

Leerkrachten selecteren, welke methode zij hanteren!

Een onderzoek naar de werkbaarheid van
methodes begrijpend lezen voor groep 6 en 7



Eindwerkstuk Bachelor
Nederlandse taal en cultuur
Universiteit Utrecht
Datum: 26 februari 2017
Naam: Yvette van Damme
Studentnummer: 3707881
Begeleidster: dr. J. Evers-Vermeul
Tweede beoordelaar: S.T.M. Bogaerds-Hazenberg (MA)

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
1. Inleiding	3
2. Theoretisch kader	3
2.1 Begrijpend lezen	3
2.2 De rol van de leerkracht.....	3
2.3 De begrijpend lezen les.....	5
2.4 Onderzoeksvragen	6
3. Onderzoeksmethode	7
3.1 Participanten.....	7
3.2 De interviewvragen.....	7
3.3 De interviews	8
3.4 Verwerking van de gegevens	8
4. Resultaten.....	9
4.1 Hoe maken basisschoolleerkrachten gebruik van de methode begrijpend lezen op hun school?	9
4.2 Wat zijn de sterke onderdelen van de methode die de basisschoolleerkrachten gebruiken?.....	12
4.3 Welke onderdelen zouden de basisschoolleerkrachten willen aanpassen of passen zij momenteel al aan en waarom?	14
5. Conclusie	16
6. Discussie	18
Literatuurlijst	20
Bijlagen	22
Bijlage 1 verstuurd tekst naar de scholen	22
Bijlage 2 Interviewleidraad.....	23

Samenvatting

Van leerlingen wordt verwacht dat zij op de basisschool verschillende soorten teksten lezen en daaruit kennis verwerven, ook wel begrijpend lezen genoemd. Begrijpend lezen is een vaardigheid waarbij meerdere aspecten van belang zijn: woordenschat, kennis van de wereld en technisch lezen. Leerkrachten onderwijzen kinderen in begrijpend lezen door gebruik te maken van een methode. Leerkrachten hebben grote invloed op de wijze waarop zij de methode toepassen en op de leerlingen; zij kunnen de resultaten van leerlingen significant beïnvloeden en verbeteren.

In dit onderzoek heb ik gekeken hoe basisschoolleerkrachten van de groepen 6 en 7 de werkbaarheid van hun begrijpendlezenmethode beoordelen.

Door het afnemen van interviews is uit mijn onderzoek gebleken dat het aanbod van de strategieën, het gebruik van het digibordsoftware, differentiatie en het behandelen van nieuwsteksten als zeer positief worden gezien. Alle leerkrachten modelen de strategie die in de betreffende les centraal staat. De werkvormen tijdens het zelfstandig werken, vullen de leerkrachten over het algemeen zelf in.

Vervolgens zijn de uitkomsten divers; de ene leerkracht besteedt veel tijd aan woordenschat en de andere minder. Het gebruik van verlengde instructie wordt niet door elke leerkracht gedaan en over het onderdeel 'voorspellen' wordt ook niet hetzelfde gedacht.

De leerkrachten bepalen zelfstandig welk deel van de methodes zij belangrijk en minder belangrijk vinden en een aantal van de leerkrachten passen deze methodes naar eigen inzicht aan.

Dat betekent dat er een grote willekeur is in het toepassen van zorgvuldig samengestelde methodes.

1. Inleiding

Als men zich als burger zelfstandig wil kunnen redden binnen onze maatschappij, dan is het van groot belang om complexe teksten te kunnen lezen en te begrijpen. Op de basisschool moeten leerlingen al leren omgaan met teksten van diverse moeilijkheidsgraden, niet alleen tijdens het vak begrijpend lezen, maar ook tijdens het lezen van teksten bij zaakvakken (Berends, 2011). In mijn onderzoek draait het om begrijpend lezen. Het doel is een beeld te krijgen hoe leerkrachten van de groepen 6 en 7 gebruik maken van de begrijpendlezenmethodes *Nieuwsbegrip* en *Kidsweek in de klas*.

2. Theoretisch kader

2.1 Begrijpend lezen

Het Expertisecentrum Nederlands omschrijft begrijpend lezen als volgt: “Bij begrijpend lezen achterhaalt de leerling tijdens het lezen de betekenis van geschreven taal. Door de juiste leesstrategie bij het tekstdoel te kiezen, kan hij de informatie vinden die hij nodig heeft om een taak uit te voeren.” Wel moet de lezer beschikken over voldoende kennis over de taal en van de wereld. Hoe meer kennis leerlingen hebben, hoe makkelijker nieuwe kennis daarop aansluit (Marzano, 2004, in Förrer & Van de Mortel, 2011). Daarnaast spelen bekwaamheid en motivatie een rol (expertisecentrum Nederlands, 2010). Volgens Förrer en Van de Mortel (2013) denkt de lezer tijdens begrijpend lezen na over een tekst en geeft de lezer hier betekenis aan. Förrer en Van de Mortel spreken over twee pijlers als het gaat om het zelfstandig leren lezen met begrip. “De lezer beschikt over kennis en woordenschat en de lezer kan zijn eigen leesproces sturen.” Naast de genoemde onderdelen die ervoor zorgen dat er begrip kan ontstaan, moeten leerlingen vlot en vloeiend kunnen lezen; als zij dat niet kunnen, dan kunnen zij ook de tekst niet begrijpen (Vernooy, 2007; Afflerbach, 2011 in Förrer & Van de Mortel, 2013).

2.2 De rol van de leerkracht

De invloed van een leerkracht op een leerling is groot (Hattie, 2009, in Bunte, 2013). Leerkrachten kunnen door hun specifieke manier van lesgeven ervoor zorgen dat de resultaten van leerlingen verbeteren (Vernooy, 2010). Ook Allington bevestigt dit in zijn onderzoek, waar risicoleerlingen net zo goed presteerden bij een goede leerkracht als gemiddelde leerlingen bij een zwakke leerkracht (Allington, 2001, in Vernooy 2010).

Het is van groot belang dat leerkrachten deskundig zijn op het gebied van taal en lezen. Zij kunnen effectieve instructie geven, leerlingen motiveren en leerlingen bieden wat zij nodig hebben (Vernooy, 2007).

Taalspecialist Jolanda Roelfsema (2015) vermeldt dat het vak begrijpend lezen veel van leerkrachten vraagt. Onderzoek heeft aangetoond dat het succes van de leerlingen afhangt van de wijze waarop leerkrachten met de methode omgaan (Duffy en Hoffman, 1999, in Van Elsäcker, 2002).

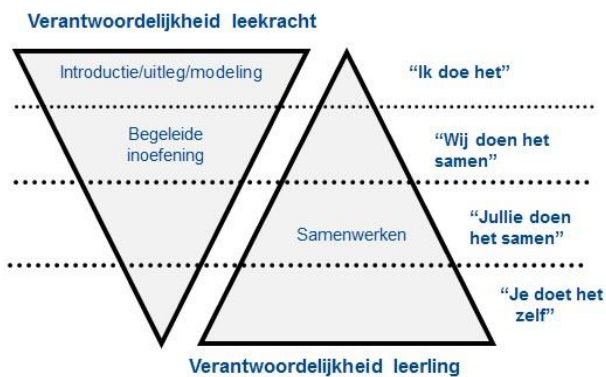
Volgens Stoeldraijer en Förrer (2008) vinden veel leerkrachten het vak begrijpend lezen niet prettig om te geven. Het effect van zo'n houding van de leerkracht is dat leerlingen ook niet gemotiveerd zijn. Stoeldraijer en Förrer schrijven dat veel leerkrachten de lesbeschrijvingen in methodehandleidingen ingewikkeld vinden. Leerkrachten leggen zelf vaak niet de link naar andere vakken als het gaat om begrijpend lezen. Als een leerkracht deze transfer niet maakt, dan doen leerlingen dat zeker ook niet (Stoeldraijer & Förrer, 2008). Leerkrachten moeten gebruik maken van transfer, want de leerlingen hebben de hele lesdag door met begrijpend lezen te maken (Roelfsema, 2015). Ook Förrer en Van de Mortel (2010) vinden dat begrijpend lezen geen opzichzelfstaande les is, maar tijdens begrijpend lezen denk je meer na over elke tekst, dus ook over een tekst van bijvoorbeeld geschiedenis of aardrijkskunde.

