

# Begrijpend lezen in de zaakvakken

*Praktijkonderzoek in het basisonderwijs*



Hanna Walhout

# Begrijpend lezen in de zaakvakken

*Praktijkonderzoek in het basisonderwijs*

Hanna Walhout

14sc0208e

Master Leren en innoveren

Driestar Hogeschool, Viaa Gereformeerde Hogeschool en Christelijke Hogeschool Ede

Eerste beoordelaar: Lennart Visser

Tweede beoordelaar: Jeanet Oosterhuis-Stoit

Onderzoeksbegeleider: Peter Ruit

Mei 2016

## **Samenvatting**

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag: Welk effect heeft de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het niveau van begrijpend lezen, het strategiegebruik en het probleemoplossend vermogen van de leerlingen? Dit onderzoek is uitgevoerd met als doel dat de leerlingen beschikken over kennis en vaardigheden om tot tekstbegrip te komen zodat hun probleemoplossend vermogen vergroot wordt. Door middel van een interventie is gedurende zes weken extra aandacht gegeven aan het aanbieden van leesstrategieën en de integratie daarvan in zaakvakken. Hiermee hebben 25 leerlingen gewerkt. Met behulp van vragenlijsten, interviews en toetsen zijn de resultaten verzameld. De resultaten zijn vergeleken met de resultaten van 28 leerlingen die niet met de interventie hebben gewerkt. Uit dit onderzoek blijkt dat de interventie geen effect heeft gehad op het niveau van begrijpend lezen. Er is echter wel een effect gevonden op het strategiegebruik en het probleemoplossend vermogen van de leerlingen.

Begrijpend lezen, leesstrategieën, probleemoplossend vermogen, modellen, tekstbegrip

## **Abstract**

This study answers the question: What effect does the integration of reading comprehension have in other school subjects at the level of reading comprehension, the strategy use and the problem-solving ability of the students? This study was conducted with the aim that students have the knowledge and skills to achieve comprehension to increase their problem-solving ability. By means of an intervention of six weeks is given extra attention to offering reading strategies and their integration in other school subjects. 25 Students have worked with the intervention. Using questionnaires, interviews and tests the results are collected. The results are compared with the results of 28 students who haven't worked with the intervention. This research shows that the intervention has had no effect on the level of reading comprehension. There is, however, an effect on the strategy use and the problem-solving ability of the students.

## **1. Inleiding**

Begrijpend lezen is iets wat iedereen dagelijks bewust of onbewust doet. Het begrijpen van wat je leest, zorgt ervoor dat je kennis tot je kunt nemen en zelfstandig problemen op kunt lossen. Ondanks dat leerlingen hierin les krijgen, passen ze het vaak niet toe buitenom deze lesmomenten. In dit artikel wordt een praktijkonderzoek beschreven naar de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken met als doel dat de leerlingen beschikken over kennis en vaardigheden om tot tekstbegrip te komen zodat hun probleemoplossend vermogen vergroot wordt.

In eenvoudige woorden is begrijpend lezen begrijpen wat je leest (Vernooy, 2012). De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar begrijpend lezen en de ontwikkeling van tekstbegrip bij kinderen. Uit deze onderzoeken blijkt dat een goede woordenschat en het gebruik van bepaalde leesstrategieën bijdragen aan de ontwikkeling van tekstbegrip bij kinderen (Vernooy, 2012). Goed tekstbegrip is essentieel voor schoolsucces (Boerma, Manders & Markhorst, z.j.). Dit is de reden waarom op de Graaf Jan van Nassauschool onderzocht is of de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken geschiedenis, aardrijkskunde en natuur effect heeft op het begrijpend lezen van de leerlingen in groep zeven en acht. Koekebacker (2010) adviseert om begrijpend lezen niet op zichzelf te laten staan, maar te integreren in andere vakken. Hierdoor leren de leerlingen hun kennis en vaardigheden ook buitenom de leeslessen te gebruiken en hun problemen tijdens het lezen zelfstandig op te lossen. Van den Oetelaar (2012) noemt het zelfstandig kunnen zoeken naar oplossingen voor een probleem of deze problemen kunnen afronden zonder instructies het probleemoplossend vermogen.

De rol van de leerkracht is hierbij van groot belang, met name bij het aanleren van

leesstrategieën die helpen bij de ontwikkeling van tekstbegrip. Het rolmodel dat de leerlingen laat zien hoe de strategieën toegepast kunnen worden, draagt bij aan het automatiseren van deze strategieën (Vernooy, 2012). Dit moet vervolgens wel onderhouden worden. Om gevolg te geven aan het advies van Vernooy (2012) om gebruik te maken van een aantal leesstrategieën en het advies van Koekebacker (2010) om de leesstrategieën te integreren in andere vakken, is voor dit onderzoek een interventie ontworpen. Hiermee wordt gedurende een periode van zes weken in groep zeven en acht veel aandacht gegeven aan het gebruik van de leesstrategieën en de integratie daarvan in andere vakken. Hiermee wordt een antwoord gezocht op de onderzoeksvraag: Welk effect heeft de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het niveau van begrijpend lezen, het strategiegebruik en het probleemoplossend vermogen van de leerlingen? Eerst wordt onderzocht wat de sterke en zwakke punten zijn van het huidige begrijpend leesonderwijs op de Graaf Jan van Nassauschool. Vervolgens wordt bekeken wat de leerkrachten nodig hebben in de huidige manier van lesgeven om de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken tot stand te laten komen. Tot slot wordt gekeken wat het effect van deze integratie is op het niveau van begrijpend lezen, het strategiegebruik en het probleemoplossend vermogen van de leerlingen.

