Directrice: Ja, ja, ja..

Onderzoeker1: Oké. En zijn de leerkrachten dan verder nog... Mogen zij verder nog eigen invulling geven aan begrijpend leesonderwijs of in hoeverre mag dat om die gaten op te vangen, zeg maar...

Directrice: Nou ja, ik heb dat nu gezegd van: doen. Hè, daar ben je zelf ook professional genoeg voor. Maar op termijn is het natuurlijk wel fijn om daar wel schoolbreed afspraken over te gaan maken. En het is voor kinderen ook beter dat ze niet ervaren: Ja maar dit jaar moet ik het heel anders gaan doen, dat kan natuurlijk niet. Kijk je hebt altijd een kleine manoeuvreerimte, het is niet zo dat je helemaal vast en dicht moet. Maar de grote lijn moet er wel zijn en dat is met begrijpend lezen nog niet het geval. Maar we kunnen niet alles tegelijk, dus we hebben gezegd nou eerst spelling [lachen]... Daarna komt de rest.

AM

BL-DL

Onderzoeker1: Heb jij ook enig idee wat voor extra methodieken de leerkrachten inzetten? Of hoe dat wordt besproken?

Directrice: Uh.. Ik weet dat *naam* in dit geval, die is ook van een andere school gekomen dus die heeft heel veel meegenomen, van zijn vorige school gekopieerd, heeft ook wat dingen daarvoor besteld. En ik, ja dat gaat ook wel via de bouw, dat wordt met elkaar gedeeld. Of dat direct wordt opgepakt door anderen of ze dat allemaal uitvoeren, dat weet ik niet. Maar collega's zijn wel... En ja sommigen hebben wel een orthotheek en hebben connecties met andere mensen in het onderwijs. Dus er komt regelmatig ook iets de school binnenfietsen... Waar we eigenlijk niet in eerste instantie voor gekozen hebben.

AM

Onderzoeker1: Hmhm. Oké. Eigenlijk weten we dit al, maar er zijn dus geen concrete afspraken gemaakt over begrijpend lezen.

Directrice: Uh. Als je hem zo stelt niet... Maar er zijn natuurlijk wel afspraken als waaraan voldoet een goede instructie.

IV

Onderzoeker 1: Oké.

Directrice: En als je dat weet, kun je dat op alle vakgebieden loslaten.

IV

Onderzoeker1: Ja

Directrice: Of je het nou voor rekenen of voor begrijpend lezen doet... De instructie dat is gewoon de kern. En daar zijn hele duidelijke afspraken over gemaakt

BI

Onderzoeker1: Kun je daar wat meer over vertellen? Wat voor afspraken zijn er gemaakt?

Directrice: Ja, en jaar of 3, 4 geleden, toen hebben we met het team, het gehele team, een dat heette toen een video interactiebegeleidingstraject gevolgd van twee jaar. Daarin werden leerkracht gefilmd gedurende een X aantal keer. En dat werd gedeeld met de betreffende collega, maar ook met het team. En dat had als doel het klassenmanagement te optimaliseren en de instructie te optimaliseren. En uh wat daar concreet uit is voortgekomen, is dat van oké, zorg dus dat die basis, die randvoorwaarden van je klassenmanagement dat die

AT

gewoon in orde zijn, want ik kan wel daarnaartoe willen maar als die niet op orde zijn dan gaat het niet lukken. En die instructie hebben wij toen heel duidelijk gevisualiseerd door een soort van ui: Kort klassikaal, geen nieuwe onderwerpen, jij bent als leerkracht degene die de strategie uitlegt, hè, doe het voor, doe het samen, laat het ze nadoen... Dus uh echt het afpellen, gebruik je instructietafel. En als die kinderen weer verder ga werken, ga je klassenrondes lopen. En nu zijn we op het punt aanbeland van oké, er wordt gebruik gemaakt van de instructietafel, er wordt instructie gegeven, maar die intensieve instructie, ja, hoe die er nou precies uitziet.. Wij zijn natuurlijk heel erg geneigd om heel snel naar abstractieniveau te gaan, uh, daar is nog wel wat te behalen denk ik. Wij krijgen nu ook collega's ook terug via de klassenbezoeken, dus dat is wel iets waarvan ik denk: nou, dat hebben we destijds heel goed met elkaar neergezet. Maar je ziet ook gaandeweg, nieuwe voortschrijdende inzichten noemen we dat maar, van nou: Daar kan nog wel wat winst behaald worden. Ik zie nog steeds dat het meer van hetzelfde is, in plaats van toch op een hele andere manier die extra instructie nog... Sommige kinderen hebben... Het is fijn als ze het nog een keer horen, maar dan nog lukt het niet altijd, ja wat doen je dan?

IV

DBL

Onderzoeker2: Nee

Directrice: Dan misschien toch naar die concrete materialen weer terug, of toch misschien weer naar driedimensionale, in plaats van meteen hup. Zo'n tabelletje. Wat voor ons dan misschien al heel visueel en duidelijk is, het is wel abstract. Dus daar, dat is nu weer een verbetering dat we moeten maken op dat traject dat we toen gelopen hebben. Maar dat traject is in ieder geval goed doorlopen. En we hebben nu twee individuele collega's die op mijn uh, nou ja, verzoek, weer video-opnames krijgen in de klas en we zijn nu met (...) aan het nadenken, omdat we toch net weer nieuwe collega's, om dat weer eens even onder de aandacht te brengen. En dat is met alles wat je doet, je móet het blijven herhalen.

DBL

AT

Onderzoeker2: Het verwatert.

Directrice: Het verwatert, je krijgt weer nieuwe mensen, die nemen heel veel nieuwe dingen mee, hartstikke leuk. Maar, op een gegeven moment gaat het weer helemaal, nou ja niet weer helemaal, zie je wel weer meer afwijkingen van de afspraken. Dus dan moet je proberen de neuzen weer dezelfde kant op te krijgen.

AT

Onderzoeker2: En is het bij begrijpend lezen bij de instructie dan belangrijk dat het in alle klassen hetzelfde gebeurt. Is dat essentieel?

Directrice: Nou ja, de basisinstructie vind ik wel, ja, van wat doe je dan inderdaad.. Kijk je hebt de verschillende teksten, hoe pak je dat nou en hoe kun je nou zien dat iets een weettekst is, of een poëzie. Ja het is wel handig dat je bepaalde strategieën aanleert, het lijkt me wel verstandig om dat dan wel in een soort van zelfde instructie duidelijk te maken aan kinderen. En ook dezelfde terminologie gebruikt, dat heb je met spelling ook. Niet dat jij het hebt over een weettekst en een ander over een leertekst, of ik zeg maar even iets.

BL-DL

Onderzoeker1: Ja

Directrice: Dat moet wel duidelijk zijn voor kinderen, die raken compleet in de war als de één het over klankgroepen heeft en de ander over lange en korte klinkers of...

BL-DL

Onderzoeker2: Ja precies.

Directrice: Dus ja, het is wel handig om de basis uh, hetzelfde te hebben. Je krijgt het toch nooit helemaal precies hetzelfde en dat hoeft ook niet.

BL-DL

Onderzoeker2: Nee precies, maar wel een soort van vaste...

Directrice: Ja, ja.

Onderzoeker1: Nou ja, uh. Wij hebben hier staan: in welke mate is er een duidelijk leerlijn voor begrijpend lezen. Nu hebben we dat eigenlijk al heel veel besproken maar ook hoe dat

gerealiseerd kan worden. uhm, vooral ook met video beelden, uhm met elkaar overleggen, uhm wat nog meer? Hoe zou je dat nog meer graag zien?

Directrice: Om dat voor mekaar te krijgen?

Onderzoeker1: Ja.

Directrice: Uhm, ja natuurlijk uh om dat met elkaar te delen. Je wilt toch een soort school creëren waarin je, door die inhoudelijke dialoog aan te gaan met elkaar, uh je onderwijs verbetert. Dat is waar het om gaat. En dat doe je op groepsniveau, schoolniveau, op individueel niveau. Je moet het wel met elkaar doen.

BL-DL

Onderzoeker2: Denk je dan ook dat het belangrijk is dat leerkrachten weten wat er in de andere jaren gebeurt met begrijpend lezen?

Directrice: Ja, ja zeker in het jaar daarvoor en het jaar daarna. Dat heb ik ook gemerkt, uh tuurlijk met uh, de overgang van 3 naar 4. Het is wel heel handig dat je weet, wat de kinderen, sowieso moet je precies weten wat je eigen leerjaar behelst, maar het is ook handig van nou wat komt er nou hierna? En dat is met rekenen toen helemaal in kaart gebracht met al die doelen, vanuit de methode en noem maar op. Het geeft wel in één keer een overzicht van nou, dit is mijn leerjaar, wat doen ze nou eigenlijk hiervoor. En wat komt er nou eigenlijk hierna. En dat is zeker belangrijk voor alle vakken. En dat is natuurlijk minder gedetailleerd, daar gaat het ook helemaal niet om, maar grote lijnen moet je wel weten wat er volgt op jouw groep.

BL-DL

AT

BL-DL

Onderzoeker2: Weten ze dat nu wel denk je? Of nog niet?

Directrice: Ik denk... Nou voor rekenen wel, dat is ook helder zichtbaar en en... Maar voor begrijpend lezen durf ik dat niet te zeggen, nee.

AT

BL-DL

Onderzoekers: Nee...

Directrice: Ja die hele rode, nee die hele discussie, is daar om die reden nog te weinig gevoerd. Er is een methode gekozen en natuurlijk is daarover gepraat en gediscussieerd van wat vinden we nou belangrijk, maar er is nooit een vervolg aan gegeven van uh, we zetten het zo op papier. En dan verwatert het.