De meeste leerkrachten gebruiken tijdens hun lessen een handleiding; deze verschilt per methode. Er zijn methodehandleidingen waarin stap voor stap staat wat leerkrachten moeten doen zoals modeling (hardop denken en voordoen) en er zijn methodes waar leerkrachten bijvoorbeeld zelf een tekst bij een bepaalde leesstrategie moet selecteren (Bogaerds-Hazenberg, 2016). Niet alle leerkrachten doen wat er in de methode staat. Zij gebruiken een methode als een richtlijn waaruit ze tips en ideeën halen (Both, 2008). Volgens Vernooy profiteren leerlingen onvoldoende van de instructie als leerkrachten de methode niet goed gebruiken of naar eigen inzicht aanpassen waardoor niet elk onderdeel voldoende aandacht krijgt (Vernooy, 1993, in Volders, 2009). Ook Both geeft aan dat goed gebruik van de methode cruciaal is. Het is belangrijk om de didactische richtlijnen en de lesaanwijzingen op te volgen. In zijn artikel schrijft hij dat de onderwijsinspectie deze mening deelt (Both, 2008).

Leerkrachten behoren leerlingen te observeren en moeten evalueren om ervoor te zorgen dat leerlingen blijven leren. Een leerkracht informeert zijn leerlingen over het eigen leerproces door middel van feedback (resultaten terugkoppelen), feedup (aangeven wat leerlingen leren en waarom) en feedforward (informatie geven over de volgende stappen) (Förrer & Van de Mortel, 2013). Effectieve feedback geven kan de resultaten van leerlingen sterk beïnvloeden (Kamphuis & Vernooy, 2011).

2.3 De begrijpend lezen les

Bij begrijpend lezen is het de bedoeling dat de leerkracht gebruik maakt van het instructiemodel GRRIM (Gradually Release of Responsibility Instruction Model) van Pearson en Gallagher (Förner & Van de Mortel, 2013). De leerkracht, die in het begin de verantwoordelijkheid draagt, start in dit model met de instructie. Vervolgens verschuift deze verantwoordelijkheid naar de leerlingen en krijgt de leerkracht een ondersteunende rol tijdens de les.



Figuur 1: Het GRRIM model

Voor veel lesmethodes ligt de focus op het aanleren van leesstrategieën (Bogaerds-Hazenbergh, 2016). Door middel van het aanleren van deze strategieën proberen leerkrachten ervoor te zorgen dat er tekstbegrip bij de leerlingen ontstaat en zo de leesvaardigheid zich verder ontwikkelt.

Tijdens de introductie van een les begrijpend lezen vertelt de leerkracht het doel van de les. Vervolgens haalt de leerkracht met de groep voorkennis op, om erachter te komen wat een leerling al over een onderwerp weet en wordt er achtergrondinformatie uitgewisseld. Als een leerling te weinig achtergrondkennis heeft en over onvoldoende bijbehorende woordenschat beschikt, dan zal deze leerling de inhoud van de tekst niet begrijpen en dan heeft het aanleren van een leesstrategie geen effect (Förner & Van de Mortel, 2010).

Daarnaast is het belangrijk dat een leerkracht zijn denkproces aan de groep laat zien, oftewel modellen (Vernooy, 2010 en Förner & Van de Mortel, 2010). Onderzoek heeft aangetoond dat modellen een strategie is dat positief effect heeft (Fisher, Frey & Lapp, 2008, in Vernooy, 2010). De leerkracht verwoordt stap voor stap zijn denkprocessen en past de strategie die aan bod komt toe. Hij maakt daardoor de aanpak zichtbaar en zo leren leerlingen hoe zij nieuwe informatie uit een tekst kunnen halen en hoe zij informatie kunnen samenvoegen met wat zij al weten (Förner & Van de Mortel, 2010).

Volgens Koekebacker (2010) is modellen lastig en daarom doen niet alle leerkrachten dit of ze doen het onvoldoende. De hulp die leerkrachten hierbij nodig hebben, ontbreekt vaak in een methode. In de analyse naar begrijpendlezenmethodes van Bogaerds-Hazenberg (2016) zijn er twee methodes, die modeling door een leerkracht niet aanbiedt en in één methode heeft modellen een structurele kleine rol.

Na modeling van de leerkracht is er een begeleide oefening van de strategie die centraal staat in de les. De leerlingen passen samen met de leerkracht de strategie toe. Uit de methodeanalyse van Bogaerds-Hazenberg (2016) blijkt dat zes van de acht methodes deze oefening niet aanreikt.

Na de begeleide oefening werken de leerlingen in groepjes, in tweetallen of zelfstandig aan de gegeven opdrachten. Dit verschilt per methode (Bogaerds-Hazenberg, 2016).

Zij oefenen hiermee de vaardigheden die centraal staan. De leerkracht begeleidt hierbij door het geven van feedback en feedforward (Förrer & Van de Mortel, 2010). Zo controleert de leerkracht of leerlingen het doel hebben begrepen en zelfstandig verder kunnen (Vernooy, 2010). Uiteindelijk sluit de leerkracht zijn les af met een reflectie. Hij vraagt aan de kinderen wat zij hebben geleerd en stelt misschien wel de vraag wat ze de volgende keer graag willen leren (Vernooy, 2007).

2.4 Onderzoeksvragen

Begrijpend lezen is een belangrijk proces waarin de rol van de leraar cruciaal is. Het succes van de leerlingen hangt af van de leerkracht en zijn methodegebruik. In de handleiding van methodes staat omschreven hoe leerkrachten met de stof moeten omgaan, wat en hoe zij wanneer iets moeten aanbieden.

In mijn onderzoek diep ik uit hoe leerkrachten gebruikmaken van hun methode begrijpend lezen, hoe zij verschillende onderdelen aanbieden en wat hun afwegingen zijn om dat op hun manier te doen.

De hoofdvraag luidt:

- *Hoe beoordelen basisschoolleerkrachten van groepen 6 en 7 de werkbaarheid van de begrijpendlezenmethode die op hun school wordt gehanteerd?*

De deelvragen die hieruit volgen zijn:

- *Hoe maken basisschoolleerkrachten gebruik van de methode begrijpend lezen op hun school?*
- *Wat zijn de sterke onderdelen van de methode die de basisschoolleerkrachten gebruiken?*
- *Welke onderdelen zouden de basisschoolleerkrachten willen aanpassen of passen zij momenteel al aan en waarom?*

3. Onderzoeksmethode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, heb ik een beschrijvend onderzoek uitgevoerd. Ik heb gebruik gemaakt van interviews, omdat ik wil weten waarom leerkrachten bepaalde keuzes maken. In een interview kunnen leerkrachten hun argumenten aangeven en de interviewer kan doorvragen om meer informatie te verkrijgen (Roos & Vos, 2005). Op alle interviewvragen zal op die manier een respons komen, wat in digitale of papieren vragenlijsten niet altijd het geval is.

3.1 Participanten

Medestudent Aafke Breedveld en ik hebben ons ieder op twee methodes uit de methodeanalyse van Bogaerds-Hazenberg (2016) gericht. In mijn onderzoek ligt de focus op de methodes *Nieuwsbegrip* en *Kidsweek in de klas*; twee methodes die teksten gebruiken uit het nieuws van vandaag. Scholen die met deze methodes werken, zijn via de mail uitgenodigd met de vraag of zij mee willen werken aan dit onderzoek (zie Bijlage 1). Door diverse schoolgidsen te lezen, kon ik bepalen welke scholen er geschikt waren om mee te doen. Deze scholen zijn verspreid over ons land en gebruiken de methode *Nieuwsbegrip* of *Kidsweek in de klas*. Doordat ik te weinig respons kreeg, heb ik vervolgen scholen gebeld en gevraagd of zij hun medewerking wilden verlenen. Dat heeft er uiteindelijk voor gezorgd dat er zes mensen zich hebben aangemeld voor het onderzoek: vier leerkrachten die de methode *Nieuwsbegrip* gebruiken en twee leerkrachten die de methode *Kidsweek in de klas* gebruiken. De leerkrachten geven les in groep 6 of 7. De interviews hebben plaatsgevonden van 30 september tot en met 28 oktober 2016.

3.2 De interviewvragen

Door gebruik te maken van een semi-gestructureerd interview liggen de hoofdvragen vast, maar was het mogelijk de leerkrachten uitgebreidere vragen te stellen en dieper op een onderwerp in te gaan (Roos en Vos, 2005). Op die manier kon ik inspelen op de antwoorden en reacties van de leerkrachten en tot een duidelijk inzicht komen.

Op basis van de methodeanalyse van Bogaerds-Hazenberg (2016) hebben Suzanne Bogaerds-Hazenberg, Aafke Breedveld en ik gezamenlijk een groot aantal open vragen opgesteld (zie Bijlage 2). In antwoord hierop konden leerkrachten hun eigen standpunt, visie en voorbeelden geven en konden wij meer te weten komen (Roos & Vos 2005). Bij leerkrachten die weinig respons gaven, hebben wij door middel van sturende vragen toch geprobeerd om antwoorden uit te lokken (Houtkoop-Steenstra, 1991). Bijvoorbeeld: kiest u er wel eens voor om andere teksten te gebruiken dan die voorgeschreven staan in de lesmethode, zoals verhalende teksten, nieuwsteksten of misschien iets anders?