## **2. Theoretisch kader**

### 2.1 Begrijpend lezen

Lezen met begrip is van belang om goed te kunnen functioneren in de samenleving (Van den Broek, 2009). Begrijpend lezen is het vermogen om geschreven tekst te begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2010). Drie elementen spelen daarbij een rol: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. Beschikken over goed tekstbegrip houdt in dat een lezer betekenis geeft aan de tekst door na te denken over wat er staat, wat de schrijver wil zeggen en wat de tekst voor hemzelf betekent (Förrer & Van de Mortel, 2010). Volgens Vernooy (2012) is goed begrijpend lezen een complex denkproces. Het vereist een goede taalvaardigheid en kennis van de wereld. Een goede begrijpende lezer kan vlot en vloeiend lezen, beschikt over een goede woordenschat en past een aantal leesstrategieën toe om teksten beter te begrijpen (Vernooy, 2012). Leesstrategieën zijn hulpmiddelen die leerlingen kunnen helpen bij het actief nadenken over de inhoud van teksten en er doelgericht naar te handelen. Het doel van de strategieën is de effectiviteit van het begrijpend lezen verbeteren (Vernooy, 2012). Volgens de wetenschappelijke kennis van dit moment zijn zes leesstrategieën effectief: 1. Activeren voorkennis, verbinden met persoonlijke ervaring of voorspellen wat in een tekst zal gebeuren; 2. Vragen stellen tijdens het lezen; 3. Visualiseren van wat je leest; 4. Tijdens het lezen monitoren en checken of je het begrijpt; 5. Afleidingen maken om achter informatie te komen die niet in de tekst staat; 6. Samenvatten of navertellen (Vernooy, 2012). Leesstrategieën helpen de lezer actief te blijven lezen en de lezer gebruikt ze wanneer hij de tekst niet meer begrijpt (Förrer & Van de Mortel, 2010).

### 2.2 De rol van de leerkracht

Toch is er over het belang van de leesstrategieën onenigheid. De Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) spreekt het effect van leesstrategieën namelijk tegen. Er blijkt nauwelijks sprake te zijn van enige samenhang tussen de actieve kennis van leesstrategieën en het begrijpen of interpreteren van geschreven teksten (Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, 2007). Leesstrategieën zijn slechts een hulpmiddel. Het uiteindelijke doel van begrijpend lezen en begrijpend leesonderwijs is, dat de inhoud van een tekst begrepen wordt en niet dat de leesstrategieën genoemd kunnen worden (Boerma et al., z.j.). In dit alles is de rol van de

leerkracht cruciaal, met name bij het aanleren van de leesstrategieën. De leerkracht doet ze hardop denkend voor (modellen) en legt het accent op het toepassen van deze strategieën, zodat kinderen er op een gegeven moment in zekere mate geautomatiseerd mee om kunnen gaan (Vernooy, 2012). Ook Bouwman (2010) spreekt van het belang om de leesstrategieën te automatiseren. Volgens haar gaat het bij modellen om drie fasen: voordoen, samen doen en zelf doen. Leerlingen wordt stapsgewijs geleerd hoe ze zelfstandig problemen kunnen oplossen voor, tijdens en na het lezen. Volgens Duke en Pearson (2002) moet tijdens het ontwikkelen van tekstbegrip de expliciete instructie met betrekking tot de strategieën in balans zijn met de tijd om te lezen, te schrijven en te discussiëren over een tekst. Zij noemen een stappenplan waar deze balans in aanwezig is. Hierin vindt als eerste een uitleg van de strategie plaats. Ook wordt uitgelegd wanneer deze gebruikt moet worden. Vervolgens doet de leerkracht het gebruik van deze strategie voor. Daarna is er tijd om deze gezamenlijk, onder begeleiding en zelfstandig te oefenen.

### 2.3 De integratie van begrijpend lezen

Welk stappenplan er ook gevolgd wordt en hoe goed een leerkracht de leesstrategieën modellend aanbiedt, het is van groot belang dat de strategieën niet geïsoleerd maar juist geïntegreerd aan bod komen (Boerma et al., z.j.). Dit kan voorkomen dat de leerlingen het geleerde alleen toepassen bij opdrachten binnen de begrijpend leesles en niet bij leesteksten bij andere vakken (Koekebacker, 2010). De leraar zal daar bewust aandacht aan moeten geven. Dit kan bijvoorbeeld door de strategie die centraal staat in een les begrijpend lezen, ook expliciet toe te passen op een tekst die dezelfde dag bij een ander vak aan de orde is (Koekebacker, 2010). De integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken kan zorgen voor een functionele toepassing van het begrijpend lezen. Het vergroot de kans op spontane toepassing van de leesstrategieën. Er zal dus meer transfer plaatsvinden van de leesaanpak (Boerma et al., z.j.). Dit is waar de lessen begrijpend lezen voor bedoeld zijn: spontane toepassing van wat geleerd is. Daarom adviseren Boerma et al. (z.j.) het combineren van begrijpend lezen en andere vakgebieden als een efficiënte en betekenisvolle vorm van onderwijs.

### 2.4 Probleemoplossend vermogen

Net als het lezen met begrip is ook het probleemoplossend vermogen van belang om te kunnen functioneren in de samenleving. Probleem oplossend vermogen is één van de leeractiviteiten die relevant geacht worden bij het deelnemen aan de huidige kennismaatschappij (Van den Oetelaar, 2012). Het gaat hier om het vermogen om oplossingen te zoeken voor een nieuw probleem en het afronden van een taak zonder instructies over de te volgen aanpak (Voogt, 2013). Probleemoplossend vermogen is een belangrijke vaardigheid die ontwikkeld moet worden en is daarom opgenomen in de 21st century skills (Van den Oetelaar, 2012). De 21st century skills bevatten kennis, vaardigheden en attitudes die er voor zorgen dat er goed in de kennissamenleving gefunctioneerd kan worden (Voogt & Roblin, 2010). Het is van belang de skills zoveel mogelijk in te bouwen in het huidige onderwijs, met name in de kennisvakken (Voogt & Roblin, 2010).

## **3. Onderzoeksdesign**

### 3.1 Onderzoeksvragen

De vraag die in dit onderzoek centraal stond, was: Welk effect heeft de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het niveau van begrijpend lezen, het strategiegebruik en het probleemoplossend vermogen van de leerlingen? Om op deze vraag een antwoord te geven, is

stilgestaan bij de volgende vijf deelvragen:

1. Welke sterke en zwakke punten worden door de leerkrachten van groep vier tot en met acht over het huidige begrijpend leesonderwijs van de Graaf Jan van Nassauschool genoemd?
2. Wat hebben de leerkrachten in de huidige manier van lesgeven nodig om de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken tot stand te laten komen?
3. Wat is het effect van de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het niveau van begrijpend lezen?
4. Wat is het effect van de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het strategiegebruik van de leerlingen?
5. Wat is het effect van de integratie van begrijpend lezen op het probleemoplossend vermogen van de leerlingen?