VBL

Onderzoeker2: Ja. Ik vroeg me anders nog even af, qua tijd zeg maar, hoeveel tijd staat er voor begrijpend lezen en op basis van wat wordt dat dan besloten en wie beslist.

Directrice: uh, ik heb het in de schoolgids staan, ik weet niet uit mijn hoofd uh, (...).

BL-PI

Onderzoeker2: Drie kwartier, zoiets was het.

Directrice: Nou ja je kijkt natuurlijk wat de richtlijnen zijn en je kijkt ook naar je schoolpopulatie. Want de ene school heeft misschien een hele taalwakke school, die zet misschien meer.. Kijk een school in Amsterdam West ik noem maar wat, ja daar stond de dag vrijwel geheel uit taal en nou en vooral taal. Scholen die het heel goed op.. Die hebben misschien wat meer tijd over voor... Dus je kan die niet helemaal hard zeggen van, alle scholen doen... Dat hoeft ook niet.

BL-PI

Onderzoeker2: Vanuit het zorgteam mogen jullie beslissen hoe dat dan wordt ingedeeld?

Directrice: Je bent daar redelijk autonoom in als directie om dat uh, je kijkt wel naar richtlijnen. Ja tuurlijk. En je hebt ook je methodes he, anders dan red je het ook gewoon niet. Maar we hebben dus wel gezegd het gebeurde dus in het verleden dat er in een groep bijvoorbeeld op vrijdag niet gerekend werd, er werden wel dingen afgemaakt maar er werd niet meer instructie gegeven. Ja dan kom je tekort. En dat kun je misschien doen, de vraag is dan ook nog of het goed is maar.. Als je resultaten er al helemaal niet naar zijn, ja dat kán niet. Kinderen hebben het gewoon nodig, en automatiseren ook. Hoe doe je dat dan. Nou ja het is elke dag.

BL-A

BL-PI

AT

Onderzoeker2: En denk je dat de tijd voor begrijpend lezen nu voldoende is?

Directrice: Nou ik, uit mijn hoofd is het niet eens een heel erg zorgkindje op school, spelling is zorgelijker.

BL-PI

Onderzoekers: Ja.

Directrice: Kijk we weten allemaal als je ergens tijd aan besteedt, wat je aandacht geeft dat gaat groeien. Dus uhm, als dat blijkt dat dat niet voldoende is, dan zullen we daar toch meer op in moeten gaan zetten. Dat gaat dan ten koste van, denk ik. Dat is dan wel, kan soms ook tijdelijk zijn.

BL-PI

BBL

Onderzoeker2: Daar kun je mee spelen natuurlijk.

Directrice: Ja, ja.

Onderzoeker2: Geen tekenen meer!

[lachen]

Directrice: Nee maar we hebben heel duidelijk, en dat was eigenlijk wel een verlangen van het team, tegelijkertijd wilden ze dat niet horen, maar het hing al jaren in de lucht en er werd nooit een beslissing genomen en toen heb ik vorig jaar gezegd van, uh, in groep 6 tot en met 8 ga ik toch met de focus naar taal en rekenen. Het is niet anders, we scoren niet genoeg, we hebben er allemaal vreselijk veel verdriet van als we volgend jaar inderdaad een dramatische eindscore hebben, dat heeft veel consequenties. Dan doen we onszelf ook tekort. Hoe erg het ook is en dat zeg je natuurlijk toch niet met blijdschap want we worden echt afgerekend op (...), terwijl de rest van de school het eigenlijk best heel goed doen, het is helemaal niet zo dat we alles zwak scoren. Maar die eindscore is wel een ding hier.

AT

Onderzoekers: Ja.

Directrice: Ja daar kunnen we niet meer omheen. Al zou ik het wel willen, ja. En dan is het dan maar minder, toch minder uh... Creavakken. AT

Onderzoeker2: Minder kunst- en zaakvakken.

Directrice: Ja. En dat zeg ik ook als leerkracht ga je niet alleen het onderwijs in om alleen maar taal en rekenen te geven. Nee, niemand. Tuurlijk doe je ook andere dingen erbij en is een kind veel meer dan alleen taal en rekenen. Dat ziet iedereen. Ja dat is wel de spagaat waarin je zit, waarin we nu heel erg zitten. AT

Onderzoeker2: Er wordt wel naar gekeken.

Directrice: Je wordt erop afgerekend. Je bent een zwakke school, en dan? AT

Onderzoeker1: Ja...

Directrice: Kun je heel leuk plannetjes maken met z'n allen. AT

Onderzoeker1: Uhm wat vraagt de school nu van de leerkracht van begrijpend leesonderwijs aan vaardigheden? Denk jij dat je teamcompetent genoeg is om daar dadelijk die goede instructie, die ideale instructie als ik het zo mag noemen, neer te zetten?

Directrice: Dan moet ik het ook heel zorgvuldig gaan formuleren. Uhm... Stilte. Ik denk dat iedereen de potentie voor heeft, ik denk dat de ene, ik weet dat de ene der nu beter in is dan de ander. Het gros van het team kan het heel goed, dat kan ik er wel bij zeggen. Maar er is wel op een aantal, dat ik denk ja daar moet wel wat verbeteren, ja. Gelukkig zijn het er weinig. CLK

Onderzoeker1: En hoe zou je dat dan willen verbeteren?

Directrice: Nou door middel van uh, een video-interactiebegeleidingstracject. Dat heet nu videocoaching of weet ik het. Dat leerkrachten ook terugzien, niet alleen maar terughoren, en ik mag het, uh ja ik ben niet gecertificeerd dus ik zou het wel graag willen, dat is natuurlijk wel als je als school dus CLK

jaarlijks kan doen... Van oké, ik kijk terug, wat zie je. Oh ja. Dat is zo, uh sprekend, zo duidelijk.

Onderzoeker1: Verhelderend.

Directrice: Mensen leren daar zoveel van. En het is ook zo waardevol. En niet alleen voor de mensen die het niet goed doen hoor. Want ik vind het voor iedereen waardevol.

CLK

Onderzoeker2: Je wordt geconfronteerd met jezelf.

Directrice: Absoluut. Ja, ja, dus, maar ja. Daar ligt ook de taak van de directie, natuurlijk je wil proberen iedereen uh, toch daar te krijgen, en je weet dat sommigen daar komen, en sommigen daar iets onder blijven en daar nooit helemaal komen. Maar je wil niet dat ze hier blijven.

CLK

Onderzoeker1: Nee.

Directrice: Dus, ja.

Onderzoeker1: En wat zou er behalve de video-interactiebegeleiding nog meer kunnen gebeuren om het team daar te krijgen, naar een hoger niveau.

Directrice: Nou ja, het begint al bij stap. Van oké we gaan onze focus dit jaar leggen op bijvoorbeeld begrijpend lezen. Er wordt een werkgroep in het leven geroepen, die zorgen dat er klassenbezoeken worden afgenomen. Je gaat met elkaar kijken, wat komt daar nou uit? Wat is nou de rode draad? Wat zien we nou, waar zijn we nou tevreden over? Wat willen we behouden en wat valt eigenlijk tegen en moeten we nog wat mee? Wat adviseert de methode? Wat komen we tekort in de methode? Uh hoe is het met de resultaten gesteld? Dat zijn allemaal dingen die je moet bespreken. En dan is uhm ja, dat vind ik nog het leukste, dat is die onderwijsinhoudelijke discussie die we met elkaar gaan voeren.

CLK

VBL

Onderzoeker1: Ja.

Directrice: Daarvoor ben je hier. Dus uh...

Komt iemand binnen. Gesprek wordt onderbroken.

Directrice: Goed. Wat dat een beetje uh.. Ik weet niet meer precies wat ik gezegd had.

[lachen]

Onderzoeker1: Uh, ja inhoudelijke discussie, dat is de kern.

Directrice: Ja, ja. En dan is het altijd altijd, ja, het is een cyclus. Je hebt iets afgesproken, je gaat het weer herhalen, je evalueert het weer, je gaat het weer bijstellen. En dan moet het niet stoppen, maar dan moetie weer opnieuw gaan draaien. En dat is denk ik waar veel scholen tegenaan lopen, je wil heel veel en dan moet je er wel voor waken dat je niet de dingen dan weer weg laat zakken.

VBL

Onderzoeker2: En als je dan, ik ga weer even een stapje terug maken, naar die instructie en die begeleiding van de leerkracht. Want als school vragen jullie van de leerkracht dan een sturende of een begeleidende rol?

Directrice: Naar de kinderen toe bedoel je?

Onderzoeker2: Ja.

Directrice: Uh, dat is denk ik én én. Tuurlijk je bent, natuurlijk je bent tuurlijk niet alleen sturend, dat willen we ook helemaal niet. Maar als je het hebt over de instructie dan ben je daar duidelijk wel een sturende kracht in. En verder ben je denk ik voor een heel groot gedeelte een begeleider, ja. Je begeleidt het leerproces, dus dat is wel wat je wil, maar je kan niet alleen begeleiden.

RLK

Onderzoekers: Nee

Directrice; Je moet er ook staan op de momenten dat het wel van belang is.

RLK

Onderzoeker2: En dat is dan voornamelijk tijdens de instructie?

Directrice: Ja daar draait het wel om. De instructie is van cruciaal belang en dan ga je verder met de instructie die je afpelt. Om dan toch zo veel mogelijk tegemoet te komen aan al die verschillende onderwijsbehoeften in één groep. Ja, ja..