De onderwerpen die wij aan de orde hebben gesteld waren: doelstellingen, curriculum, tekstkeuze, transfer, lesopzet, lesvoorbereiding, leerkracht- en leerlingactiviteiten, monitoring en informatievaardigheden die alleen van toepassing zijn op het op het vak begrijpend lezen. De opbouw is als volgt: eerst stelden we vragen over de basisgegevens zoals: waarom is ervoor gekozen om met deze methode te werken? Daarna kwamen vragen over de inhoud van de lesmethode, bijvoorbeeld: zijn er bepaalde onderdelen van de lesmethode die u overslaat of waaraan u juist extra aandacht besteedt? Vervolgens kwamen de vragen over de didactiek aan bod zoals: hoe bereidt u zich voor op een les begrijpend lezen? Tenslotte volgde een aantal vragen over informatievaardigheden over het zoeken, selecteren en beoordelen van informatie. De resultaten van de informatievaardigheden zijn in het onderzoek van Breedveld (2016) te lezen.

3.3 De interviews

Tijdens de interviews heb ik actief geluisterd en regelmatig de antwoorden van de respondent samengevat om er zeker van te zijn dat ik hem/haar goed heb begrepen. Zo ontstond er ook ruimte om door te vragen om dieper op een antwoord in te gaan.

3.4 Verwerking van de gegevens

Gedurende de interviews zijn er geluidsopnames gemaakt om de gegeven antwoorden op een later tijdstip uit te schrijven. In de mailoproep zijn de participanten hiervan op de hoogte gesteld. Door het opnemen van de interviews hebben we geprobeerd de betrouwbaarheid ervan te waarborgen (Baarda, Van de Hulst & de Goede, 2012). Zo kunnen alle onderzoekmedewerkers het interview beluisteren en kan ik precies nagaan wat er gezegd is.

De gegevens die uit de interviews voort zijn gekomen, heb ik anoniem verwerkt om vervolgens de deelvragen en de hoofdvraag te beantwoorden.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk geeft de resultaten uit de verschillende interviews weer. De volgende deelvragen worden hiermee beantwoord:

- *Hoe maken basisschoolleerkrachten gebruik van de methode begrijpend lezen op hun school?*
- *Wat zijn de sterke onderdelen van de methode die de basisschoolleerkrachten gebruiken?*
- *Welke onderdelen zouden de basisschoolleerkrachten willen aanpassen of passen zij momenteel al aan en waarom?*

4.1 Hoe maken basisschoolleerkrachten gebruik van de methode begrijpend lezen op hun school?

De leerkrachten A, B, C en D die de methode Nieuwsbegrip gebruiken, lezen niet allemaal volledig de handleiding. Leerkracht A bereidt de les kort voor. Zij kijkt aan het begin van de week welke stof er aan bod gaat komen en vervolgens leest zij de strategie door. Leerkracht B leest de hele handleiding en de tekst die behandeld gaat worden. Naar aanleiding daarvan kijkt hij of er aanvullend materiaal nodig is. Leerkracht C bekijkt het onderwerp en de strategie. Inmiddels weet zij hoe de strategieën in de methode worden aangeboden en bekijkt zij daarvoor niet meer de handleiding. Zij leest de tekst en de opdrachten niet altijd van tevoren door, waardoor zij soms voor verrassingen komt te staan. Bijvoorbeeld als het gaat om de strategie voorspellen en zij gezamenlijk met de klas de tekst al heeft gelezen. “Dat is echt dom. Dan staat er voorspellen, maar dan begin ik zelf al met mijn voorspelling en ga dan de tekst lezen. Daarna komen er allemaal opdrachten, dan ik denk: oh, dat had je beter moeten inlezen. Daar heb ik wel eens een misser mee gemaakt.” Leerkracht D leest de handleiding en de tekst. De vragen kijkt zij door om te zien of er opdrachten klassikaal gedaan moeten worden of overgeslagen kunnen worden. Dit doet zij niet met *NieuwsbegripXL* op de computer; zij bereidt dat niet voor.

De leerkrachten F en E, die de methode *Kidsweek in de klas* gebruiken, lezen wel allebei volledig de handleiding. Zij proberen ook de teksten en opdrachten te lezen, maar leerkracht E vertelt dat het doorlezen van alle teksten niet altijd lukt, omdat daar geen tijd voor is. “*Het vervelende daarvan is dat je soms tegen een fout aanloopt tijdens je les.*”

De leerkrachten die de methode *Nieuwsbegrip* gebruiken, kijken het filmpje dat de methode beschikbaar stelt. Leerkracht A doet dat om voorkennis op te halen, leerkracht B laat het moment van het kijken van het filmpje afhangen van de strategie die wordt aangeboden. Leerkracht C bekijkt het filmpje wekelijks en leerkracht D doet dat niet wekelijks, omdat daar niet altijd tijd voor is.

De digibordsoftware wordt door alle zes de leerkrachten gebruikt tijdens de instructie. De methode *Kidsweek in de klas* heeft een startopdracht (digibord) die gezamenlijk met de klas uitgevoerd kan worden. Het digibord wordt gebruikt om de strategie te introduceren en te modelen.

Alle leerkrachten van beide methodes modelen voor de klas, al doet leerkracht C dat niet bewust. Leerkracht B stelt tijdens het modelen vragen aan de klas. De methode geeft aan hoe je als leerkracht kan modelen. Leerkracht A en B laten ook leerlingen modelen voor de groep. Dit adviseert de methode ook. Leerkracht D modelt soms ook achteraf om nogmaals te laten zien hoe zij aan het antwoord is gekomen. Tijdens de instructie stelt leerkracht F vragen aan de leerlingen en vult zij de antwoorden aan. Zij doet soms net alsof zijzelf een kind uit de klas is; gaat naast een kind zitten met de spullen voor zich en denkt hardop als een kind: *“Vraag 1, wat valt je op aan de tekst en aan het kwantenartikel? Nou wat valt me nu eigenlijk op? Uhm... nou ja, ik zie dat die kindertjes op die plaatjes kindertjes uit Afrika zijn en ik zie dat er getallen worden genoemd in de tekst. En wat valt me nog meer op? Nou, er staan ook kleine titeltjes boven. Vraag 2. Ik doe dus net alsof ik een kind ben die achter het boekje zit en op deze manier de opdrachten moet maken. Ik geef hen eigenlijk het voorbeeld, zo kan ik het dus doen.”*

Vervolgens mogen de leerlingen, die zelfstandig aan het werk kunnen, beginnen. De rest van de groep werkt met haar samen aan de opdrachten. Niet alles wordt tijdens de les gemaakt. De opdrachten als puzzeltjes en rebussen maken ze op een ander moment van de week. Deze opdrachten mogen zij wel in tweetallen of in groepjes maken; het ligt eraan hoe ze zitten in de klas. Bij leerkracht E zijn de werkvormen tijdens de les verschillend. Leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen zitten vaak bij haar, maar zij vindt het niet goed voor hen om dat altijd te doen, dus worden deze leerlingen soms aan sterkere leerlingen gekoppeld om de stof te maken. Beide leerkrachten (E en F) vinden dat de instructie van de methode *Kidsweek in de klas* goede ondersteuning geeft. Leerkracht E bepaalt zelf hoe ze de instructie organiseert; dit staat niet altijd zo in de handleiding. Leerkracht F volgt wel de hele methode.

De methode *Nieuwsbegrip* geeft volgens twee van de vier leerkrachten duidelijk aan met hoeveel leerlingen er aan een opdracht gewerkt kan worden. Leerkracht A bekijkt dat per week; zij bepaalt zelf hoe zij het aanpakt en kijkt niet wat er hierover in de methode staat. Leerkracht B volgt qua werkvormen niet altijd de methode; zelf weet hij wat zijn klas nodig heeft. *“Het is belangrijk dat de methode daar de ruimte in geeft om de leerkracht daarin de leerkracht te laten zijn.”*

Leerkracht C weet niet of er in de handleiding omschreven staat of leerlingen individueel of samen moeten werken. Leerkracht D heeft niet het idee dat de methode veel tips geeft voor het samenwerken; zij gebruikt hier de methode niet voor. De leerkrachten D, E en F begeleiden tijdens het zelfstandig werken de zwakke leerlingen intensief; zij maken stap voor stap de opdrachten met hen.