### 3.2 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is uitgevoerd onder leerlingen van groep zeven en acht in de leeftijd van 10-12 jaar van de Graaf Jan van Nassauschool te Vlissingen. Groep zeven bestond uit negen meisjes en zes jongens en groep acht uit acht meisjes en twee jongens. Vanwege het kleine aantal leerlingen is gekozen om alle leerlingen te laten werken met de interventie in de experimentele groep. Naast de twee leerkrachten van deze groep werkten ook vijf andere teamleden mee aan dit onderzoek. Om een vergelijking te kunnen maken tussen twee groepen (Verhoeven, 2010) is ook gebruik gemaakt van een controlegroep van 28 leerlingen in de leeftijd van 11 à 12 jaar. Deze groep heeft niet met de interventie gewerkt. Het gaat hier om groep acht van de Koningin Juliana School te 's Gravenpolder. Deze groep bestond uit 10 meisjes en 18 jongens. Qua omstandigheden leek deze groep sterk op de experimentele groep. Beide groepen gebruikten de taalmethode Taalfontein, maakten gebruik van het lesprogramma Nieuwsbegrip en werkten met een leeskaart waar stappen op staan die voor, tijdens en na het lezen gevolgd moeten worden. De leerkracht van de controlegroep heeft een korte bijdrage geleverd door de huidige manier van werken te omschrijven. Door het gebruik van bestaande groepen is dit onderzoek een quasi-experiment (Verhoeven, 2010). Om het effect van de interventie te beoordelen is onder beide condities een 0-meting (t0) en een effectmeting (t1) gehouden (Verhoeven, 2010). Voor een overzicht van het onderzoek zie figuur één.

### 3.3 Beschrijving interventie

Gedurende een periode van zes weken werd met de interventie gewerkt. Minimaal twee keer per week stond een les begrijpend lezen op het programma waarbij gewerkt werd met een bepaalde leesstrategie in plaats van een les leesbegrip uit de methode Taalfontein. Tijdens deze lessen werd gebruik gemaakt van een actuele tekst van Nieuwsbegrip of een tekst uit de aardrijkskunde- of geschiedenis methode. Met deze teksten werd de leesstrategie van die week modellend voorgedaan en geoefend. Tijdens de eerste week stond de strategie 'vragen stellen tijdens het lezen' centraal. Tijdens de tweede week was dit 'activeren voorkennis, verbinden met persoonlijke ervaring, of voorspellen wat in een tekst zal gebeuren'. Tijdens week drie draaide het om 'afleidingen maken' en tijdens week vier om 'visualiseren van wat je leest, samenvatten of navertellen'. De laatste strategie 'tijdens het lezen monitoren en checken of je het begrijpt' stond in week vijf centraal. In week zes werden alle strategieën door elkaar gebruikt. De strategieën werden herkenbaar in de klas opgehangen en werden minimaal drie keer per dag bij één van de zaakvakken herhaald. Dit alles werd vastgelegd in een logboek.



Figuur 1  
Onderzoeksmodel

### 3.4 Dataverzameling

Dit praktijkonderzoek ging in op vragen en problemen van beroepsbeoefenaren en leverde een bijdrage aan de verbetering van de beroepspraktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2011). Het cijfermatige inzicht van de kwantitatieve gegevens is gecombineerd met de achterliggende motivaties uit de kwalitatieve gegevens (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). De benadering vanuit verschillende perspectieven en het gebruik van verschillende methodieken komt de betrouwbaarheid ten goede (Van der Donk & Van Lanen, 2011).

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van twee vragenlijsten, waarbij de eerste is ingezet bij de beantwoording van deelvraag één en de tweede bij de beantwoording van deelvraag vier en vijf. Er is ook gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews bij de beantwoording van alle deelvragen. Voor de beantwoording van deelvraag drie en vier is ook gebruik gemaakt van de Sneltoets Informatieve Teksten (SIT-toets) en de Strategietoets. Voor een overzicht van meetmethoden en respondenten zie tabel één.

#### 3.4.1 Vragenlijst

De eerste vragenlijst is in februari digitaal uitgezet onder vijf leerkrachten van groep vier t/m acht om een antwoord te krijgen op deelvraag één. In deze vragenlijst werd per aspect de mogelijkheid geboden om aan te geven of dit zwak/meer zwak dan sterk/meer sterk dan zwak/sterk gevonden werd. Het aanbieden van woordenschat, het vergroten van algemene kennis, de lessen leesbegrip uit Taalfontein en de lessen Nieuwsbegrip zijn voorbeelden hiervan.

De tweede vragenlijst is tijdens t0 in mei/juni en t1 in juli uitgezet onder de leerlingen van beide condities om een antwoord te krijgen op deelvraag vier en vijf. Hierin gaven de leerlingen aan in welke mate ze de leesstrategieën gebruiken. De keuzemogelijkheden waren: 1=nooit, 2=soms, 3=regelmatig, 4=vaak of 5=altijd. Daarnaast hebben de leerlingen aangegeven in welke mate ze bepaalde oplossingen gebruiken bij problemen tijdens het lezen. Op de aspecten langzamer lezen, geconcentreerd lezen, hardop lezen, opnieuw lezen, verder lezen en het bekijken van afbeeldingen was de mogelijkheid om aan te geven of ze dit wel (1) of niet (0) deden.

Er is in dit onderzoek gekozen voor de inzet van vragenlijsten omdat meningen, houdingen en kennis van verschillende mensen tegelijk geïnventariseerd kunnen worden (Verhoeven, 2010).

De vragenlijsten zijn door de onderzoeker opgesteld. Hierbij is gelet op een duidelijke structuur, een eenduidige formulering, helder taalgebruik en verduidelijking van begrippen (Van der Donk & Van Lanen, 2011). De betrouwbaarheid en validiteit van het meetinstrument zijn daardoor vergroot. De gesloten vragen zorgden ervoor dat de vragenlijst op een eenduidige manier in te vullen was (Brinkman, 2008). Voor de vragenlijst bij deelvraag vier en vijf is voor het strategiegebruik en probleemoplossend vermogen de mate van homogeniteit berekend, uitgedrukt in Cronbach's alpha. De grens voor voldoende homogeniteit ligt bij een alpha van ,70 of hoger (Baarda, 2011). Voor t0 geldt een alpha van ,58 en voor t1 ,70. Dit is voor de vragen rondom het probleemoplossend vermogen bij t0 -,12 en voor t1 ,34.

### 3.4.2 *Semi-gestructureerd interview*

Om een antwoord te geven op deelvraag één is in maart een interview afgenomen met de directeur om, naast de vragenlijsten van de leerkrachten, vanuit een ander perspectief naar het huidige begrijpend leesonderwijs te kijken. Vervolgens zijn interviews afgenomen bij twee leerkrachten van groep vijf tot en met acht om een antwoord te krijgen op deelvraag twee. Er is gevraagd naar de wensen met betrekking tot begrijpend lezen en de eventuele (on)mogelijkheden om dit te integreren in de zaakvakken. Vanuit deze interviews is de interventie opgesteld met daarbij een logboek om de vorderingen bij te houden.