IV

DBL

Onderzoeker1: Oké, nou ja wij hadden als afsluitende vraag dus eigenlijk een beetje samenvattend: Welke verbeterpunten zie jij op dit moment voor begrijpend leesonderwijs op deze school? Dus eigenlijk een beetje een samenvattende afsluiting

Directrice: Uh... Nou ik denk dat we heel goed moeten gaan kijken, maar dan moeten we eerst dus gaan evalueren met elkaar. Van wat hebben we tot nu toe gedaan aan begrijpend lezen, en wat missen we? Vanuit gaande dat we even die methode Nieuwsbegrip gaan behouden. En dan het hele plan gaan opstarten om dan een werkgroep op te gaan richten die zich daar echt in gaat verdiepen. En dat dan systematisch met het team gaat bespreken en doorontwikkelen. Maar we liggen, het ligt... Het is eigenlijk één groot verbeterpunt, want dat hele begrijpend lezen is toch een beetje een ondergeschikt kindje geweest. Al langere tijd denk ik hier.

VBL

BBL

Onderzoeker2: Dus vooral door er aandacht aan te geven...

Directrice: Niet dat het helemaal niet gedaan is hoor! Maar het is niet helemaal uitgelicht. Soms helpt het toch om per vakgebied wel uh, het geeft echt focus.

BBL

Onderzoekers: Ja.

Directrice: En uiteindelijk vragen leerkracht er wel om, merk ik. Ze zijn aan de ene kant blij als ze een stuk autonomie kunnen behouden, maar niemand vindt het fijn om te ervaren van goh, hoe zit het nou eigenlijk? En ja, maar ik doe het heel.. Dat voelt ook niet lekker.

CLK

Onderzoeker1: Stukje onzekerheid.

Directrice: Ja, dat geeft onzekerheid en onrust. Dus die kaders moet wel duidelijk zijn en dat is bij begrijpend lezen niet duidelijk genoeg. Dus, kunnen jullie daar wat mee?

[lachen]

Onderzoeker2: Ja! Absoluut.

Onderzoeker1: Zijn er nog dingen in het interview niet aan bod gekomen, die je wel graag zou willen benoemen.

Directrice: Nee, helemaal goed.

Onderzoeker1: Nou heel erg bedankt voor het interview. We zullen je op de hoogte houden van de resultaten van het onderzoek.

CLK

Afsluiting

Bijlage 5 – Transcript interview intern begeleider

Onderzoeker 1: In eerste instantie: bedankt voor het komen en uh voor dit interview. Uhm, ik weet niet in hoeverre je al weet waar het over gaat?

IB: Geen idee

Onderzoeker 1: Geen idee

[lachen]

Onderzoeker 1: Nou, dan zullen we het onderwerp even introduceren. Uh, ja wij doen het onderzoek naar begrijpend leesonderwijs op deze school en zoals *naam* net al aan af, wij hebben dan een groepsinterview gehouden aan de hand van enquêtes. Uhm, maar met, mag ik jou zeggen trouwens?

IB: Ja, natuurlijk graag.

Onderzoeker 1: Met jou, ja ik ging er eigenlijk al vanuit maar uhm ja. We wilden graag nog even wat dieper ingaan op bepaalde aspecten van begrijpend leesonderwijs, maar ook uhm, meer de beleidskant.

IB: Oké.

Onderzoeker 1: Dus uh, hoe wordt het vormgegeven en uh uh, ja dat eigenlijk.

IB: Ik hoop dat ik er iets zinnigs over kan vertellen.

[lachen]

Onderzoeker 1: Dat hopen wij ook.

[lachen]

Onderzoeker 1: Ja, we willen het graag dus opnemen zodat we het kunnen uhm...

IB: Is prima.

Onderzoeker 1: naluisteren.

Onderzoeker 2: Nou, de eerste vraag. Wat verstaat u onder begrijpend leesonderwijs? Ik zeg nu u omdat ik het hier zie staan, sorry. Wat versta je onder het begrijpend leesonderwijs?

IB: Uhm, begrijpend leesonderwijs is denk ik kinderen de vaardigheden geven om uh schriftelijke informatie te verwerken en daar iets mee te doen.

VBL

Onderzoeker 2: uh ja. Nou dat is een mooi antwoord. Want dat was inderdaad ook even een check met uh, dat we goede communicatie hebben over wat begrijpend leesonderwijs is.

IB: Ja

Onderzoeker 2: Want wij hebben het in ons verslag inderdaad ook, soms dan wordt het samengenomen met accorderen, dus echt het lezen uit groep drie en wij hebben dat echt wel opgesplitst, omdat wij dat twee verschillende vaardigheden vinden.

IB: Ja, nee, dat vind ik ook echt twee verschillende vaardigheden. VBL
Hoewel ze natuurlijk in het begin enorm gekoppeld zijn.

Onderzoeker 2: Ja, je moet wel het een kunnen voor het ander.

IB: Ja, nee maar dit is echt uh, ik denk dat dat gewoon de kern is. VBL

Onderzoeker 2: Nou, dat is mooi.

IB: Het lezen van teksten en daar iets mee kunnen. VBL

Onderzoeker 2: En wat is dan volgens jou het belang van het begrijpend leesonderwijs?

IB: Ik denk uh, zeker gezien uhm nu in de maatschappij zoveel BBL
schriftelijk gebeurd, op het moment dat jij niet de vaardigheden hebt om met schriftelijke informatie om te gaan, mis je gewoon een essentieel ding van de maatschappij en kom je dus deels buiten de maatschappij te staan.

Onderzoeker 2: Ja.

IB: En ik denk dat dat uh onwenselijk is voor het individu, maar ook BBL
voor de maatschappij zelf. Wat dat aangaand, vind ik het een van de belangrijkste vakken op school, hoewel daar over het algemeen niet de meeste nadruk ligt.

[lachen]

Onderzoeker 2: Nou, dat is een mooie inkopper. Want hoe komt dat dan denk je?

IB: Uhm, Ja van oudsher ligt de nadruk heel erg op de vaardigheden. BBL
De vaardigheid van het lezen. Dus de technische vaardigheid van het verklanken en uh de vaardigheid van het rekenen en je ziet dat daar ook heel veel nadruk op gelegd wordt als er gekeken wordt als gekeken wordt naar opbrengsten. Dus uh, opbrengsten spelling, AT
opbrengsten rekenen. Ik vind het nogal in tegenspraak uh met wat je nu ziet bijvoorbeeld bij verwijzingen naar het voortgezet onderwijs, waarbij juist wordt gekeken naar rekenen en begrijpend lezen, omdat die ook, naar mijn idee althans, iets zeggen over capaciteiten van iemand en of iemand verbanden kan leggen. En uh, ja daar dan conclusies uit te trekken om weer mee verder te gaan. En hoe het komt dat uh, dat die nadruk er nog in het onderwijs nog minder ligt. Uhm,

hier op school denk ik met name omdat de nadruk heel erg gelegen heeft op de opbrengsten bij rekenen en spelling en technisch lezen. En dat is ook essentieel, want als dat niet hoog genoeg is en je krijgt de predicaat zwakke school, dan kom je helemaal nergens meer.

Onderzoeker 1: hmhm.

Onderzoeker 2: Dan heb je een ander probleem.

IB: Ja, dan heb je gewoon een ander probleem, dus dat heeft heel erg te maken met prioriteit. Uhm en verder is mijn ervaring dat in het onderwijs dingen maar heel traag veranderen. Dus uh, ja ik hoop dat daar meer nadruk op komt te liggen. Bij het onderwijs in het algemeen. Voor onze school ligt heel duidelijk, zitten we nog in de fase van we moeten eerst zorgen dat we uit die gevarezone komen

AT

Onderzoeker 2: ja

IB: En daarnaast uh, uhm, ja probeer ik wel het team ervan te doordringen van oké, leg hier de focus op. Maar snappen ze ook wat ze lezen? En dat zie je ook bijvoorbeeld bij de dyslecten.

BBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Wij hebben een redelijk hoog percentage dyslecten op school. Daar zijn ook allerlei theorieën over.

AT

[lachen]

IB: Maar het is gewoon een feit. Waar ga je bij deze kinderen naar kijken? Want je ziet, het zijn ook echt ernstige dyslecten, dus niet waarvan de ouders het vinden dat het makkelijk is dat ze een dyslectisch stempeltje hebben zeg maar. Maar het zijn echt kinderen uhm, van wie bij wijs van spreken, behandeling gestopt wordt omdat ze niet genoeg vooruitgaan. Uhm, externe behandeling dus.

AT

Onderzoeker 1: Ja.

IB: Daarna mogen wij het gaan oplossen.

AT

[lachen]

IB: Maar die kinderen moet je wel wat meegeven in uhm, geletterdheid in de samenleving en via die insteek probeer ik ook de leerkrachten wat bewuster te krijgen van hé, maar dat is dus wel heel belangrijk en iedereen zegt wel dat ze het belangrijk vinden, maar de praktijk wijst gewoon uit dat het. De meeste tijd gaat nog steeds uit naar de vaardigheden.

BBL

Onderzoeker 2: Ja.