De didactische fasering die *Nieuwsbegrip* aangeeft, is volgens leerkracht A het GRIMM-model. Zelf volgt ze dit model, alleen heeft zij geen instructiegroep. Ze houdt zich dus aan de opbouw, juist omdat haar school groepsdoorbrekend werkt. Leerkracht D herkent de lesopzet van de methode; deze komt in z'n algemeenheid overeen met wat hij in de praktijk doet. De verlengde instructietijd en het zelfstandig werken lopen in de praktijk wel door elkaar heen. Leerkracht B en C herkennen de didactische fasering niet.

Leerkracht F herkent de fasering wel van *Kidsweek in de klas*; de tijden en volgorde komen overeen. Zij vindt het een goede opbouw. Leerkracht E herkent de didactische fasering niet helemaal. "*De instructie/introductie is korter, de rest vraagt meer aandacht. Als je daar minder tijd aan besteedt, dan ga je er te weinig op in.*" Zij geeft de les nooit op één dag. Leerlingen die het lastig vinden, hebben er juist baat bij dat het herhaald wordt en daarom hebben zij drie keer in de week begrijpend lezen.

Leerkrachten B en E maken gebruik van de tips die de methode geeft rondom pre-teaching. Dit heeft vooral betrekking op het uitleggen van de woorden. Leerkracht E geeft de zwakkere leerlingen een tekst onder hun niveau. Deze tekst nemen de leerlingen door met oudere leerlingen of ouders.

Leerkracht B laat de leerlingen wekelijks *Andere Tekstsoort van NieuwsbegripXL* maken op papier (en niet op de computer). Deze instructie is kort. Leerkracht A geeft *Andere Tekstsoort* en *Woordenschat* mee als huiswerk, leerkracht D laat deze onderdelen zelfstandig op de computer maken.

Leerkracht B maakt gebruik van de kaarten waarop staat hoe je de woordbetekenis opzoekt. Dit doet hij niet alleen tijdens begrijpend lezen, maar ook bij andere vakken. "*Je zou zulke kaartjes aan de klas kunnen geven en zo kunnen ze dat op verschillende momenten gebruiken.*"

Leerkracht D en F slaan wel eens een tekst van de methode over als zij het een te heftig onderwerp vinden. Leerkracht D pakt soms teksten uit het Cito-werkboekje begrijpend lezen. Deze teksten worden gegeven zodat zij de leerlingen voor kan bereiden op de vorm van vragen, teksten en opzoeken van Cito. Andere leerkrachten pakken wel eens een andere tekst dan aangeboden wordt, omdat die dan beter in hun thema past. Twee leerkrachten slaan *Nieuwsbegrip* soms over als het door andere activiteiten niet op de planning kan staan.

Leerkrachten E en F laten leerlingen de toetsen van de methode maken. Hieruit kunnen ze concluderen wie op welk gebied uitvalt.

Leerkracht C maakt de toetsen van *Nieuwsbegrip*, maar geeft aan dat op haar school geen duidelijke afspraken hierover zijn gemaakt. Leerkracht D gebruikt de speciale toetsen van de methode *Nieuwsbegrip* om de leerlingen te controleren. Bij leerkracht B worden er geen toetsen van *Nieuwsbegrip* gemaakt. Niet alle leerkrachten maken gebruik van de toetsen van *Nieuwsbegrip*. De een zegt dat hij aan de hand van de interactie en het werk van de leerlingen ziet hoe zij het doen. De ander vindt het juist prettig om te toetsen om zo te zien wat ze zelfstandig kunnen. *“Heel veel methodes zijn erop gericht: hoe kun je de Cito’s zo goed genoeg maken? En dat is geen begrijpend lezen en dat is een groot probleem.”*

Transfer komt bij alle leerkrachten wel terug. Bij de ene meer en bewuster dan bij de ander. Dit wordt volgens leerkrachten C, D en F niet in de methode genoemd. Leerkracht A benoemt dat *Nieuwsbegrip* hierin wel stimuleert door middel van schrijf- en rekenopdrachten. Zij biedt deze opdrachten niet aan, omdat de school hier andere methodes voor heeft. Volgens leerkracht B heeft *Nieuwsbegrip* stappenplannen die gebruikt kunnen worden bij andere vakken. Leerkracht E mist juist in de methode *Kidsweek in de klas* uitgebreide informatie met pictogrammen die leerlingen kunnen ondersteunen tijdens andere vakken.

Conclusie: de leerkrachten die de methode *Nieuwsbegrip* gebruiken, hanteren niet allemaal de handleiding. De leerkrachten die gebruik maken van de methode *Kidsweek in de klas*, doen dat wel. Drie van de vier leerkrachten gebruiken het filmpje van de methode *Nieuwsbegrip* wekelijks. Alle zes de leerkrachten maken gebruik van de digibordsoftware. Tijdens de instructie modelen zij allemaal. Twee leerkrachten laten ook leerlingen voor de klas modelen. Vijf leerkrachten bepalen zelf welke opdrachten de leerlingen maken, één leerkracht volgt de gehele methode. De didactische fasering van *Nieuwsbegrip* wordt door twee leerkrachten herkend en gebruikt al hebben zij het wel aangepast. Bij *Kidsweek in de klas* gebruikt de ene leerkracht de fasering wel en de andere niet. Alle leerkrachten maken gebruik van transfer, al wordt dat niet vermeld in de methode.

4.2 Wat zijn de sterke onderdelen van de methode die de basisschoolleerkrachten gebruiken?

Leesstrategieën zijn de speerpunten voor alle geïnterviewde leerkrachten van de methodes *Nieuwsbegrip* en *Kidsweek in de klas*. Leerkracht A geeft aan dat de strategieën voortdurend herhaald worden; de herhaling is belangrijk en dit staat duidelijk in de handleiding van *Nieuwsbegrip*.

Leerkrachten E en F besteden de meeste tijd aan het uitleggen van de strategieën. “*Leerlingen moeten zich bewust worden waarom je leest en hoe je een tekst moet lezen.*”

Leerkrachten B en C vinden naast de strategieën het woordenschatgedeelte erg sterk. Tijdens het lezen van de tekst wordt de woordenschat meegenomen. Leerkracht C geeft de opdrachten van woordenschat mee als huiswerk. In de klas komen ze hier niet aan toe en voor de bovenbouw is het ook een deel eigen verantwoordelijkheid. Om een begrip uit te leggen wordt het digibord gebruikt.

Het gebruik van nieuwsteksten vinden alle leerkrachten een sterk punt. De teksten zijn geschikt om de lesdoelen te bereiken. De *Nieuwsbegrip*-teksten zijn duidelijk geschreven; het zijn boeiende onderwerpen, de opbouw is goed en elke strategie kan ermee geoefend worden. Leerlingen vinden het leuk om de teksten te lezen. Zij weten er vaak al iets over omdat ze het al in het nieuws hebben gezien. De actuele teksten uit de *Kidsweek in de klas* vinden leerkrachten E en F erg goed. Het zijn verschillende teksten zoals nieuws, columns, betogen of informatieve teksten.

Het niveau van de teksten van *Nieuwsbegrip* is goed; de leerlingen kunnen duidelijk op niveau worden ingedeeld. Als een leerling een uitdagender tekst nodig heeft of een vereenvoudigde tekst, dan wordt er een tekst gebruikt van een ander niveau, maar wel over hetzelfde onderwerp. Ook de methode *Kidsweek in de klas* zorgt voor een duidelijke niveauverdeling. Leerlingen kunnen op verschillende manieren aan de slag gaan.

Leerkrachten E en F vinden de handleiding van *Kidsweek in de klas* helder; er staat duidelijk in hoe de instructie vormgegeven kan worden. Het digitale gedeelte van *Kidsweek in de klas* is goed voor dyslecten. Teksten en opdrachten worden voorgelezen, waardoor dyslecten een betere kans krijgen de teksten te begrijpen.

Conclusie: voor beide methodes geldt dat de leerkrachten het aanbod van de strategieën sterk vinden. Twee leerkrachten van de methode *Nieuwsbegrip* vinden het woordenschatgedeelte goed. Daarnaast vinden leerkrachten het gebruik van actuele teksten zeer geschikt voor de leerlingen. Beide methodes geven goed aan dat er op verschillende niveaus gewerkt kan worden.