Na t1 in juli zijn drie interviews met zes leerlingen uit de experimentele groep afgenomen om een antwoord te geven op deelvraag drie, vier en vijf. Hierbij is de kans geboden uitgebreider op de verandering in niveau van begrijpend lezen, strategiegebruik en probleemoplossend vermogen in te gaan. Deze interviews hadden een beperkte duur, omdat kinderen een korte concentratietijd hebben (Evers, 2013). De zes leerlingen die aan deze interviews meewerkten zijn select gekozen (Verhoeven, 2010) naar hun niveau om van alle niveaus binnen de klas een aantal kinderen te horen. Door middel van een interview met één van de leerkrachten is teruggekeken op de interventie en de effecten daarvan.

Er is gekozen voor semi-gestructureerde interviews, omdat aan de hand van een aantal thema's de respondenten zijn bevraagd (Saunders, Lewis & Thornhill, 2004). Na het ontwerp van de interventie is door middel van een member-check (Baarda, Goede & Teunissen, 2005) de interventie voorgelegd aan de geïnterviewde leerkrachten. Vervolgens heeft ook het managementteam de interventie vanuit hun perspectief beoordeeld. Beide maatregelen zorgden voor een betrouwbare en valide interventie (Evers, 2013; Van der Donk & Van Lanen, 2011). Bij het interview van deelvraag één heeft een buitenstaander het proces van coderen gevolgd en zijn de coderingen met elkaar vergeleken om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten (Boeije, 2012). De betrouwbaarheid kwam hierbij op 100%.

### 3.4.3 *SIT-toets*

De SIT-toets is gebruikt om een antwoord te geven op deelvraag drie. Bij t0 is gekozen voor versie B.1.1 en bij t1 voor versie B.1.2. Zo is voorkomen dat de leerlingen twee maal dezelfde teksten kregen. Niveau B is, volgens de handleiding, het niveau dat past bij leerlingen van groep zeven en acht. Omdat de SIT-toets een ongebruikelijke toets is voor de leerlingen, is bij beide metingen voorafgaand geoefend met een voorbeeldtekst. Per meting zijn twee teksten gebruikt. Hiervan is per afname een gemiddelde berekend.

De SIT-toets is ontleend aan het lesprogramma Nieuwsbegrip, gemaakt door het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED-groep). Het doel van deze toets is meten of een leerling teksten op een bepaald niveau kan begrijpen en vooruit gaat in lezen. De makers van de SIT-toets geven aan dat de toets in zijn huidige vorm ingezet kan worden, maar dat de betrouwbaarheid en validiteit nader onderzocht moet worden. Er is, volgens de handleiding, met dit soort toetsen veel



ervaring opgedaan in onder andere de Verenigde Staten.

#### 3.4.4 Strategietoets

De strategietoets is gebruikt om een antwoord te geven op deelvraag vier. Voor t0 is gebruik gemaakt van versie B1 en voor t1 versie B3. Bij de keuze van deze versies is het advies uit de handleiding gevolgd.

De Strategietoets is gebruikt, omdat deze meet in hoeverre de leerlingen de strategieën voor begrijpend lezen beheersen. Het gebruik van deze toets, die volgens de CED-groep een normering heeft, kan een duidelijk beeld geven van de beheersing van de leesstrategieën. Bestaande toetsen met een duidelijke handleiding maken de afname herhaalbaar waardoor het onderzoek betrouwbaar en valide is (Van der Donk & Van Lanen, 2011).

Tabel 1

*Meetmethoden en respondenten per deelvraag*

	Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3	Deelvraag 4	Deelvraag 5
Vragenlijst leerkracht	5				
Vragenlijst leerling				53	53
Interview	1	2	7	7	7
Afname SIT-toets			53		
Afname Strategietoets				53	

#### 3.5 Data-analyse

Om een duidelijk overzicht te geven van de resultaten van deelvraag één, zijn deze in frequentieverdelingen weergegeven (Verhoeven, 2013).

Voor de analyse van de SIT-toets, Strategietoets en de ingevulde vragenlijsten bij t0 en t1 is gebruik gemaakt van T-toetsen voor onafhankelijke metingen (Baarda, 2011). Er is hierbij vooral gekeken naar de veranderingen en verschillen tussen beide condities op t0 en t1. De onafhankelijke variabele was hierbij de groep (experimentele- of controlegroep) en de afhankelijke variabele het verschil tussen t0 en t1. De significantie is vastgesteld op ,05, omdat hierbij de kans dat een gevonden resultaat niet op toeval berust onder de grens van 5% blijft (Baarda, 2014).

De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Het interview dat hoort bij deelvraag één is axiaal gecodeerd (Boeije, 2012), zodat de informatie teruggebracht is tot een aantal thema's. De interviews horend bij deelvraag drie, vier en vijf zijn selectief gecodeerd (Boeije, 2012). Hierbij is gezocht naar centrale begrippen die antwoord geven op de vraag wat het effect van de interventie is op het niveau van begrijpend lezen, het strategiegebruik en het probleemoplossend vermogen van de leerlingen.

### 4. Resultaten

#### 4.1 Deelvraag 1: Welke sterke en zwakke punten worden door de leerkrachten van groep vier tot en met acht over het huidige begrijpend leesonderwijs van de Graaf Jan van Nassauschool genoemd?

Uit tabel twee blijkt dat de leerkrachten in de vragenlijst hebben aangegeven dat zij het aanbieden van woordenschat, het vergroten van algemene kennis, het gebruik maken van actuele teksten en de lessen Nieuwsbegrip sterk vinden. Het aanbieden van vlot en vloeiend lezen, de lessen

leesbegrip uit de methode Taalfontein en de lessen met het Cito Hulpboek worden door de respondenten zwak gevonden. Over het aanbieden van leesstrategieën, het vergroten van leesplezier en het modelleren van de leerkracht zijn de meningen verdeeld.