- IB: Dat dat is. Daar hebben we, tenminste voor mij, niet de juiste balans in gevonden. BBL
- Onderzoeker 2: En zie je het alleen in de tijd die leerkrachten erin steken dat ze zeggen dat ze het belangrijk vinden maar dat het in de praktijk niet gebeurt, of zijn er nog andere dingen waaraan je ziet dat het eigenlijk een beetje.....
- IB: Nee, ik zie het met name als een, een onmacht om de hoeveelheid kennis die je wilt overdragen te stoppen in die vijf en een half uur per dag. BL-PI
- Onderzoeker 2: Ja.
- IB: Daar moeten echt keuzes in gemaakt worden en dan zie je dat uh, ik zie niet in hun handelen terug. Ik weet niet of dat is wat je bedoelt, maar dat ze het wel met de mond belijden, maar dat ze er eigenlijk niet achter staan. Dat is niet het geval. BBL
- Onderzoeker 2: Oké.
- IB: Ze zien echt wel het belang in. BBL
- Onderzoeker 1: Maar praktisch gewoon niet.
- IB: Praktisch lopen ze tegen grenzen aan en dan zou ik op termijn graag zien dat ze daar uh, iets vaker dan kiezen voor begrijpend lezen. BL-PI
- Onderzoeker 2: Ja
- IB: En iets misschien.... BBL
- Onderzoeker 1: Laten liggen?
- IB: Iets anders laten liggen ja. BBL
- Onderzoeker 1: Want hoe is nu het begrijpend leesonderwijs dan georganiseerd? Zijn daar concrete planningen voor, of afspraken gezamenlijk?
- IB: Nou, school werkt met nieuwsbegrip. MBL
- Onderzoeker 1: Ja.
- IB: Daar zijn afspraken, ik denk dat jij die beter weet dan ik, want ik uh heb bij heel veel zaken heb ik wel van: leerkrachten zijn hier heel capabel. Dus je moet niet meer regelen dan nodig is. Uh, dus de afspraken worden in de bouwoverleggen gemaakt en dan zie ik ze op papier verschijnen. Als ik geen idiote dingen zie... BBL
CLK
BL-A

[lachen]

- IB: ... neem ik ze ter kennisgeving aan en zitten ze ergens, maar niet als parate kennis zegmaar. Maar in principe werkt iedereen dus met nieuwsbegrip. Uhm, naar mijn idee ook redelijk op hetzelfde niveau, tenzij kinderen dat echt niet aankunnen, dan wordt er geschoven in uh uh, in niveau van nieuwsbegrip. Uhm, de toetsen die daarbij zitten uhm. Die worden afgenomen en daarnaast twee keer in het jaar de Cito begrijpend lezen. Wat ik probeer, maar waar ik niet veel zicht op heb nog, maar wat ik wel probeer, is om de begrijpend leesstrategieën te laten inzetten bij de zaakvakken. Omdat je dan een deel van je tijdprobleem kunt ondervangen.
- MBL
DBL
TBL-NB

TBL-C
TAV
BL-PI
- Onderzoeker 1: Ja.
- IB: Maar, dat is zeker nog niet schoolbreed en uhm wat mij betreft ligt daar wel een een ontwikkelpunt.
- VBL
- Onderzoeker 1: Ja, dus afspraken enzovoort worden nu voornamelijk in de bouw gedaan.
- IB: Ja, in de bouw gedaan. Waarbij de bouwcoördinatoren natuurlijk ook onderling overleg hebben, zodat onderbouw en bovenbouw niet helemaal langs elkaar heen gaan werken.
- VBL
- Onderzoeker 1: En je hebt dan wel zicht op dat er afspraken zijn gemaakt, maar niet een sturende rol of uh.
- IB: Ik heb daar geen sturende rol in en dat doe ik ook bewust.
- BL-A
- Onderzoeker 1: Nee.
- IB: Op het moment dat het een speerpunt wordt, zoals we vorig jaar bij rekenen hadden en nu bij spelling. Dan ben ik wel intensief, met zo'n traject uhm, ben ik betrokken. Maar ook dan probeer ik mensen die daar uh extra opleiding in hebben. Zoals nu *naam* met haar dyslextieopleiding. Is het logischer dat zij dat spellingtraject gaat trekken en dat ik er ben voor de lijn door de hele school heen.
- AT
BL-A
- Onderzoeker 1: Ja.
- IB: Uhm. Dat heeft ook mijn voorkeur om op die manier al IB'er te werken. Omdat je ander in alle werkgroepen moet en dan kom je aan je andere IB-werk niet toe.
- BL-A
- Onderzoeker 2: Ja.
- IB: Maar dat is ook heel duidelijk een keuze, want ik ken ook wel IB'ers, die inderdaad, daar wel veel meer bovenop zitten. Voor mij heeft het ook wel te maken met een stukje vertrouwen, ik denk dat uh, leerkrachten hier uitstekend in staat zijn om dat zelf te doen en uh ja. Zolang ik overal maar van op de hoogte wordt gehouden kan ik vanaf de zijlijn altijd dingen zien aankomen.
- BL-A
CLK
BL-A

Onderzoeker 2: Of inspringen...

IB: En even inspringen.

BL-A

Onderzoeker 2: Ja, bepaalde dingen vallen natuurlijk toch wel op.

IB: Ja, precies en daarnaast worden... Ik bespreek natuurlijk met *naam*, de directeur, wel de grote lijn. Want die wordt wel van ingezet, dus in die zin vaak bij een beginpunt, maar dan spar ik met *naam*, met mensen uit, mensen van extern van hoe gaan we de lijn nu uitzetten? Als de lijn eenmaal staat, vind ik mijn functie meer een begeleidende dan een sturende.

BL-A

BL-DL
BL-A

Onderzoeker 2: Ja, oké.

Onderzoeker 1: En de, als wij het goed begrijpen: de afspraken die gemaakt worden...

IB: hmhm.

Onderzoeker 1: Dat wordt uh, het wordt wel enigszins gecontroleerd in de zin van. Er wordt gekeken wat er afgesproken wordt en.. pas als er echt rare dingen zijn, dan wordt het met de leerkracht in de bouw.

IB: Ja, maar weet je, wat ik al zeg, de grote lijn wordt uitgezet van bovenaf. Uhm, als dat een goede lijn is, dan zie je dat leerkrachten daar ook op meegaan.

BL-A

Onderzoeker 1: hmhm.

IB: En uhm. Hé, ja, dan is er een bepaalde bandbreedte. Waarvan ik als individu misschien zou zeggen van goh joh, je moet hier in het midden lopen of je moet links lopen of rechts lopen. Maar waarbij het team als geheel ervoor kiest om juist misschien iets meer de andere kant op te gaan.

VBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Het maakt niet uit, zolang het binnen die bandbreedte valt.

BL-DL

Onderzoeker 2: Oké.

IB: En uhm. Zolang het ook beargumenteerd is en het argument: 'geen tijd', vind ik niet heel sterk. Dus zodra ik dat als argument zie, dan duik ik er altijd bovenop.

VBL
BL-A

[lachen]

IB: Dat is een kwestie van keuzes maken. Als het argument 'geen tijd' naar voren komt is er meestal sprake van dat je teveel dingen tegelijkertijd wilt doen, dus dat je geen keuzes maakt.'

BL-PI

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dus in die zin, uh. Het is niet zo dat er alleen maar uh, gerepareerd wordt. Zeg maar, dat als het mis is gegaan dat er dan ingegrepen wordt. BL-A

Onderzoeker 2: ja precies.

IB: En waar mensen dan lopen op het pad. Dat is de ruimte die ze als professional ook moeten krijgen vind ik, omdat je anders uh. Meer een soort robot wordt dan dat je echt een leerkracht bent dus ja, dat is het idee. VBL

Onderzoeker 2: De invulling van het begrijpend leesonderwijs? Wij hebben dan vooral ook naar de instructie gekeken.

IB: hmhm

Onderzoeker 2: Mag dat dan door leerkrachten zelf ingevuld worden? Valt dat binnen dat pad wat je net noemt of is dat...

IB: Tot op zekere hoogte, tot op zekere hoogte. Uhm, er ga... Ik ga er wel vanuit dat er uh. Het uitgangspunt het directe instructie model is. BL-DL IV

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dus als iemand spontaan besluit om daar volledig vanaf te wijken. Dan kan het wel even duren voordat dat bij ons is. Maar het komt altijd bij ons. Want ergens in de bouw, in de bouwverslagen, daarom vind ik het belangrijk dat ik ze krijg en dat ik ze ook lees, kun je op een gegeven moment tussen de regels door dingen lezen BL-DL BL-A

Onderzoeker 2: Ja.

IB: van hè, weet je. We hebben het gehad over begrijpend lezen en de manier van instructie geven. Dan denk ik, waarom? Die is gewoon duidelijk. Punt. Hoef je het niet over te hebben. Als je het daarover moet hebben, dan gebeurt er blijkbaar iets waardoor het ergens van afwijkt. Dus in die zin zit je er dan wel bovenop, maar het komt dan wel ietwat vertraagd. En dat heeft wel een risico. IV BL-DL BL-A

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Het heeft het risico dat je niet door de hele school heen, exact uh hetzelfde doet, uh continu. Maar ja, dat, ik vind dat een berekend risico zeg maar. Ik vind dat dat moet kunnen. BL-DL

Onderzoeker 2: Ja. Wat uh, want nu is het risico dat het niet in elke klas hetzelfde wordt vormgegeven. Is dat belangrijk bij het begrijpend lezen?

IB: Ja, ik vind van wel. Zeker. Ik vind het sowieso belangrijk bij elk vak eigenlijk. BL-DL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Uhm, omdat de herkenbaarheid uh voor kinderen ook maakt dat ze makkelijker kunnen aanhaken aan kennis die er al is. Op het moment dat je continu dingen aan het veranderen bent, van jaar tot jaar. Daar zullen uh heel veel kinderen geen enkel probleem mee hebben. Maar er zal ook een groep zijn, die daar duidelijk meer moeite mee heeft. En uhm, ik vind het altijd heel lastig omdat ik als individu heel erg ben voor de uh. Ja, niet de gebaande paden en het alternatief zoeken en weet je, dat, dat, ik vind dat een leerkracht juist ook persoonlijkheid moet zijn en moet kunnen zijn in zijn werk. Maar tegelijkertijd vind ik ook dat je dingen zoveel mogelijk eenvormig moet aanbieden en dat bijt elkaar gewoon.

BL-DL

Onderzoeker 2: Een beetje tweestrijd?