4.3 Welke onderdelen zouden de basisschoolleerkrachten willen aanpassen of passen zij momenteel al aan en waarom?

Alle leerkrachten van *Nieuwsbegrip* slaan de laatste verwerkingsopdracht over. De ene leerkracht geeft aan dat deze opdracht meer bedoeld is voor de leesbevordering, andere leerkrachten zien het meer als een creatieve opdracht. De leerkrachten hebben het idee dat de opdracht meer een 'klaar-opdracht' is die geen prioriteit heeft. Daarnaast is er een opdracht om te debatteren. Leerkracht D sprak hierover, maar gaf aan dat zij er zelf niet mee bekend is; om deze opdracht goed uit te kunnen voeren, zou zij zich daar eerst in moeten verdiepen. Leerkracht B maakt een selectie van opdrachten die gemaakt moeten worden. Deze worden gekozen op basis van het leerdoel.

Leerkracht A slaat de strategie 'tekst verkennen' in de bovenbouw vaak over. Zij zegt: *"Het is een beetje mosterd na de maaltijd. Jongens dat slaan we nu over, dat weten we nu wel."*

Leerkracht E vindt de methode soms tegenstrijdig. *Kidsweek* zegt: *"laat ze eerst 10 minuten lezen, maar aan de andere kant mogen ze tekst nog niet zien voordat ze eraan beginnen, dat moet je als leerkracht goed voorbereiden en bekijken."* Leerkracht C voorspelt juist uitvoerig en zij besteedt veel aandacht aan het lezen van de tekst. Dat doet zij voor de woordenschat. Ze lezen samen een alinea, ondertussen wordt er gemarkeerd wat moeilijk en belangrijk is. Na elke alinea worden de woorden besproken en schrijven de leerlingen de betekenis erbij. *"Vaak zijn leerlingen de betekenis alweer snel vergeten, terwijl ze het wel nodig hebben voor de vervolgoopdrachten. Zij moeten zelf eigenaar worden van hoe zij leren."* Leerkracht B van een vrij taalzwakke school besteedt extra tijd aan woordenschat, meer dan de methode aangeeft. Het digibord wordt hier soms bij gebruikt om een begrip uit te leggen (foto, filmpje).

In de groep van leerkracht E doen leerlingen, die de stof al beheersen, niet meer mee met de les begrijpend lezen van de methode *Kidsweek in de klas*. Leerkracht E zegt: *"Dat is meer van hetzelfde en dat vind ik zonde."* Deze leerlingen krijgen de *Zinderreeks*. Hiermee oefenen de leerlingen de vaardigheden van begrijpend lezen op een ander niveau; zij moeten zo de vaardigheden zelfstandig toepassen.

NieuwsbegripXL wordt niet door alle leerkrachten gebruikt. *Andere Tekstsoort* is vaak een interview of een verslag, anders dan het nieuwsbericht van de basistekst. Leerkracht C geeft aan dat zij zich daar eerst veel meer in moet verdiepen om dit onderdeel te kunnen onderwijzen.

Leerkracht A vindt het jammer dat er altijd informatieve teksten centraal staan. Dat vindt zij 'wankel' aan *Nieuwsbegrip*; volgens haar is het nooit een recept of een verhalende tekst.

Leerkracht C vindt dat het gebruik van *Andere Teksten* vaker zou moeten, maar ook het gebruiken van een tekst met vragen uit een leesboek. Dat voorbereiden kost veel tijd en die tijd is er vaak niet. *“Leerlingen worden niet gedwongen om saaier teksten te lezen. Niet alles wat je in dagelijks leven leest is leuk en actueel.”*

De methode *Nieuwsbegrip* geeft aan dat de les klassikaal nabesproken moet worden, dat gebeurt niet altijd. De leerkracht kijkt wat er in de klas gebeurt en wat op dat moment uitkomt.

Volgens de leerkrachten geeft de methode geen handvatten voor het monitoren van de leerlingen. Leerkracht A denkt dat er misschien wel tips op de site staan, maar die heeft zij nooit bekeken. De leerkrachten pakken dit ieder op hun eigen manier aan en uit ervaring weten zij hoe ze dat moeten doen.

Twee leerkrachten maken gebruik van instructiegroepen zoals de methode heeft voorgeschreven. Leerkracht A doet dat niet, omdat de leerlingen van verschillende klassen op niveau zijn ingedeeld. De leerlingen krijgen zo op hun eigen niveau instructie. Leerkracht B geeft aan dat hij tijdens de instructie wel in de gaten heeft wie hij extra in de gaten moet houden.

“Als je ontwerpend en onderzoekend bezig bent, dan zijn de vragen: wat weet ik al en welke vragen heb ik, gekunsteld,” vindt leerkracht E. De leerlingen moeten de antwoorden op deze vragen in het werkboekje opschrijven, maar de ene heeft daar te weinig ruimte voor en de ander teveel. Daarnaast gebruiken ze dus nog een extra schriftje, dat vindt leerkracht E vervelend.

Conclusie: alle leerkrachten die de methode *Nieuwsbegrip* gebruiken, zien de laatste opdracht als een extra opdracht en slaan deze dus vaak over. Het voorspellen en het aanbieden van de woordenschat wordt niet door alle leerkrachten gedaan. Bij *Nieuwsbegrip* wordt het gebruik van andere teksten zoals een recept, als een gemis gezien. Niet elke leerkracht biedt *NieuwsbegripXL* aan. Het monitoren van de leerlingen pakken de leerkrachten op hun eigen manier aan. Er zijn leerkrachten die wel met instructiegroepen werken en sommigen doen dat niet.

5. Conclusie

Centraal staat de volgende vraag:

Hoe beoordelen basisschoolleerkrachten van groepen 6 en 7 de werkbaarheid van de begrijpendlezenmethode die op hun school wordt gehanteerd?

Wat opvalt, is dat niet alle leerkrachten die de methode *Nieuwsbegrip* gebruiken de handleiding lezen. Dat komt doordat ze op hun eigen expertise en inzichten vertrouwen. Op basis van hun eigen deskundigheid beslissen de leerkrachten welke werkvorm ze toepassen, of zij een tekst wel of niet behandelen en hoe zij monitoren. Bovendien wordt aangegeven dat er niet altijd tijd is om de gehele handleiding door te nemen. Als die tijd er wel zou zijn, dan zouden zij, naast het doornemen van de handleiding, alle opdrachten en teksten doorlezen, zich meer kunnen verdiepen in het debatteren en in de software. De leerkrachten die de methode *Kidsweek in de klas* gebruiken, lezen wel de totale handleiding. Dat zou kunnen betekenen dat deze handleiding overzichtelijker is dan die van *Nieuwsbegrip*. Evengoed maken zij gebruik van hun expertise en denken zij zelf te weten wat hun groep nodig heeft. Dit bevestigt wat Both (2008) in zijn artikel schreef: "sommige leerkrachten gebruiken de methode alleen als een richtlijn." Vernooy (1993, in Volders, 2009) stelt dat als leerkrachten de methode aanpassen, ze het dan wel op een weloverwogen manier moeten doen, zodat leerlingen goed kunnen profiteren van de instructie van de leerkracht.

Alle leerkrachten vinden dat in de methodes de nadruk ligt op het aanbieden van de strategieën. Hierover zijn zij tevreden; zij vinden dat dit duidelijk in de methode wordt aangeboden net als het modellen. Tijdens het modellen maken de leerkrachten gebruik van de software voor het digibord.

Interessant is de beperkte aandacht voor de woordenschat tijdens begrijpend lezen. In de literatuur wordt vermeld dat een lezer zijn eigen leerproces kan sturen als hij over een goede woordenschat beschikt. Eén derde van de geïnterviewde leerkrachten besteedt veel aandacht aan woordenschat tijdens begrijpend lezen, één derde doet dit tijdens de taallessen en de laatste groep besteedt in totaal minder aandacht aan woordenschat. Naar mijn mening heeft dit te maken met de populatie van de leerlingen, de prioriteiten van de leerkracht en het aanbod van de woordenschat in de taal- en andere methodes.

Merkwaardig is dat de ene leerkracht van groep 7 (A) het onderdeel voorspellen overslaat en de andere leerkracht van groep 7 (C) dit onderdeel uitvoerig behandelt. De aandacht die hieraan wordt besteed, heeft mijns inziens te maken met het niveau van de leerlingen en de beschikbare tijd voor de les begrijpend lezen.

Volgens de meerderheid van de leerkrachten moet er nog veel verbeterd worden aan de methodes zoals het gebruik van andere teksten als recepten in de methode *Nieuwsbegrip*, de instructie in de handleiding en goede tips voor transfer.

Als methodes veranderen is de vraag of leerkrachten dan voldoende tijd nemen om zich daarin te verdiepen. Een goede, doelgerichte voorlichting kan hiervoor de juiste oplossing zijn. Uit de interviews is op te maken dat alle leerkrachten graag hun eigen weg volgen en lesgeven vanuit hun perceptie. Hierdoor ontstaan onbedoeld grote verschillen in het gebruik van methodes.

6. Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar de beoordeling van leerkrachten van twee methodes begrijpend lezen. Van de methode *Nieuwsbegrip* werkten er vier leerkrachten mee en van de methode *Kidsweek in de klas* twee. Om een zuiverder beeld te kunnen krijgen van de manier waarop leerkrachten hun methode beoordelen, zou onderzoek naar een grotere groep leerkrachten wenselijk zijn geweest. De respons van leerkrachten op de oproep om mee te werken aan het onderzoek was uiterst mager. Desgevraagd gaven leerkrachten aan niet mee te willen doen aan het onderzoek, omdat ze geen tijd hadden. Toch hebben de zes geïnterviewde leerkrachten een helder beeld kunnen geven hoe zij met hun begrijpendlezenmethode omgaan.

De instructie van beide methodes begrijpend lezen is gebaseerd op het GRRIM model; alle leerkrachten beginnen met een klassikale instructie en modellen. De leerkracht is de expert en met het hardop voordoen van de stappen die de leerlingen moeten zetten, laten de geïnterviewde leerkrachten zien hoe de leerlingen de opdrachten kunnen aanpakken en kunnen oplossen. In de literatuur staat dat modellen een gunstig effect heeft. Positief is dat het modellen bij vijf van de zes leerkrachten bewust gebeurt. Het is dan ook zeker aan te bevelen om doelgericht te (blijven) modellen.

Vervolgens is het de bedoeling dat leerlingen hun eigen verantwoordelijkheid nemen tijdens de verwerking. Opvallend is dat er maar drie van de zes leerkrachten de zwakkere leerlingen een verlengde instructie geven en bijna wekelijks samen met hen alle opdrachten behandelen, de andere drie leerkrachten doen dat niet. De methode en het GRRIM model omschrijven dat een verlengde instructie voor de zwakkere leerlingen goed is, maar ook deze leerlingen moeten aangespoord worden om de opdrachten alleen of met een medeleerling(en) te maken. De bedoeling is dat de leerlingen zelfstandig aan het werk gaan zodat de leerkracht tijdens het lopen van de rondes kan monitoren en iedereen effectieve feedback kan geven. Goede en doelgerichte feedback geven, kan van invloed zijn op de leerlingresultaten (Hattie en Timperley, 2007 in Kamphuis en Vernooy, 2011). Voor de drie leerkrachten die de hele les met de zwakkere leerlingen zitten, is monitoring tijdens de les bijna niet mogelijk. De vraag is dan ook of het verstandig van leerkrachten is om alle opdrachten samen te behandelen. Daarnaast moet bekeken worden of alle leerkrachten wel doelgerichte feedback geven. Vervolgonderzoek zou deze punten kunnen specificeren.

Als een leerkracht aan de nieuwe methode begint, wordt de handleiding strikt gevolgd. Wanneer een leerkracht meer ervaring heeft met het gebruik van de methode, gaat hij zijn eigen weg. Het aanpassen van een methode moet op een verantwoorde wijze gebeuren, want anders zouden leerlingen onvoldoende profiteren van een instructie (Vernooy, 1993, in Volders, 2009). Of deze leerkrachten dat doen, is de vraag. Zij doen wat hen het beste lijkt. Wat is een verantwoorde wijze? Om hierachter te komen, is vervolgonderzoek noodzakelijk. Daarin moet opgenomen worden op welke wijze leerkrachten de methode aanpassen, of hun manier een verantwoordelijke is en hoe en door wie deze aanpassingen gecontroleerd kan worden.

In dit onderzoek is niet gekeken naar de leerlingresultaten. In de vervolgonderzoeken die ik aanbeveel, moet daar zeker naar worden gekeken, want die resultaten kunnen bepalend zijn voor wat de leerkrachten moeten gaan aanpassen in het gebruik van hun methode, de verlengde instructie en de feedback.

De methode *Nieuwsbegrip* dekt de kerndoelen volledig als *Nieuwsbegripbasis* en de *NieuwsbegripXL* worden gegeven. Dat is nu nog niet het geval bij alle leerkrachten en dat betekent dat een deel van de leerlingen te weinig begrijpend lezen krijgen. Het is de taak van de schoolleiding om te bewaken of de leerkrachten datgene aanbieden wat ze moeten aanbieden.

Daarnaast zijn drie van de zes leerkrachten duidelijk nog zoekende hoe en wanneer begrijpend lezen het beste aangeboden kan worden. Er zou vastgesteld moeten worden wat de behoefte van de leerkracht is. Om dit te onderzoeken, zou een grotere groep leerkrachten mee moeten doen om een helder beeld te kunnen krijgen. Aangezien meewerken met een interview van ongeveer een uur teveel tijd kost, zou dit onderzocht kunnen worden middels een online enquête. De schoolleiding/directie kan hierin een stimulerende rol spelen.

Literatuurlijst

- Baarda, B., Hulst, M. van der, & Goede, M. de. (2012). *Basisboek Interviewen Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (3e ed.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Bogaerds-Hazenberg, S. (2016). *Een verkennende analyse van acht lesmethodes voor begrijpend lezen in het primair onderwijs*. Ongepubliceerd manuscript Universiteit Utrecht.
- Both, D.D. (2008). Een verkenning, onderwijsmethode belangrijk, maar niet allesbepalend. *De Reformatieschool DRS Magazine online*, 36(10), 37. Geraadpleegd van <http://www.drsonline.nl/artikel.php?ID=629>
- Bunte, L. (2013). *Leesstrategieën en instructievormen ter bevordering van begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Masterscriptie Universiteit van Twente. Geraadpleegd van <http://essay.utwente.nl/64266/1/Bunte%20L.%20-%20S1236482%20-%20masterscriptie.pdf>
- Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend lezen, een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Expertisecentrum Nederlands (2010). *Leerlijn 4 Begrijpend lezen*. Geraadpleegd van <http://www.leerlijntaal.nl/page/93/begrijpend-lezen.html>
- Förrer, M., & Mortel, K. van de (2010). *Lezen... denken... begrijpen. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M., & Mortel, K. van de (2013). *Grip op leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Kamphuis, E., & Vernooy, K. (2011). Feedback geven. *Basisschoolmanagement*, 25(7), 4-9.
- Koekebacker, E. (2010). Eerst begrijpen, dan doen! *Didactief*, 40(8), 9-12.
- Mortel, K. van de (2010). Begrijpend lezen is een kwestie van denken. *Didactief*, 40(8), 2-4.
- Ouwerkerk-Breedveld, A. (2016). *Informatievaardigheden in het basisonderwijs: Een tevredenheidsonderzoek onder leerkrachten in groep 7 en 8*. BA-eindwerkstuk Universiteit Utrecht.
- Roelfsema, J. (2015). Onderwijsbehoeften bij begrijpend lezen, Juf, mag ik alstublieft zelf aan het werk gaan? Ik weet het nu wel! *Schoolschrift*, 8-11. Geraadpleegd van <http://www.leerkracht.nu/media/files/artikel%20verschillen%20begrijpend%20lezen.pdf>

Roelfsema, J. (z.j.). Begrijpend lezen (Website pagina). Geraadpleegd van <http://www.leerkracht.nu/begrijpend-lezen>

Roos, E., & Vos, P. (2005). *Onderzoeksmethoden (vervolg) Interviewen (Syllabus)*. Geraadpleegd van [http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/interviewen.pdf](http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/interviewen.pdf)

Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2008). *Effectiever en Efficiënter werken aan Begrijpend lezen (kwaliteitskaart)*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PO Raad Projectbureau kwaliteit.

Vernooy, K. (2010). Alle leerlingen bij de les in Zorgbrood. Directe instructie nog explicieter! *Zorgbreed*, 8(32), 2-8.

Volders, S. (2009). *Nieuwsbegrip. Onderzoek naar een methode voor begrijpend lezen*. Masterscriptie Universiteit Utrecht. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/33536>

Bijlagen

Bijlage 1 verstuurde tekst naar de scholen

Beste directie, beste leerkracht van....,

Onlangs zijn we aan de Universiteit Utrecht een onderzoek gestart naar het vak begrijpend lezen op de basisschool. Voor dit onderzoek zijn we op dit moment nog op zoek naar docenten (groep 6/7) die eerlijk willen vertellen over hun ervaringen met het vak begrijpend lezen en met de lesmethode die zij gebruiken. In de bijlage vindt u meer informatie hierover.

Op dit moment zijn we nog hard op zoek naar leerkrachten die gebruik maken van de methode Nieuwsbegrip. In een schoolgids van uw school, zagen we dat u deze methode gebruikt voor het vak begrijpend lezen. Als dat zo is, zouden we heel graag op uw school langskomen voor een interview met één van de leerkrachten die deze methode gebruikt.