Tabel 2

*Sterke en zwakke punten van het huidige begrijpend leesonderwijs op de Graaf Jan van Nassauschool in %.*

	Zwak	Meer zwak dan sterk	Meer sterk dan zwak	Sterk
Aanbieden van woordenschat	0	16,67	66,68	16,67
Aanbieden van leesstrategieën	33,34	16,67	33,34	16,67
Het vergroten van leesplezier	33,34	16,67	33,34	16,67
Aanbieden van vlot en vloeiend lezen	16,67	50,01	33,34	0
Het vergroten van algemene kennis	0	20	80	0
Gebruik maken van actuele teksten	0	0	100	0
Het modelleren van de leerkracht	0	40	60	0
Lessen leesbegrip uit Taalfontein	50,01	16,67	16,67	16,67
Lessen Nieuwsbegrip	0	0	40	60
Lessen met Cito Hulpboek	20	60	20	0

#### 4.2 Deelvraag 2: Wat hebben de leerkrachten in de huidige manier van lesgeven nodig om de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken tot stand te laten komen?

Uit de interviews met de twee leerkrachten bleek dat het werken met het lesprogramma Nieuwsbegrip en het aanbieden van de leesstrategieën tijdens de begrijpend leesles naar tevredenheid werkt. 'Het sluit aan bij de belevingswereld van de kinderen en er kan op een gestructureerde manier al modellend een strategie aangeboden worden'. Dit was een deel van de huidige manier van lesgeven wat gehandhaafd moest worden. 'De bewustwording bij jezelf als leerkracht zorgt er ook voor dat je veel beter de strategieën aanbiedt en herhaalt.' Wat volgens de leerkrachten veranderd moest worden aan de huidige manier van lesgeven, was het gebruik van de lessen leesbegrip uit de methode Taalfontein. 'Deze zijn niet echt op niveau en sluiten niet aan bij zowel de methodetoetsen als de citotoetsen'. 'De opdrachten binnen deze lessen zijn niet uitdagend genoeg voor de leerlingen.' Op de vraag hoe dit eventueel veranderd kon worden antwoordde één van de leerkrachten: 'Laten we de lessen leesbegrip uit de methode Taalfontein vervangen door het gebruik van andere teksten die de kinderen meer aanspreken. Daarmee worden de leesstrategieën dan geoefend.' Het gebruik van teksten die de leerlingen interesseren was volgens de leerkrachten belangrijk. Zij gaven echter ook aan: 'Deze teksten moeten wel afgewisseld worden met andere, minder interessante teksten zodat de leerlingen ook leren de strategieën toe te passen bij teksten die ze niet zo leuk of die ze moeilijk vinden.' Het gebruik van het stappenplan lezen werkte volgens de leerkrachten niet naar tevredenheid. De wens was om dit op een andere manier in te zetten. 'De kinderen gebruiken het stappenplan te weinig en daarom behandel ik het nu zelf tijdens de les. Zo leren de leerlingen niet zelfstandig de strategieën toe te passen'.

Voor de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken was het volgens de leerkrachten

belangrijk na te denken over de verdeling van de lestijd. Door het gebruik van leesstrategieën tijdens zaakvakken ging er lestijd van deze vakken verloren. 'Dit is op zich geen probleem, maar niet alle leesstrategieën kunnen bij de zaakvakken aangeboden worden. Er gaat dan te veel lestijd van het zaakvak af.' De praktische toepassing van dit alles was volgens één van de leerkrachten: 'Stel één strategie centraal en werk daar gedurende een week mee tijdens andere vakken.' De wensen vanuit beide interviews zijn meegenomen en verwerkt in de interventie zoals beschreven in paragraaf 3.3.

#### 4.3 Deelvraag 3: Wat is het effect van de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het niveau van begrijpend lezen?

Om het effect van de interventie op de resultaten van begrijpend lezen te kunnen bepalen, zijn de resultaten van de SIT-toets gebruikt.

Tabel 3

*Verandering in gemiddelde score tussen t0 en t1 op de SIT toets.*

		N	Gemiddelde	Standaardafwijking
Verschil	experimentele groep	24	-1,40	8,46
t1 en t0	controlegroep	28	-2,13	10,24

\*p < ,05

Uit tabel drie blijkt dat beide groepen een daling in niveau laten zien bij t1 ten opzichte van t0, waarbij het verschil tussen beide condities niet significant is. Vanuit de interviews die met zes leerlingen zijn gehouden is te zien dat de leerlingen niet met zekerheid kunnen zeggen dat er door de integratie van begrijpend lezen een positief effect is op hun resultaten van begrijpend lezen. Dit blijkt uit uitspraken als: 'Ik denk dat ik iets beter ben geworden' en 'Ik denk dat ik wel iets omhoog ben gegaan'. Dat er ook leerlingen zijn die aangeven dat ze niet beter zijn geworden blijkt uit: 'Ik ben wel een beetje hetzelfde gebleven (...) omdat ik nu nog steeds niet echt geconcentreerd lees.' De leerkracht sprak in het slotinterview de hoop uit dat de leerlingen beter zijn geworden. 'De kinderen zijn niet minder goed geworden, dat kan niet. Daar geloof ik gewoon niet in. Ik hoop dat ze iets beter zijn geworden.'

#### 4.4 Deelvraag 4: Wat is het effect van de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het strategiegebruik van de leerlingen?

Om het effect van de interventie op het strategiegebruik van de leerlingen te kunnen bepalen, is gekeken naar de resultaten van de Strategietoets en naar de resultaten van de ingevulde vragenlijsten.

Tabel 4:

*Verandering in gemiddelde score tussen t0 en t1 op de Strategietoets*

		N	Gemiddelde	Standaardafwijking
Verschil	experimentele groep	24	-,04*	,33
t1 en t0	controlegroep	26	-,23	,29

\*p < ,05

Uit tabel vier blijkt dat beide groepen zijn gedaald in de beheersing van de leesstrategieën, waarbij

het verschil tussen beide condities significant is. De controlegroep is significant meer afgenomen bij het strategiegebruik dan de experimentele groep. Deze daling is in tegenspraak met wat de leerkracht heeft aangegeven in het interview: 'Ik denk wel dat de strategieën nu beter bekend zijn bij de kinderen. Dat ze veel meer weten wat een strategie is en hoe ze deze moeten gebruiken.'

Vanuit de ingevulde vragenlijsten is gekeken naar de verandering in gemiddelde score van beide condities tussen t0 en t1 in het gebruik van de zes leesstrategieën.