IB: Ja, dat is gewoon niet, je kunt niet beide honderd procent uh gaan volgen. Vandaar dat compromis van oké weet je: De grote lijn wordt uitgezet en daarbinnen geef je mensen de ruimte uhm, betekent voor mij ook wel... Want ik ben ook wel zoekend als IB'er. Dit is nu mijn vierde, mijn vijfde jaar. Ik zou veel meer in de klassen willen zijn. Aan de andere kant hoor ik van nieuwe collega's die zeggen van nou, ik heb nog nooit een IB'er zo vaak in de klas gehad als hier.

BL-DL

BL-A

[lachen]

IB: En dan dacht ik van huh, ik vind het echt te weinig. Want weet je, ik wil, ik wil daar eigenlijk toch iets meer zich op hebben. Zodat je net iets eerder kunt ingrijpen, voordat mensen dingen echt helemaal terug moeten draaien.

BL-A

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Uhm, ja maar ook dat is een balans in tijd. Die je zoekt en ja, nogmaals ik vind ik het risico aanvaardbaar. Ik vind wel dat wij uh voor begrijpend lezen duidelijkere afspraken moeten maken, van: zo gaan wij het doen. Want het is nu nog een beetje onontgonnen gebied. Maar dat hebben jullie misschien ook in de rest van het onderzoek naar voren gekregen van uhm. dat het uh..

BL-DL
VBL

Onderzoeker 1: Ja, het is wel de aanleiding van het onderzoek geweest. Dat ze zeiden ja, begrijpend leesonderwijs daar zijn we nog een beetje zoekende in.

Onderzoeker 2: Dat heeft niet zo de aandacht gekregen heeft en dat de resultaten in de bovenbouw toch wel wat tegenvielen en wat omlaag gingen ook.

IB: Ja, precies. En daarom denk ik dat dat het volgende speerpunt zou

VBL

moeten worden. En tegelijkertijd moet je oppassen dat je elk jaar, nou ja elk jaar is nog te overzien maar niet dat je in één jaar twee van die speerpunten pakt.

Onderzoeker 2: Ja

IB: Het moet ook allemaal geborgd worden.

VBL

Onderzoeker 1: hmhm

IB: En dat vereist wel dat het regelmatig in uh team in uh studie dagen terug komt van oké we hebben dat toen afgesproken en in hoeverre houden we er ons er nu nog aan? En dan blijkt elke keer weer dat met een half jaar, uh die maakt dit aanpassinkje en die maakt dat aanpassinkje. Daar is echt maar een half jaar voor nodig. En eigenlijk moet je dat elk half jaar terug laten komen en mensen op scherp zetten: oké dit hadden we daarom afgesproken. Oké, vinden we dat nog steeds? En zo ja dan moeten we dat ook weer gaan doen, dan gaan we daar ook weer op controleren.

VBL

BL-A

Onderzoeker 1: Ja

IB: Dus dat uh.. Maar ik heb een beetje een aversie tegen een heel controlerende taak. Dus misschien is dit niet geheel de juiste functie voor mij dan.

BL-A

[lachen]

IB: Maar dat is meer een ander verhaal.

Onderzoeker 2: Ja het kan wel samengaan maar het zal elkaar ook wel eens tegenspreken zoals je al zegt. uhm, in hoeverre is de instructie bij begrijpend lezen van belang.

IB: ik denk uh, net als in andere vakken is dat uh vrij essentieel. Als kinderen het niet goed aangeleerd krijgen, kunnen ze het ook niet gaan oefenen. Dus uh, de leerkracht bepaald heel erg, denk ik, het niveau van het begrijpend lezen. Voor jij, als dat niveau naar beneden gaat, moet je ook als leerkracht behoorlijk achter je oren krabben. Oké, wat...wat moet ik voor deze groep aanpassen? En dat, dat is een scheiding die voor leerkrachten soms lastig is. Want dat betekent niet dat jij als leerkracht niet goed bent, maar dat betekent dat jij als leerkracht nog niet goed aangesloten bent op je groep.

BI

RBL

CLK

Onderzoeker 2: Ja, precies.

IB: En dat zijn twee verschillende dingen en voor mensen valt dat nog heel vaak samen.

CLK

Onderzoeker 2: Dat mensen het niet persoonlijk op gaan vatten van nou ja..

IB: Ja, precies en dan denk ik: nee, dat is het niet. Maar blijkbaar vraag deze groep wat anders. Ook al doe je al vijftwintig jaar hetzelfde en heeft het al vijftwintig jaar gewerkt, dan heb je nu die ene unieke groep die daar blijkbaar niet op reageert. DBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dus moet je het anders doen. DBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Je kunt niet blijven zeggen dan van, van ja maar uh dit is een domme groep of nou ja, ik noem maar wat hè. Dat is gewoon flauwekul, want je kunt alle kinderen iets leren. Alleen niet evenveel, maar je kunt ze wel allemaal wat leren en als je bij het kinderen het als het ware naar beneden ziet gaan, eerst gaan kijken van: hoe kan dat? RBL
Wat is er nu anders dan vorig jaar?

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Maar daar zit wel de uh essentie van, van goede resultaten zit in de instructie. BI

Onderzoeker 2: Oké.

IB: Wanneer je kinderen goed instructie geeft, dan kunnen ze dat gaan linken aan andere dingen die ze al weten en dan kunnen ze het ook gaan toepassen en als ze het gaan toepassen dan oefenen ze ermee en dan wordt het van ze..., op een gegeven moment een automatisme. Maar als die instructie niet goed is, ja dan doen die kinderen maar wat. BI

Onderzoeker 2: Dan wordt alles, ja...

IB: Misschien soms goede dingen, maar...

[lachen]

IB: Over het algemeen...

Onderzoeker 1: We zitten even te kijken hoor.

Onderzoeker 2: We slaan altijd een paar vragen over en dit komt dan weer terug.

Onderzoeker 1: Ja. Uh, ja, welke verschillen zie je dan op de manier waarop de leerkrachten dan of zie je verschillen in de manier waarop leerkrachten de instructie vormgeven op dit moment? Behalve dan dat er uit wordt gegaan van het directie instructiemodel?

IB: Uh...

Onderzoeker 1: Heb je daar überhaupt zicht op?

IB: Nee, daar heb ik weinig zicht op, moet ik eerlijk zeggen. BL-A

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dat, daar, ik zit even te denken of ik uh. Nee, daar heb ik echt heel weinig zicht op. Daar is wel gelijk voor mij ook dat ik denk, oké... BL-A

[lachen]

IB: Daar moet ik iets mee.

Onderzoeker: Ja

Onderzoeker 1: Dan is het nu al goed geweest ons onderzoek.

[lachen]

IB: Ja, precies.

Onderzoeker 2: Uhm.

IB: Nee, maar ook voor mij heeft de nadruk heel erg gelegen op rekenen en spelling de afgelopen jaren. AT

Onderzoeker 1: Ja.

IB: Daar heb ik inmiddels wel zicht op. AT

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Maar dit uh...

Onderzoeker 2: Ja, maar dat zie je ook wel landelijk en ook in de literatuur terugkomen hoor. Dat begrijpend lezen echt pas de laatste jaren omhoog uh..

IB: Ja, terwijl nogmaals. Ik vind het wel een heel belangrijk vak. Maar ook daarvoor geldt inderdaad; waar leg je prioriteiten? Waar legt de omgeving de prioriteiten? En uh ja, waar zie ik nog gaatjes? BBL

Onderzoeker 2: Ja, want ik was nog wel even benieuwd, want je noemde dan van nou, uh er is niet heel veel tijd voor begrijpend lezen. Dat is niet per se een argument om te zeggen: hé, dat kan ik dus niet invullen en toen dacht ik, want ik weet niet precies hoe dat werkt. Hoe zitten leerkrachten gebonden aan. In hoeverre wordt een afspraak gemaakt van hé, je hebt een uur voor. Je moet het van te voren invullen, van ik geef zoveel uur per les.

IB: Ja, nou er is in principe een rooster uiteraard. Uhm en uh... er staat ook wel van je moet zoveel, ik meen, maar dat weet ik niet helemaal zeker, begrijpend lezen dacht ik, gericht begrijpend lezen drie kwartier in de week ofzo? Zou dat kunnen? BL-PI

Onderzoeker 2: Ja, klopt.

- IB: Ja, er stond mij iets van bij. Maar ik denk, je kunt die tijd effectiever maken door bijvoorbeeld op het moment dat jij een strategie hebt aangeleerd aan kinderen van joh, je krijgt een tekst voor je neus uhm, kijk wat voor soort tekst het is, weet je uh hoe ga je, begin je gelijk met lezen of ga je eerst nog daaromheen van wat weet je er al van? En als je dat stelselmatig toepast bij je natuuronderwijs, bij je aardrijkskunde, bij je geschiedenis, dan uh verdubbel je de tijd minimaal. BL-PI
- Onderzoeker 1: hmhm
- IB: Alleen die instructie, die doe je dan in begrijpend leestijd zeg maar. IV
- Onderzoeker 2: Ja
- IB: Want terughaken op wat je hebt geleerd, daar kan je heel goed de zaakvakken voor inzetten. En ik denk niet dat dat op dit moment heel veel gebeurt. Maar dat is wel een beetje een gemiste kans. TAV
- Onderzoeker 2: Ja
- Onderzoeker 1: Dus begrijpend lezen terug laten komen, eigenlijk bij alle vakken.
- IB: Ja, maar dan niet als doel uh, maar gewoon als gereedschap. Zodat kinderen zien van hé verrek.... TAV
- Onderzoeker 2: Ik heb er ook echt wat aan.
- IB: Ik heb er wat aan.
- [lachen]
- IB: Ja, want begrijpend lezen is bij, tenminste bij wat ik heb meegemaakt in mijn klassen, was het oohoh begrijpend lezen. Weet je het, het, het spreekt ook niet aan. Nieuwsbegrip heeft dat ietsje beter gemaakt omdat de onderwerpen.. maar dan denk ik; als kinderen toch al voor het onderwerp gaan en dat hele technische verhaal van hoe doe je dat dan? Er eigenlijk meer als een soort van ballast bijnemen. Nou, geef daar dan heel gerichte instructie op. Koppel dat aan je nieuwsbegrip en gebruik het verder. IV
- Onderzoeker 2: Ja.
- IB: uhuh, laat ze voor mijn part werken met een stappenplan, een kaart van oh, verrek. Van ja, ik begrijp dat. Ik had dat destijds in groep zeven ook, dan zei ik van: oké, pak je begrijpend leeskaart. Ja, maar we gingen toch natuur doen? Ja, precies! TAV
- [lachen]
- IB: Oké, wat staat er op die kaart? Dat was echt totale verbijstering bij die kinderen dat dat, dat je dat kon matchen. Die hadden echt zoiets TAV