Wij hopen dat u mee wilt werken aan dit onderzoek!

Met vriendelijke groet,

Yvette van Damme

Docentinterviews (september - oktober 2016)

Introductie en basisgegevens

[Voorstellen& Ijsbreker]. Allereerst heel erg bedankt dat u tijd wilt vrijmaken voor dit interview. Zoals al eerder is aangegeven in de email die u ontvangen hebt, zijn we heel benieuwd naar de manier waarop basisscholen met de lesmethodes voor begrijpend lezen werken. Zulke lesmethodes zijn op papier heel mooi bedacht, maar dat betekent natuurlijk helemaal niet dat ze in de praktijk zo prettig uit te voeren zijn. Misschien loopt u wel tegen bepaalde dingen aan of bent u juist wél heel tevreden over de lesmethode. In dit interview willen we graag van u horen hoe u de methode gebruikt in uw klas en wat u vindt van verschillende aspecten van de lesmethode. Zo kunnen we eerlijk in beeld brengen hoe leerkrachten hun lesmethode inzetten te midden van alle bijzondere uitdagingen in hun klas. Zoals is aangegeven zal het interview zal ongeveer een uur duren. Voor we beginnen is het belangrijk om te zeggen dat het gaat om *uw ervaringen* en dat er geen goede of foute antwoorden bestaan. Alles wat u zegt blijft tussen ons en zal volledig anoniem verwerkt worden. Om voor het uitwerken van het interview iets makkelijker te maken, zou ik wel graag een geluidsopname van het interview maken, zodat ik dingen kan terugluisteren. Hebt u verder nog vragen? [...] Dan kunnen we van start!

Check opname-apparatuur

Basisgegevens leerkracht

1. Hoeveel jaar werkt u al in het basisonderwijs? _____

2. Wat is uw leeftijd? _____

3. Hoeveel lestijd plant u per week in voor begrijpend lezen?

Probeer zicht te krijgen op het *aantal lessen* en het *aantal minuten/uren* per week.

4a. Sinds wanneer gebruikt u lesmethode XXX voor begrijpend lezen? _____

4b. Waarom is ervoor gekozen om met deze methode te werken?

5a. Gebruikt u nog een andere methode naast deze voor BL? Welke? _____

5b. Wat is de reden dat u een tweede methode gebruikt?

→ Geef aan dat de volgende vragen gaan over de huidige lesmethode genoemd onder 3.

Inhoud lesmethode

De eerste serie vragen gaat over de *inhoud* van de lesmethode. We willen graag weten wat er qua inhoud aan bod komt in het lesmateriaal dat u gebruikt en hoe tevreden u daarover bent.

Onderdeel A | Doelstellingen

Lesmethodes begrijpend lezen besteden aandacht aan veel uiteenlopende aspecten. In de meeste lesmethodes worden er leesstrategieën aangeleerd, maar er is vaak ook aandacht voor woordenschat, leesbevordering en studerend lezen.

A1. Wat zijn volgens u de speerpunten van de lesmethode die u gebruikt?

A2. Zijn er bepaalde onderdelen van de lesmethode die u overslaat of waaraan u juist extra aandacht besteedt? Waarom? (Hoe besteedt u daar extra aandacht aan?)

Extra aandacht → Vind uit op welke manier dat is (wat voor aanvullend materiaal, ...).

Probeer ook de tevredenheid met de doelstellingen boven tafel te krijgen als dat nog niet duidelijk is.

Onderdeel B | Curriculum

In de meeste lesmethodes is er nagedacht over een logische volgorde waarin leerlingen bepaalde aspecten van begrijpend leren krijgen aangereikt. Graag willen we iets meer in kaart brengen over deze opbouw van de lesstof.

B1. Wat voor opbouw is er volgens u in de leerstof? Denkt u dat de opbouw van de leerstof in de methode belangrijk is of zou het net zo goed in een andere volgorde gegeven kunnen worden? Waarom denkt u dat?

B2. Kiest u er wel eens voor om bepaalde onderdelen of strategieën in een andere volgorde te bespreken dan voorgeschreven door de methode? Waarom wel/niet?

B3. In sommige lesmethodes staan er speciale integratielessen of -opdrachten waarbij leerlingen met meerdere strategieën tegelijk kunnen oefenen. Staan er integratielessen in uw methode? Doet u wel eens zulke integratielessen met uw leerlingen? Waarom wel/niet?

B4. In hoeverre vindt u dat de lesmethode u voldoende ondersteunt om te bepalen wat de juiste opbouw is? Waarom?

Probeer ook de tevredenheid met de opbouw van de methode boven tafel te krijgen als dat nog niet duidelijk is.

Onderdeel C | Tekstkeuze

In lesmethodes begrijpend lezen loopt het nogal uiteen wat voor soort teksten leerlingen lezen. Soms is er veel aandacht voor informatieve teksten, terwijl in andere methodes het accent ligt op verhalen of nieuwsberichten.

C1. Wat voor teksten staan er centraal in de lesmethode die u gebruikt?

Als de docent zelf teksten moet selecteren: vraag wat voor teksten de docent selecteert en waarom.

C2a. Kiest u er wel eens voor om andere teksten te gebruiken dan die voorgeschreven staan in de lesmethode? (*Ja: Wat voor teksten? Waarom?*)

C2b. Slaat u teksten wel eens over? (*Ja: Wat slaat u over? Waarom?*)

C2c. Past u de teksten weleens aan? (*Ja: Hoe doet u dat? Waarom?*)

C3. In hoeverre vindt u de teksten uit de lesmethode geschikt om de lesdoelen mee te bereiken? Waarom?

Nagaan of teksten geschikt zijn voor wat de leerkracht probeert uit te leggen aan de leerlingen.

Probeer ook de tevredenheid met de tekstkeuze boven tafel te krijgen als dat nog niet duidelijk is.

Onderdeel D | Transfer

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid. Wat je leert bij begrijpend lezen, kun je in feite ook breder inzetten op andere gebieden buiten de leesles en ook buiten de taalles.

D1. Probeert u wel eens het vak begrijpend lezen in samenhang met andere vakken of vaardigheden aan te bieden? Op wat voor manier? Kunt u voorbeelden noemen? Speciale toepassingsopdrachten? Schrijfoefeningen? Leesstrategieën aangehaald in bijvoorbeeld biologielessen of wanneer leerlingen een spreekbeurt moeten voorbereiden? Nee → Waarom doet docent dat niet? Wees attent of de leerkracht eigen materiaal toevoegt.

D2. In hoeverre vindt u dat de methode u ondersteunt om het vak begrijpend lezen in samenhang met andere vakken of vaardigheden in te zetten? Waarom? Probeer ook de tevredenheid met de transfer boven tafel te krijgen als dat nog niet duidelijk is.

Didactiek

Dat was het gedeelte over de inhoud van de lesmethode. De tweede reeks vragen gaat over de didactiek van de lesmethode, dus over de manier waarop u het begrijpend lezen vormgeeft in uw klas en hoe tevreden u daarover bent.

Onderdeel E | Lesopzet en lesvoorbereiding

E1. Dadelijk gaan we het uitgebreid hebben over verschillende onderdelen van de les en over uw didactische aanpak. Voordat we daaraan beginnen: kunt u in een paar zinnen kort een typische begrijpendleesles beschrijven?

E2. Hoe bereidt u zich voor op een les begrijpend lezen?

Onderdeel F | Instructie door de leerkracht

Laten we het eerst hebben over de instructie die u geeft. Je kunt leerlingen direct met de lesstof aan de slag zetten, maar je kunt ook klassikaal of in kleine groepjes instructie geven voordat de leerlingen zelf aan de slag gaan.

F1. Geeft u instructies of uitleg tijdens de les begrijpend lezen? Hoe pakt u dit instructiemoment aan?

Voorbeelden van onderwerpen waarop je kunt doorvragen: Geeft hij/zij zelf uitleg? Uitleg aan individuele leerlingen of aan groepjes? Altijd of alleen als erom gevraagd wordt? Stelt hij/zij veel interactieve vragen aan de klas? Doet hij/zij wel eens zelf voor hoe je strategieën kunt toepassen met hardop denken of filmpjes of op een andere manier? Gebruikt hij/zij filmpjes of digibordtools om dingen duidelijk te maken? (Zo ja, wat voor dingen?)

F2. Wat voor soort dingen vertel je of leg je uit tijdens zo'n instructiemoment: geeft u bijvoorbeeld uitleg over de theorie, of instructie om de leerlingen aan het werk te zetten, of illustreert u vooral de vaardigheden die de leerlingen moeten leren?