Tabel 5:

*Verandering in gemiddelde score tussen t0 en t1 op het strategiegebruik van de leerlingen*

		N	Gemiddelde	Standaardafwijking
Verschil t1 en t0	experimentele groep	21	,09	,25
	controlegroep	22	-,03	,24

\* $p < ,05$

Uit tabel vijf blijkt dat de experimentele groep een stijging laat zien en de controlegroep een daling, waarbij het verschil tussen beide condities niet significant is. Dat de leerlingen in de periode waarin gewerkt werd met de interventie een stijgende lijn laten zien in het gebruik van de leesstrategieën blijkt ook uit wat verteld werd in de interviews: 'Ik vind dat ik meer begrijp dan eerst. Nu let ik meer op verwijswaarden en signaalwoorden en met behulp van de kaarten snap ik het toch wat beter'. Ook de leerkracht ervoer een bewuster gebruik van de strategieën: 'Ik ben mezelf bewuster van de strategieën. Soms lees ik een tekst met ze en dan vraag ik: Waar denk je hieraan? Wat weet je hier al van? Dus voor mij wordt het ook een automatisme. Meer dan voorheen. Ik hoop dat de leerlingen iets meer handvatten hebben gekregen om door een tekst te komen. Het zou bijna moeten, omdat we er intensief mee bezig zijn geweest.' Dat het verschil niet significant blijkt te zijn met de controlegroep blijkt ook uit wat de leerkracht in het interview aangaf: 'Ik denk dat ze de leesstrategieën iets meer gebruiken buitenom de taalles. We moeten ze in de klas laten hangen, zodat wij hen daar op kunnen wijzen. Ik denk dat het nog een te korte periode was om de strategieën nu geautomatiseerd in andere vakken toe te passen.'

Om per leesstrategie te kunnen kijken of en hoe de leerlingen zijn veranderd is gekeken naar de verandering in gemiddelde score van beide condities tussen t0 en t1.

Tabel 6

*Verandering in gemiddelde score tussen t0 en t1 op het strategiegebruik van de leerlingen weergegeven per strategie*

		N	Gemiddelde	Standaardafwijking
Strategie 1: Voordat ik ga lezen denk ik na wat ik er al van weet.	experimentele groep	23	-,11	,54
	controlegroep	26	-,10	,47
Strategie 2: Voor het lezen voorspellen wat er in de tekst staat of wat gaat gebeuren	experimentele groep	23	-,09	,54
	controlegroep	26	,21*	,45
Strategie 3: Vragen stellen bij de tekst	experimentele groep	23	,17	,56
	controlegroep	25	-,06	,36
Strategie 4: Tijdens het lezen een plaatje van de tekst maken in je hoofd	experimentele groep	22	,36*	,58
	controlegroep	26	-,15	,61
Strategie 5: Tijdens het lezen controleren of je nog begrijpt waar het over gaat	experimentele groep	21	,40*	,68
	controlegroep	23	-,24	,42

Strategie 6: Na het lezen vat ik de tekst kort samen	experimentele groep	22	-,14	,49
	controlegroep	25	,04	,35

\* $p < ,05$

Uit tabel zes blijkt dat beide condities een daling laten zien in het gebruik van de eerste leesstrategie, waarbij het verschil tussen beide condities niet significant is. Op de tweede leesstrategie laat de experimentele groep een daling zien en de controlegroep een stijging, waarbij het verschil tussen beide condities significant is. De controlegroep is significant meer toegenomen op het gebruik van de tweede leesstrategie dan de experimentele groep. Op de derde leesstrategie laat de experimentele groep een stijging zien en de controlegroep een daling, waarbij het verschil tussen beide condities niet significant is. Deze stijging werd ook opgemerkt door één van de leerlingen tijdens het interview: 'Ik heb nu wel geleerd dat ik vragen kan stellen bij een tekst.' Op de vierde leesstrategie laat de experimentele groep een stijging zien en de controlegroep een daling, waarbij het verschil tussen beide condities significant is. De experimentele groep is significant meer toegenomen op het gebruik van de vierde leesstrategie dan de controlegroep. Op de vijfde leesstrategie laat de experimentele groep een stijging zien en de controlegroep een daling, waarbij het verschil tussen beide condities significant is. De experimentele groep is significant meer toegenomen op het gebruik van de vijfde leesstrategie dan de controlegroep. Deze stijging werd ook door de leerlingen opgemerkt tijdens de interviews: 'Het helpt iets dat je op signaal- en op verwijzwoorden let. Dan begrijp je de tekst wat meer'. 'Ik vind onderstrepen altijd makkelijk (...) en ik ga nu halverwege de tekst ook kijken of ik nog weet waar de tekst over gaat'. Op de zesde leesstrategie laat de experimentele groep een daling zien en de controlegroep een stijging, waarbij het verschil tussen beide condities niet significant is. De daling van de experimentele groep is in strijd met wat een aantal leerlingen aangaven tijdens de interviews: 'Ik vond het best wel moeilijk om een samenvatting te maken en nu is dat wel makkelijker'.

#### 4.5 Deelvraag 5: Wat is het effect van de integratie van begrijpend lezen op het probleemoplossend vermogen van de leerlingen?

In de vragenlijst hebben de leerlingen aangegeven op welke wijze zij hun problemen tijdens het lezen oplossen. In tabel zeven is te zien hoe beide condities hierop scoorden bij t0 en t1.

Tabel 7

*Resultaten groepsgemiddelde van het gebruik van oplossingen bij problemen tijdens het lezen volgens de leerlingen*

		N	Gemiddelde	Standaardafwijking
Gebruik van oplossingen bij t0.	experimentele groep	24	,35	,16
	controlegroep	26	,34	,17
Gebruik van oplossingen bij t1	experimentele groep	24	,40*	,18
	controlegroep	28	,28	,23

\* $p < ,05$

Uit tabel zeven blijkt dat het gemiddelde gebruik van oplossingen van beide condities bij t0 niet significant van elkaar verschilt, maar bij t1 wel een significant verschil laat zien. De experimentele groep is bij afname van t1 significant meer toegenomen in het gebruik van oplossingen tijdens het lezen dan de controlegroep. Dat leerlingen uit de experimentele groep een zelfverzekerder gevoel hebben bij het oplossen van hun problemen tijdens het lezen, bleek ook uit wat gezegd werd

tijdens de interviews: 'Ik weet niet of ik beter ben geworden, maar ik heb wel veel meer manieren geleerd om te kunnen doen als het niet lukt.' Andere leerlingen geven aan: 'Ik vis de moeilijke woorden er uit en zoek daar gewoon de betekenis van op in een woordenboek of op internet' en 'Ik probeer soms wel het woord te splitsen, maar als ik het echt niet weet, vraag ik het bijvoorbeeld aan mijn ouders of zoek ik het op'.