van; je begrijpend lezen is gewoon een ontzettend stom vak. Wat je om een of andere volstrekt onduidelijke reden moet leren, terwijl ja... Als je. En het werkt denk ik met name goed bij kinderen die wat zwakker zijn. Die niet van zichzelf die linkt makkelijk leggen. Echt slimme, meer begaafde kinderen, zeg maar. Die, uh..... pakken het vaak wat makkelijker uit zichzelf op. DBL

Onderzoeker 1: Ja.

IB: En die zien ineens van: oh, eigenlijk doen we nu hetzelfde als bij begrijpend lezen. TAV

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Terwijl voor kinderen die dit, daar moet je dat echt expliciet maken. DBL

Onderzoeker 1: Hmhm.

IB: Ja, volgens mij, kost het je vijf minuten van je natuurles. En de opbrengst voor begrijpend lezen is gigantisch. TAV

Onderzoeker 1: Hm, ja, het moet alleen wel in je systeem gaan zitten.

IB: Het moet in je systeem gaan zitten ja. En dat uh. En ook omdat natuurlijk ook natuur en aardrijkskunde en geschiedenis van die vakken zijn, met name in de bovenbouw, die enigszins ondergeschikt gemaakt worden aan taal en rekenen. Ja, moet je daar dan óók nog. Weet je, dat moet echt een bewustwordingsproces op gang gezet worden. Dat uh...maar daar zie ik nog wel, daar zie ik wel groei, groeimogelijkheden in. Wat dat is er nu gewoon nog niet, in ieder niet geval teambreed. TAV
CLK

Onderzoeker 2: Ja. Niet concreet. Want uh, qua methode met begrijpend lezen gebruiken jullie dan nieuwsbegrip hè?

IB: Ja, vind ik wel mager. MBL

Onderzoeker 2: Want?

IB: Uhm, omdat uhm, dat vind ik. Ja, hoe moet ik dat zeggen? Het voordeel van nieuwsbegrip is dat het onderwerpen aanpakt voor kinderen die in de actualiteit zijn. En dat vind ik tegelijkertijd ook het gevaar, omdat je veel meer ingaat op het onderwerp dan op de techniek. Op de vaardigheid van het begrijpend lezen. En dat komt aan bod, dat weet ik, in nieuwsbegrip. Uh, maar ik denk dat een, daarnaast een methode die heel gericht een uhm vaardigheden aanleert, nog meerwaarde zou kunnen hebben. Los van wat nieuwsbegrip leert. MBL

Onderzoeker 2: Ja.

Onderzoeker 1: En waarom is dan in eerste instantie voor nieuwsbegrip gekozen?

IB: Omdat de leerkrachten daar erg enthousiast over waren en uh, we hadden een begrijpend leesmethode. Maar of die überhaupt schoolbreed gebruik werd, dat weet ik niet eens. MBL

[lachen].

IB: Nee, want nieuwsbegrip zijn ze mee gestart in het eerste jaar dat ik hier kwam. Dus het proces van kiezen heeft daarvoor al plaatsgevonden. MBL

Onderzoeker 2: Oh, oké

IB: Dus dat, dat ben ik ook. Ik heb het niet helemaal honderd procent meegekregen. Uhm, ik weet wel dat er toen wel gekeken is van: worden er wel vaardigheden aangeleerd van uh tekstherkenning, met teksten enz. en dat gebeurt dus wel. Maar mijn indruk is dat dat minder uh intensief gebeurt dan in een methode. Maar ik weet niet honderd procent of dat een terechte indruk is. MBL

Onderzoeker 2: Nee precies, meer een gevoel erbij.

IB: Maar ik zie wel verschillen tussen nieuwsbegrip en de CITO bijvoorbeeld. En dan wordt er steeds gezegd van ja, dat komt omdat CITO de vragen anders stelt en dat zal ongetwijfeld meespelen... TBL(-C)

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Maar tegelijkertijd denk ik van: de manier waarop CITO de vragen stelt vind ik niet heel raar? Dus waarom is daar dan zo'n groot verschil? TBL-C

Onderzoeker 2: CITO valt veel lager uit?

IB: CITO valt over het algemeen lager uit. RBL

Onderzoeker 1: Ja, daar zal misschien tussen het transfer van de vaardigheden eigenlijk zoals u net al aangaf, dat dat dan vergroot wordt.

IB: Ja, maar ik zie het toch ook wel bij kinderen die echt meer in hun mars hebben. Die vinden ook het CITO begrijpend lezen echt lastiger dan nieuwsbegrip. En het, het lastige is bij dat soort dingen. Uh, want dat weten jullie ook als een kind zeg maar geïntrigeerd is door het onderwerp, dan zijn ze in staat om tot veel grotere hoogtes te komen dan wanneer de tekst ze niet bijster interesseert en daar is nieuwsbegrip echt heel sterk in, want die zoomt echt in op die onderwerpen die die kinderen horen en die ze dus bezig houden. En daar kan CITO weer minder op inzoomen, omdat dat niet wekelijks... RBL

MBL

TBL-C

[lachen]

Onderzoeker 1: Dat wordt een beetje lastig.

IB: Dus dat kan ook meespelen. Maar dat is gewoon lastig om daar dan de vinger achter te krijgen van wat is oorzaak en wat is gevolg. RBL

Onderzoeker 2: Ja, en uh...wordt..uh..besproken. Want sommige leerkrachten kunnen er misschien voor kiezen om extra materiaal te gebruiken. Wordt daarover gesproken? Wat voor extra methodieken en materiaal er ingezet zou kunnen worden?

IB: Ik heb het nog niet gehoord over begrijpend lezen. AM

Onderzoeker 2: Oké.

IB: Ik weet wel uh, in de de bouw uh bovenbouwoverleg uh, dit jaar zijn er twee nieuwe collega's bijgekomen en die brengen altijd weer nieuwe dingen mee zeg maar en met name *naam* had veel begrijpend leesspullen van zijn vorige school en dat herken ik dan wel. Daar ben je dan ook gewend om mee te werken dus dat zet hij ook breed in volgens mij. Uh en dan komt wel in de bouw van oh ja, daar begrijp ik dit voor. Maar het is niet structureel, het hangt een beetje van toevalligheden aan elkaar. AM

Onderzoeker 2: jaja en zijn ze daar ook vrij in om dat uh in te zetten?

IB: Uhm, niet helemaal. Ik wil daar wel graag zich op houden en dat gebeurt niet altijd. Dus dat is wel, dat is wel lastig. BL-DL

Onderzoeker 2: Oké, maar het is wel wenselijk dat jij weet..

IB: Ik vind we.., ik vind wel dat dat bekend moet zijn wat, wat voor materiaal remediërend gewerkt wordt en dat heeft deels te maken met uh, dat het niet helemaal bekend is, omdat we geen externe RT'er hebben. AM
BL-EB

Onderzoeker 2: Ja.

Onderzoeker 1: Ja.

IB: Waar je normaal gesproken, als IB'er heb je daar overleg mee en dan is het van oké, ik ga dit doen en dit zo aanpakken en uh. De RT gebeurt gewoon in de klas, door de leerkracht zelf. Uhm en dan kan het dus voorkomen dat ik pas later hoor van, daar heb ik dit en dit voor gebruikt. En dat gebeurt in groep zeven dan met dit materiaal en in groep vijf met dat materiaal en dat matched niet altijd. Daar, ik ben daar wel heel erg zoekend in. Van hoe kun je daar nu lijn in krijgen? Niet alleen voor begrijpend lezen, maar ook bij andere vakken, want ik wil uh. Je wilt toch een beetje hetzelfde uh, door een hele school heen en er mogen best kleine afwijkingen zijn. De achterliggende visie van het materiaal dat wordt gebruikt moet wel hetzelfde zijn. AM
BL-DL

Onderzoeker 2: En het materiaal dat in de verschillende groepen gebruikt wordt moet dus wel redelijk overeenkomen? Of is het wel oké

van, je had het in het begin erover van nou ja uhm elke groep is weer anders en een leerkracht moet op elke groep anders reageren.

IB: Ja.

Onderzoeker 2: Is het dan een probleem zeg maar als in de ene groep die extra methodes gebruikt worden en in de andere groep niet?

IB: Uhm, ik vind van niet maar ik word daarin regelmatig teruggefloten. Omdat men dat onoverzichtelijk vindt. Maar ik uh, we hebben de huidige groep 8 is een groep die vanaf groep 4 een totaal andere aanpak heeft gehad als andere groepen in de school. En daar hebben we bijvoorbeeld, op rekengebied dan, gewerkt met de maatschriften van 'alles telt voor iedereen'. Terwijl we hier met 'rekenrijk' werken. Maar daar, bij rekenrijk was geen materiaal dat aansloot bij deze leerlingen.