Probeer zicht te krijgen op *wat* de leerkracht centraal stelt tijdens de instructie (aan het werk zetten, theoretische uitleg of strategieën voordoen).

F3. Helpt de lesmethode u om dit instructiemoment goed vorm te geven? Waarom? Let ook op de tevredenheid met de manier waarop instructie gegeven wordt.

Onderdeel G | Leerlingactiviteiten

Tijdens de les begrijpend lezen gaan leerlingen ook vaak zelf aan de slag.

G1. Wat voor activiteiten doen de leerlingen in uw klas tijdens een les begrijpend lezen (na de instructie)? Zijn dat de activiteiten die de lesmethode voorschrijft?

Doen leerlingen de activiteiten vooral zelf of in groepjes of tweetallen? Doen ze teksten met vragen? Doen ze ook nog andere dingen om met de leerstof te oefenen?

- **Als samenwerkend leren niet of alleen zijdelings genoemd is:**

G2a. Doet u tijdens begrijpend lezen ook speciale opdrachten voor samenwerkend leren? Waarom? (Wat voor? Kunt u een voorbeeld geven?) Worden dat soort activiteiten ook voorgeschreven in uw lesmethode of past u de opdrachten aan?

Als de docent voorgeschreven of zelfbedachte samenwerkingsopdrachten doet, probeer dan uit te vinden *wat voor* soort opdrachten dit zijn (laat voorbeelden geven).

- **Als zelfstandig werken niet of alleen zijdelings genoemd is:**

G2b. Is er tijdens uw lessen begrijpend lezen ook ruimte voor individuele leeractiviteiten? Waarom? (Wat voor? Kunt u een voorbeeld geven?) Worden die activiteiten ook zo voorgeschreven in uw lesmethode of past u de opdrachten aan?

Doorvragen wat voor specifieke individuele leeractiviteiten wel en niet worden gedaan (stillezen, zelfstandig werken aan opdrachten, zelfontdekkend leren, ...).

Samenwerkingsopdrachten omgebouwd naar individueel?

G3. Hoe tevreden bent u in het algemeen over de leerlingactiviteiten in de methode?

Onderdeel H | Monitoring

H1. Hoe houdt u tijdens de les in de gaten of leerlingen daadwerkelijk iets leren?

Kijken ze vooral naar of leerlingen vragen beantwoorden? Gaan ze tijdens les met individuele leerlingen in gesprek over de leerstof? Of met kleine groepjes? Lopen ze rond? Is er nabespreking?

H2. In hoeverre vindt u dat de methode u ondersteunt om tijdens de les in de gaten te houden of leerlingen daadwerkelijk iets leren? Waarom?

Probeer hierbij de tevredenheid met manier van monitoring boven tafel te krijgen als dat nog niet duidelijk is.

Onderdeel I | Lesopzet

Let op de aanwijzing

We hebben nu heel veel losse ingrediënten van de les begrijpend lezen besproken. Nu wil ik nog kort aandacht besteden aan het overzicht van de hele les. Hier ziet u de didactische fasering die de lesmethode die u gebruikt voorschrijft voor de les begrijpend lezen (laat bijlage zien).

I1. Herkent u deze fasering ook voor een typische begrijpendleesles in uw klas? Zijn er onderdelen die bijvoorbeeld veel meer of minder tijd kosten dan hier staat? Of onderdelen die u bijvoorbeeld in een heel andere volgorde aan bod laat komen?

Aanwijzing | Onderdeel I

In de bijlage staat per lesmethode de didactische fasering. Laat deze bijlage zien aan de leerkracht en praat daarover door.

INFORMATIEVAARDIGHEDEN

Bij begrijpend lezen liggen de teksten die leerlingen moeten lezen al klaar. Soms moeten leerlingen echter ook wel eens zelf informatie opzoeken en verwerken, bijvoorbeeld als ze een spreekbeurt moeten houden of een werkstuk moeten schrijven. Daar hebben ze informatievaardigheden bij nodig. Het gaat er daarbij om of leerlingen weten hoe ze informatie op moeten *zoeken*, hoe ze vervolgens de juiste informatie *selecteren* en hoe ze de informatie *beoordelen* op hoe bruikbaar en betrouwbaar die informatie is. In dit laatste stukje van het interview ben ik benieuwd naar de aandacht voor informatievaardigheden in uw lessen, zowel bij begrijpend lezen als bij andere vakken.

Onderdeel J | Informatievaardigheden

J1. Wat voor methode of methodes gebruikt u voor het aanleren van informatievaardigheden?

Gebruikt u een aparte studievaardigheidsmethode? Zo ja, welke? Gebruikt u hiervoor de methodes bij de verschillende schoolvakken? Hebt u eigen materiaal?

- Laten we het nu eerst hebben over het *opzoeken* van informatie.

J2. Geeft u leerlingen instructie of uitleg over hoe ze het beste informatie kunnen *zoeken/selecteren/beoordelen*?

Zo ja: Kunt u meer vertellen over de instructie die leerlingen krijgen? Zo nee: Waarom niet?

J3. Geeft u de leerlingen opdrachten waarin ze het *zoeken/selecteren/beoordelen* van informatie kunnen oefenen?

Zo ja: Zijn dit individuele opdrachten, of werken leerlingen samen? Doen leerlingen de opdrachten thuis? Begeleidt u leerlingen bij het maken van de opdrachten? Zo ja, hoe? Krijgen leerlingen feedback op de opdrachten? Zo nee: → Waarom niet?

J4 Hoe tevreden bent u over de manier waarop leerlingen op uw school leren om informatie te *zoeken/selecteren/beoordelen*?

- Nu komen soortgelijke vragen, maar toegespitst op hoe leerlingen leren om uit de informatie die ze hebben de juiste informatie te *selecteren* > **J2-J4**
- Nog een keer een serie vergelijkbare vragen, maar nu gaat het over het *beoordelen* van informatie > **J2-J4** met *beoordelen*

Aanwijzing | Onderdeel J

Stel J2-J4 eerst voor zoeken, daarna een aparte ronde voor selecteren en daarna een aparte ronde voor beoordelen.

AFSLUITING

We zijn hiermee bijna aan het einde gekomen van het interview. We hebben het gehad over allerlei aspecten van het vak begrijpend lezen en ook over informatievaardigheden. Voordat we helemaal afsluiten nog een laatste vraag:

Wilt u verder nog iets kwijt over begrijpend lezen of informatievaardigheden in het basisonderwijs?

Heel hartelijk bedankt voor uw tijd en medewerking aan het interview. We zijn erg blij met uw deelname aan dit onderzoek. Hebt u er interesse in om in de toekomst de resultaten van het onderzoek toegestuurd te krijgen?

Verder zouden we graag willen weten of u misschien nog een speciale vragenlijst over informatievaardigheden zou willen invullen. Deze zouden we u ook per mail kunnen toesturen.

Noteer **emailadres** en waarvoor er interesse is (resultaten en/of vervolgvragenlijst)!

3. Didactische fasering **Nieuwsbegrip**

Didactische fasering		
Groep 1	Groep 2	Groep 3
Klassikale introductie (5 minuten)		
Instructie (10 minuten) Uitleg strategie (2 minuten) Hardop denken leerkracht (3 minuten) Hardop denken leerling (5 minuten)		Zelfstandig werken (40 minuten) Groep 3
Instructietafel (15 minuten) Verlengde instructie	Zelfstandig werken (30 minuten) Groep 2	
Zelfstandig werken (15 minuten) Groep 1		
Klassikale afsluiting (5 minuten)		
Lesduur (basis)	50 minuten	

4. Didactische fasering *Kidsweek in de Klas*

U kiest er voor om de les in één keer op één dag aan te bieden

Didactische fasering	Begrijpendleesles
Introductie en instructie	30 minuten
Zelfstandige verwerking	20 minuten
Afsluiting en evaluatie	10 minuten
Lesduur	60 minuten

U kiest er voor om de les in tweeën te splitsen en op twee dagen aan te bieden.

Didactische fasering	Begrijpendleesles
Introductie en instructie	30 minuten
Lesduur (deel 1)	30 minuten
Zelfstandige verwerking	20 minuten
Afsluiting en evaluatie	10 minuten
Didactische fasering	Begrijpendleesles
Lesduur (deel 2)	30 minuten
Introductie en instructie	30 minuten
Lesduur (deel 1)	30 minuten
Zelfstandige verwerking	20 minuten
Lesduur (deel 2)	30 minuten
Afsluiting en evaluatie	10 minuten
Lesduur (deel 3)	10 minuten

U kiest er voor om de les in drieën te splitsen en op drie dagen aan te bieden.