Ten tweede is gekeken naar de verandering in gemiddelde score van beide condities van het gebruik van oplossingen tijdens het lezen bij de vragenlijst van t0 en t1.

Tabel 8

*Verandering in gemiddelde score tussen t0 en t1 op het gebruik van oplossingen bij problemen tijdens het lezen volgens de leerlingen*

		N	Gemiddelde	Standaardafwijking
Verskil	experimentele groep	23	,02	,12
t1 en t0	controlegroep	26	-,03	,11

\* $p < ,05$

Uit tabel acht blijkt dat de experimentele groep een stijging laat zien en de controlegroep een daling, waarbij het verschil tussen beide condities niet significant is. Dat er geen significant verschil is in de gemiddelde score tussen t0 en t1 blijkt ook uit wat de leerkracht vertelt in het interview: 'De kinderen zouden wel beter hun problemen moeten kunnen oplossen met de handvatten die ze hebben gekregen, maar een kind is een kind. Ze denken even: 'Help!' en dan... 'Juf!' Ik denk dat dat wel blijft, maar wij kunnen dat wel sturen en leiden. Het heeft meer tijd nodig.'

## 5. Conclusie en discussie

### 5.1 Conclusies per deelvraag

In dit onderzoek stond een interventie centraal waarbij begrijpend lezen is geïntegreerd in de zaakvakken. De integratie is tot stand gekomen door leesstrategieën te gebruiken tijdens de zaakvakken geschiedenis, aardrijkskunde en natuur. Daarnaast zijn ook zaakvakteksten tijdens de begrijpend leesles gebruikt om de integratie tot stand te laten komen. Dit onderzoek is uitgevoerd met als doel dat de leerlingen beschikken over kennis en vaardigheden om tot tekstbegrip te komen zodat hun probleemoplossend vermogen vergroot wordt. De vraag die in dit onderzoek centraal stond, was: Welk effect heeft de integratie van begrijpend lezen in de zaakvakken op het niveau van begrijpend lezen, het strategiegebruik en het probleemoplossend vermogen van de leerlingen?

Ten eerste blijkt uit de resultaten van deelvraag één dat de leerkrachten van groep vier tot en met acht vooral het lesprogramma Nieuwsbegrip en de daarbij horende actuele teksten sterk vinden aan het huidige begrijpend leesonderwijs op de Graaf Jan van Nassauschool. Als zwak punt worden de lessen leesbegrip uit de methode Taalfontein genoemd. Hieruit volgt de conclusie dat de leerkrachten minder gebruik willen maken van de lessen leesbegrip uit de methode Taalfontein en meer gebruik willen maken van de lessen Nieuwsbegrip.

Ten tweede blijkt uit de resultaten van deelvraag twee dat de leerkrachten het programma Nieuwsbegrip nodig hebben om de leesstrategieën modellend aan te kunnen bieden. Daarnaast hebben zij zaakvakteksten nodig die tijdens de taallessen gebruikt kunnen worden om deze strategieën mee te oefenen. Ook is er tijd nodig tijdens zaakvakken om aandacht te geven aan de leesstrategieën.

Ten derde blijkt uit de resultaten van deelvraag drie dat de interventie geen effect heeft

gehad op het niveau van begrijpend lezen. Beide condities zijn gedurende de periode van zes weken achteruit gegaan. Hieruit kan geconcludeerd worden dat, ongeacht of er gewerkt wordt met de interventie, het niveau van begrijpend lezen achteruit is gegaan. De daling is bij de controlegroep groter dan bij de experimentele groep waardoor de conclusie getrokken wordt dat de interventie in ieder geval geen negatief effect heeft gehad op het niveau van begrijpend lezen. Deze conclusie sluit aan bij het feit dat het bij begrijpend lezen om veel meer gaat dan alleen leesstrategieën en een eventuele integratie daarvan in andere vakken. Goed begrijpend lezen is een complex denkproces. Het vereist een goede taalvaardigheid en kennis van de wereld (Vernooy, 2012). Een goede begrijpende lezer beschikt over een goede woordenschat en past een aantal leesstrategieën toe om teksten beter te begrijpen (Vernooy, 2012).

Ten vierde blijkt uit de resultaten van deelvraag vier dat, ongeacht of er met de interventie gewerkt wordt, het strategiegebruik van de leerlingen afneemt. De daling is bij de controlegroep groter dan bij de experimentele groep waardoor de conclusie getrokken wordt dat de interventie geen negatief effect heeft gehad op het strategiegebruik van de leerlingen. Uit de afname van de vragenlijst blijkt echter dat de leerlingen van de experimentele groep vinden dat ze meer gebruik maken van de leesstrategieën dan voorheen. Dit is voor de controlegroep niet het geval. Hieruit volgt de conclusie dat er, ondanks de negatieve resultaten van de Strategietoets, mentaal iets is veranderd bij de leerlingen. Ze ervaren een vooruitgang terwijl dit (nog) niet terug te zien is in de toets. Deze conclusies komen overeen met de conclusies die de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (2007) uit eigen onderzoek trekt: Er blijkt nauwelijks sprake te zijn van enige samenhang tussen de actieve kennis van leesstrategieën en het begrijpen van geschreven teksten. Leesstrategieën kunnen gezien worden als een hulpmiddel om actief over de inhoud van een tekst na te denken (Vernooy, 2012).

Tot slot blijkt uit de resultaten van deelvraag vijf dat de interventie effect heeft gehad op het probleemoplossend vermogen van de leerlingen. De experimentele groep maakt meer gebruik van oplossingen dan de controlegroep. Deze conclusie komt overeen met wat Förner en Van de Mortel (2010) aangeven: Het gebruik van leesstrategieën helpt de lezer wanneer hij de tekst niet meer begrijpt. Uit de resultaten blijkt wel dat de vooruitgang van de experimentele groep gering is.

## 5.2 Discussie

Een aantal punten staan bij dit onderzoek ter discussie. Zo kunnen het tijdstip en de korte duur van het onderzoek de resultaten hebben beïnvloed. Het onderzoek is uitgevoerd in de laatste periode van het schooljaar. De effectmeting viel voor beide condities in één van de laatste schoolweken. De ervaring leert dat met name leerlingen van groep acht in deze periode niet meer zo gemotiveerd zijn om toetsen te maken. Ook is de periode van zes weken te kort om betrouwbare conclusies te kunnen trekken. Met name voor het niveau van begrijpend lezen is niet te zeggen of deze interventie ingezet kan worden om de leerlingen hierin te laten groeien. Daarom wordt aanbevolen om voor een langere periode, minimaal één jaar, met de interventie te werken en de vorderingen bij te houden. Dan zal kunnen blijken of de interventie effect heeft op het niveau van begrijpend lezen.