AM

BL-DL

AT

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dus toen ben ik met de schoolbegeleidingsdienst gaan sparren van oké, wat hebben zij nodig en wat voldoet daar dan aan en daar ook materiaal voor aangeschaft. Voor sommige collega's is dat heel moeilijk. Ja, maar dat gebruiken wij toch niet? Nee, dat klopt. Maar dat hebben we nu wel nodig.

AT

Onderzoeker 2: Ja.

IB: En dat is lastig, maar dat heeft ook wel te maken met durven loslaten. Niet alleen maar vastzitten aan die ene methode, maar voor ogen hebben van oké, dit zijn de doelen dit je wilt bereiken en daar kan ik dit gereedschap voor gebruiken.

CLK

Onderzoeker 2: Ja.

Onderzoeker 1: Ja en is dat dan ook met name met zwakkere leerlingen of merk dat dat ook juist is voor de sterke leerlingen?

IB: Uhm, nou sinds twee jaar is het ook gericht op sterke leerlingen. Daarvoor was het wel gericht op kinderen die niet mee konden komen. Maar sinds twee jaar werken we met de kisten van levelwerk en daar zit informatieverwerking als onderdeel in en dat gaat duidelijk wat verder dan regulier, uhm, materiaal. Uh, bij de informatieverwerking, maar ook bij het lezen. Want, ze hebben daar villa alfabet, ik weet niet of jullie dat kennen? Uhm..... Boeken, met daarbij opdrachten waarbij kinderen geleerd wordt om op een andere manier naar teksten te kijken.

DBL

AM

Onderzoeker 1: Oké

IB: En uhm... waar eigenlijk de overwaarde, de ruimte, benut wordt om kinderen bewust te maken, ook niet alleen van de inhoud van de teksten, maar ook van de vorm. Dus dan moeten ze in een, van een

IV

boek bijvoorbeeld aangeven van nou, wat vond je nou een heel mooi woord in dit verhaal?

Onderzoeker 1: Oja

IB: Weet je en dan denk ik: oeh, geweldig, we gaan, we stappen even uit. Heeft uh minder met begrijpend lezen te maken maar wel met de leesbeleving als geheel en op het moment dat je dat doet leren kinderen ook om weer afstand te nemen van een tekst. BBL
IV

Onderzoeker 1: Ja.

IB: En niet alleen maar uh, puur te lezen wat er staat en dat te vertalen maar ook weer een stapje terug te doen en bovenaf te kijken van hé, ik kan dus op verschillende manieren met teksten omgaan. Dus indirect doet het wel iets voor het begrijpend lezen. Dat uh uh ja het begrijpend lezen van verhalende teksten, ja dat soort dingen. Dus uh, maar daarnaast is er ook meer aandacht voor informatieverwerking en uh wat wordt en nou precies gevraagd? Nou ja dat soort uh. IV

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dus het gaat twee kanten uit op dit moment.

Onderzoeker 1: Oké en dat is dan dat informatieverwerking vraagt meer aan de leerlingen die die uitdaging ook aankunnen uhm wat, wat wordt gedaan met de leerlingen die problemen hebben of moeite hebben met begrijpend lezen? In hoeverre worden die begeleid?

IB: Uhm, in principe uhm werkt daar het directe instructiemodel heel goed. Wordt klassikaal, maar als gemerkt wordt van hé er zijn gewoon onderdelen die een aantal kinderen niet oppakken. Dan wordt daarmee in een kleine instructiegroep nog extra uitleg gegeven, voorgedaan. Van; ik lees deze tekst, daar staat die vraag. Wat moet ik nu in vredesnaam doen, weet je wel, echt dat modeling uhm... DBL
ST-M

Onderzoeker 1: hmhm

IB: als. Omdat dat voor deze kinderen over het algemeen toch als uh ja, meest effectief ervaren wordt. En daarin is de ene leerkracht wel vaardiger dan de andere leerkracht. Maar dat is wel de opzet door de hele school heen. Dat uh, er zijn echt een aantal schoolvoorbeelden waarvan ik echt denk van. Ga er alsjeblieft een paar dagen zitten want dan heb je zoveel kennis opgedaan. En er zijn gewoon nog leerkrachten die dat heel lastig vinden en het liefst klassikaal, ja, die moet je dan iets meer stimuleren van ja. Maar de helft van je klassikale groep kan het zelf. Houdt je nog maar de helft over. ST-M
CLK

[lachen]

IB: Stuk overzichtelijker voor jou, weet je, zo, ja maar dat heeft uh met name te maken met klassenmanagement. CLK

Onderzoeker 1: Ja, want ik heb je wel horen zeggen de uh of het team is echt heel erg capabel. Alleen op sommige punten kunnen zij zichzelf iets meer ontwikkelen en ook zekerder worden.

IB: Ja, dat denk ik wel en uh. Ik vind uh, ik vind ze inhoudelijk zeker heel capabel en qua uitvoering zie ik duidelijk niveauverschillen. Tegelijkertijd zitten hier een aantal leerkrachten die ik zo goed vind CLK

Onderzoeker 1: Ja

Onderzoeker 2: O ja. dat de rest daardoor misschien minder goed lijkt, maar als je ze zo vergelijken met een ander team zouden ze misschien niet eens zo heel zwak uitkomen. Dus dat, dat is ook altijd lastig. Ik vind wel dat je moet streven naar.. CLK

Onderzoeker 1: Allemaal het hoogste...

[lachen]

IB: Maar ja, goed dat lukt niet iedereen. CLK

Onderzoeker 1: Ja en uhm

Onderzoeker 2: Heb je nou, want met jou worden natuurlijk de groepsresultaten besproken van de CITO.

IB: hmhm.

Onderzoeker 2: En als je kijkt naar het begrijpend lezen. Op het moment dat daar hiaten zitten, wat gebeurt er dan?

IB: Uhm, op dat moment uh gaan we sowieso, leerkracht en ik kijken van. Oké, wat is er gebeurt op het moment van een toetsafname en wat is er daarvoor gebeurd? Wat wordt er uh in de toets gevraagd aan vaardigheden en kennis en heb je dat terug gezien in je lessen daarvoor? Dus er wordt heel duidelijk gekeken van; zijn er hiaten in het aanbod geweest? RBL

Onderzoeker 1: hmhm.

IB: Uhm, Als dat zo is, ja dan moet daar alsnog instructie op gegeven worden. Uhm, als wij het idee hebben dat dat niet zo is. Dan is het zaak om te kijken van, uh gaat het echt over de hele groep of is er een subgroep die eruit valt. Zijn het bijvoorbeeld de kinderen die meer aan kunnen die nu allemaal naar beneden kelderden? Dan krijgen ze te weinig instructie. RBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Zijn het uh, juist de kinderen die heel veel moeite hebben met begrijpend lezen. Oké wat is dan het aspect waar ze allemaal de fout in gaan en is dat iets wat ze uiteindelijk moeten gaan beheersen of ligt RBL

dat boven hun niveau? Want je hebt natuurlijk ook een aantal kinderen waarvan je gewoon weet, als je de lijn, dat geldt overigens wel pas voor groep 7 en 8, maar die gaan het nooit vatten.

Onderzoeker 2: Geen hoog niveau.

IB: Het zit er niet in. Dus en dan is het zaak om te kijken van uh. Valt wat er fout gaat binnen die marge? Weet je, is dat, kun je redelijkerwijs zeggen van uh dat is te hoog gegrepen en als dat niet zo is, oké, dan moet er dus toch extra instructie op. Dus dan uh het betekent voor een leerkracht heel erg dat ze moeten gaan reflecteren op wat ze gedaan hebben uh en op wat de groep nodig heeft.

RBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: En dat moet beter gematched gaan worden. En dat gaat vaak in overleg met mij en sommige gevallen, sommige zoeken ze het gewoon helemaal zelf uit en dan zie ik uh de CITO's daarna uh. Vaak vraag ik wel tussendoor even van uh; hoe gaat het nu? Maar dan zie je vaak de CITO daarna dat het weer uh, dat het weer..

BBL
BL-A

Onderzoeker 2: Beter is.

IB: ..wat bijtrekt. Als het iets is wat je kunt beïnvloeden. Dus dat controlemechanisme van een half jaar zeg maar, dat zit er wel goed in. En uh, drie groepsbesprekingen per jaar, ook eentje in november, uh dat is altijd een mooie groepsbespreking om dit soort zaken ook aan de orde te stellen. Juist omdat ze dan niet gekoppeld worden aan resultaten en.

VBL

Onderzoeker 2: Nog helemaal blanco..

IB: Ja, maar dan kun je veel beter van joh, ik weet dat deze groep vorig jaar wat moeite had met begrijpend lezen. Hoe gaat het nu in de klas met uh met de methode, met nieuwsbegrip? Wat zie je hé, waar zie je nog verbeterpunten? Dan kun je wat meer vrijuit, zonder dat je die resultaten, waar mensen dan toch op gefocust zijn ernaast hebt liggen. Dus uh, ja dat is een beetje de gang van zaken denk ik.

BL-DL

Onderzoeker 2: Dat op het moment dat er zorgen zijn rondom het begrijpend leesonderwijs, dan wordt dat besproken met jou en heb je in die zin een beetje sturing

IB: Ja.

BL-A

Onderzoeker 2: van beetje kijken wat er gebeurd en dan komt het weer bij de leerkracht te liggen puur in zijn les zeg maar.

IB: Ja.

BL-A

Onderzoeker 1: Oké, uhm, eventjes kijken wat we allemaal besproken hebben samenvattend. Nou, we hebben besproken hoe begrijpend

lezen nou, wat het begrijpend leesonderwijs natuurlijk is, uh hoe het georganiseerd is, maar ook wat belangrijk is in de instructie. Uh, even kijken, welke methode er gebruikt wordt, wat er met zorgleerlingen gedaan wordt en de doorgaande lijn in de uh ja, je hebt gezegd het wordt uitgezet binnen een bepaalde bandbreedte, maar in hoeverre uh, daar wilde ik nog even dieper op ingaan is dat nu voor begrijpend lezen, is daar een doorgaande lijn in, hoe zie je dat terug?

IB: De doorgaande lijn wordt nu bepaald door de methode. BL-DL

Onderzoeker 1: Oké.

IB: Dus in die zin vind ik dat vrij zwak. BL-DL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Want je maakt jezelf helemaal afhankelijk van de methode. En uh, wat interessant zou zijn, denk ik, om met het team in discussie te gaan van oké, wat biedt de methode aan? En vinden we dat dat alles is wat kinderen moeten leren op uh gebied van begrijpend lezen. BL-DL
MBL

Onderzoeker 1: hmhm

IB: Of vinden we dat niet? En wat willen we er dan extra in en wat hebben wij dat nodig om dat er extra in te kunnen brengen? Maar dan heb je het dus over een verbetertraject begrijpend lezen. MBL

Onderzoeker 1: Ja.

[lachen]

IB: Maar dat is wel interessant.

Onderzoeker 1: ja.

IB: En het zou ook wel mijn volgende vak zijn, zeg maar, om daar op in te zetten. Alleen weet ik niet of dat volgend schooljaar al haalbaar is, gezien alle veranderingen van de afgelopen drie vier jaar... VBL
AT

Onderzoeker 1: Ja.

IB: Hier binnen het team. Want ik merk gewoon dat voor, en dat vind ik wel heel lastig, uh er zijn een aantal leerkrachten die hebben gewoon wat meer tijd nodig om aan veranderingen te wennen en op het moment hebben we, denk ik uh, een directeur die redelijk vooruitstrevend is. Ik ben zelf ook niet van niet al te lang kletsen, maar gewoon beginnen. Beide bouwcoördinatoren hebben diezelfde instelling en dan loop je het gevaar dat je een deel van je team kwijtraakt. CLK

Onderzoeker 1: Ja.

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dat die nog ergens daar zitten...

[lachen]

IB: Terwijl wij al verderop lopen. Dus uhm, maar ik zou het wel graag willen. Het is wel uh belangrijk om inhoudelijk met het hele team daarover te gaan. Ik geloof er niet in dat je dat van bovenaf moet gaan opleggen. Dat uh werkt volgens mij echt niet. CLK
BL-A

Onderzoeker 1: Oké

Onderzoeker 2: Uh, ik wilde graag nog even weten, in hoeverre is het belangrijk om de resultaten begrijpend lezen te vergelijken met de landelijke norm?

IB: Uhm, ik vind het wel belangrijk. Want het geeft je wat inzicht op [stilte] uh. Nou ja, ik zal het even RBL

[lachen]

Onderzoeker 1: woorden heel zorgvuldig kiezen hè?

IB: Je zat even, zag even denken hè? Uhm [stilte] Het raakt een andere discussie. In hoeverre moet jij je onderwijs vergelijken met een landelijke norm? Punt. En niet alleen voor begrijpend lezen. Maar als je ervoor kiest, dat je je uh onderwijs landelijk op een bepaald niveau wil hebben, minimaal en dat is waar men landelijk voor gekozen heeft. Dan vind ik dat je begrijpend lezen daar zeker mee moet vergelijken om te zien of jij op z'n minst aan dat gemiddelde niveau kunt voldoen. RBL

Onderzoeker 1: Hmm.

IB: En op het moment dat je dat niet doet uh, doe jij iets verkeerd ten opzichte van wat scholen in het land wel kunnen. En dan moet je dus gaan aanpassen. Maar dan ben je al uitgegaan van de premisse dat je je resultaten wilt vergelijken met een landelijk gemiddelde. RBL

Onderzoeker 1: Ja.

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Dus als je daar vanuit gaat, dan vind ik het wel belangrijk dat dat gebeurt. RBL

Onderzoeker 2: En daar gaan jullie momenteel wel vanuit?

IB: Ja, daar kun je ook niet onderuit als school. RBL

Onderzoeker 1: Nee

Onderzoeker 2: Nee, precies. Maar het is dan wel een zwaartepunt waarop jij ook zeg maar kijkt van hé gaat het goed of niet? Misschien

niet een zwaartepunt, maar het is wel een punt waar je rekening mee houdt.

IB: Nou, je kijkt hoe kinderen binnen komen... RBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: Op welk niveau en uh. Dat niveau wil je minimaal vasthouden, maar liever nog iets verhogen. RBL

Onderzoeker 2: Ja.

IB: En dan kan het dus wel per jaar verschillen. Als ik wéér die groep 8. RBL
Weet je, ik kan wel zeggen: die moet op het landelijk gemiddelde scoren. Maar als ik ga kijken is het gemiddelde van die groep gewoon niveau D en E, niveau vier en vijf. Nou, dat ligt niet aan de inzet, dat ligt niet aan niet goed aangesloten onderwijs. Want dat hebben we eerst natuurlijk gedacht in groep vier, van daar is iets misgegaan. Daar hebben we zo veel externe bureaus inmiddels opgehad die zeggen: daar ligt het niet aan, er zitten gewoon de capaciteiten niet in. Het gemiddeld IQ van die groep is gewoon benedengemiddeld. Ja, dan kun je gaan trekken, maar dat gaat hem niet worden. Maar, wat je wel doet is: kijk, die kinderen zaten allemaal op niveau vier zeg maar, ik wil minstens elk kind op dat niveau houden en het liefst wil ik dat er nog een paar omhoog gaan.

Onderzoeker 2: Ja

IB: En daar probeer je dan in te sleutelen. En dan heb je ineens tot je verrassing in groep 8 toch nog kinderen die naar de HAVO kunnen. RBL
Terwijl een onderwijsbegeleidingsdienst in groep 4 zei van: joh, dit is het niveau en ja

Onderzoeker 1: Ja.

IB: En ja, dat is mooi om te zien. Tegelijkertijd hebben we ook een RBL
groep die heel goed presenteert. Die altijd op niveau één, twee zat, ja als die ineens minder gaat presteren? Dus in die zin vergelijk je wel met het landelijk gemiddelde, maar niet als streefdoel.

Onderzoeker 2: Nee, precies.

Onderzoeker 1: Uhm, ik denk dat wij een beetje moeten gaan afronden.

Onderzoeker 2: Yes.

Onderzoeker 1: Uhm, ja eigenlijk kunnen we deze wel als afsluitende vraag. Welke verbeterpunten zie je nog en dus eigenlijk; wat is er nodig om dit team naar een iets hoger niveau te tillen?

IB: Ik denk uh wat ik net al zei: overeenstemming. Dus met elkaar in gesprek gaan van wat wordt er nu geleerd, wat willen we dat er geleerd wordt en daar overeenstemming in bereiken? En dan vervolgens van welk gereedschap gaan we daarvoor gebruiken en op welke manier? Dus er moet uh meer met elkaar in gesprek gegaan worden uh en dat moet denk ik wel gestructureerd. Dus niet in de wandelgangen, maar gewoon studiedag. Oké, begrijpend lezen, dit en dit en dit zijn de mogelijkheden hè en willen we dat allemaal? En dan met elkaar tot een bepaalde visie komen.

VBL

Onderzoeker 2: ja.

IB: Met daarbij ook weer uh, klassenbezoeken, waarbij collega's bij elkaar gaan kijken. Of misschien een werkgroep vormen van twee collega's vormen met mij als IB en iemand van de directie van nou, we gaan die klassenbezoeken uitvoeren, we koppelen het terug. Wat dat aangaande, dat is het voorbeeld van die twee verbetertrajecten dat die lijn is wel duidelijk van hoe je zoiets zou moeten opzetten. Maar het bevat mij ook goed. Omdat het heel structureel is van. Beginsituatie, oké hoe gaan we daarnaartoe en hoe gaat we die weg uitleggen? Ik denk dat dat nodig is.

VBL

Onderzoeker 1: Oké

IB: Ja?

Onderzoeker 2: dat vind ik een mooie afsluiting.

[lachen]

Onderzoeker 1: Zijn er nog dingen die er niet besproken zijn, maar die je wel graag wilt benoemen.

Onderzoeker 2: Of waarvan je denkt, oh, helemaal verkeerd gezegd.

[lachen]

IB: Uh, nee, het is. Wat jullie denk ik gemerkt hebben is uhm. Ik ben erg van de grote lijn en ik vind ook oprecht dat details niet bij mijn werk horen. Uhm, dus als jullie het idee hebben van wij willen meer concreet van hoe gebeurt dat nu, kun je beter met *naam* en *naam* als bouwcoördinatoren praten, want die hebben veel beter in zich hoe het in de praktijk gaat.

BL-DL

[onderbreking]

IB: nee, maar goed. Ik denk dat dat, dat is voor jullie wel belangrijk. Als je het idee hebt van oké, ik vind het allemaal te, te...

Afsluiting

Onderzoeker 2: te globaal..

IB: te helicopterviewachtig, dan zou ik echt aanraden om naar, ik denk het beste nog naar *naam* te gaan, want *naam* heeft in de onderbouw nog veel minder te maken met begrijpend lezen.

Onderzoeker 1: Nou, dat is een goede tip.

Afsluiting

IB: en verder, ik hoop dat jullie er iets aan hebben.

Onderzoeker 1: Ja, dat sowieso. Nou, bedankt voor dit interview en de tijd die je ervoor hebt vrijgemaakt.

IB: Geen dank.