Ook de onderzoeker en de keuze voor de respondenten hebben de resultaten van het onderzoek beïnvloed. De onderzoeker was nauw betrokken bij de praktische uitvoer van de interventie. De relatie die de onderzoeker met de leerlingen van de experimentele groep had, kan van invloed zijn geweest. Ook is het van belang te vermelden dat conclusies die zijn getrokken niet gelden voor het begrijpend leesonderwijs in het algemeen. Het aantal respondenten was daarvoor te klein. Er hebben slechts 25 leerlingen met de interventie gewerkt. Daarom wordt aanbevolen om niet alleen in groep zeven en acht met de interventie te werken, maar dit uit te breiden naar groep vijf en zes. Ook het feit dat de experimentele- en controlegroep zich op verschillende scholen

bevonden kan de resultaten hebben beïnvloed. Ondanks dat er met dezelfde methodes werd gewerkt, verschilt het onderwijs aan beide condities van elkaar. Voor een beter beeld van de effecten van deze interventie is het raadzaam om beide condities binnen één school te kiezen.

Tot slot kunnen ook de vragenlijsten die gebruikt zijn bij deelvraag één, vier en vijf het onderzoek hebben beïnvloed. De vragenlijsten zijn door de onderzoeker zelf opgesteld en niet in een eerder onderzoek getest. Daardoor moet er rekening gehouden worden met meetfouten. Ook het gebruik van de SIT-toets staat in dit onderzoek ter discussie. Deze toets had ten tijde van dit onderzoek nog geen normering. Volgens de makers van de toets kon deze in zijn huidige vorm worden ingezet, maar moest de betrouwbaarheid en validiteit van de toets nog onderzocht worden.

### 5.3 Waarde van het onderzoek

Voor de Graaf Jan van Nassauschool is dit onderzoek van belang geweest, omdat de leerlingen nu beschikken over meer kennis en vaardigheden om tot tekstbegrip te komen en gegroeid zijn in hun probleemoplossend vermogen. Het doel van dit onderzoek is gehaald. Hoewel het effect van de interventie niet heel groot is, is dit onderzoek toch een opstap om op de Graaf Jan van Nassauschool blijvend te werken met centraal gestelde leesstrategieën en het behandelen van deze strategieën in de zaakvakken. De waarde hiervan is uit dit onderzoek gebleken. Om een groter effect te bereiken wordt er vanaf schooljaar 2016-2017 ook in groep zes met de interventie gewerkt.

## **6. Dankwoord**

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar Peter Ruit en Jeanet Oosterhuis-Stoit die mij tijdens de opleiding hebben begeleid in het opzetten, uitvoeren en verwerken van dit onderzoek. Door de goede tips en adviezen, de opbouwende feedback en hun kennis van zaken heb ik dit onderzoek kunnen uitvoeren. Verder bedank ik ook het team van de Graaf Jan van Nassauschool die een bijdrage heeft geleverd aan dit onderzoek. Met name mijn zeer gewaarde duo-collega Tamara Kramer die zo intensief betrokken was bij het bedenken en uitvoeren van deze interventie. Niet in de laatste plaats bedank ik ook mijn thuisfront die mij heel wat uren achter de laptop hebben laten werken, nauwelijks commentaar hebben gehad op de vele stapels literatuur en het mogelijk hebben gemaakt dat ik heel wat vrije tijd aan mijn onderzoek heb kunnen besteden.



## 7. Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!: Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de, & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- Boerma, I., Manders, A., & Markhorst, M. (z.j.). Begrijpend lezen nieuwe stijl. Geraadpleegd van [http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Taal\\_en\\_rekenen/Begrijpend\\_lezen\\_nieuwe\\_stijl.pdf](http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Taal_en_rekenen/Begrijpend_lezen_nieuwe_stijl.pdf)
- Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerling in je kielzog. *Didactief*, 40(8), 5-7. Geraadpleegd van <http://www.onderwijsdatabank.nl/84503/plezier-in-begrijpend-lezen-special/>
- Brinkman, J. (2008). *Beroep op onderzoek: Van doelgerichte onderzoeksopzet tot toepasbare conclusie*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff uitgevers.
- Broek, P. W. van den. (2009, 2 november). Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing [Oratie]. Geraadpleegd van <http://media.leidenuniv.nl/legacy/oratie-van-den-broek-p.pdf>
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction* (3e ed., pp. 205-242). Geraadpleegd van [https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev\\_Reading\\_Comprehension.pdf](https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf)
- Evers, J. (Red.). (2013). *Kwalitatief interviewen: Kunst én kunde*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Förrer, M., & Mortel, K. van de. (2010). *Lezen...denken...begrijpen!; Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Koekebacker, E. (2010). Eerst begrijpen, dan doen! *Didactief*, 40(8), 9-12. Geraadpleegd van <http://www.onderwijsdatabank.nl/84503/plezier-in-begrijpend-lezen-special/>
- Oetelaar, F. van den. (2012). *21st Century skills in het onderwijs*. Geraadpleegd van <http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper/>

- Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. (2007). *PPON leesstrategieën in het primair onderwijs*. Geraadpleegd van file:///C:/Users/Hanna/Downloads/cito\_ppon\_informeert\_15%20(1).pdf
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek* (3e ed.). Amsterdam, Nederland: Pearson Education Benelux.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek* (7e ed.). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux.
- Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag, Nederland: Boom onderwijs.
- Verhoeven, N. (2013). *Statistiek in stappen*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer: Preventie van leesmoeilijkheden door effectief leesonderwijs*. Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Voogt, J. (2013). 21st Century skills: Een nieuwe uitdaging voor het curriculum? *LRPLN*, 11(1), 48-49. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/slomagazines/lrpln/lrpln11/>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st Century skills [Discussion nota]. Geraadpleegd van [http://portal.ou.nl/documents/23372050/23372156/voogt\\_pareja+roblin\\_2010\\_21\\_st\\_century\\_skills\\_\\_discussie\\_paperNL\\_\\_def.pdf](http://portal.ou.nl/documents/23372050/23372156/voogt_pareja+roblin_2010_21_st_century_skills__discussie_paperNL__def.pdf)

# Bijlage 1

## Vragenlijst begrijpend lezen

Naam: .....

Groep: .....

Niveaugroep: rood                      geel                      blauw

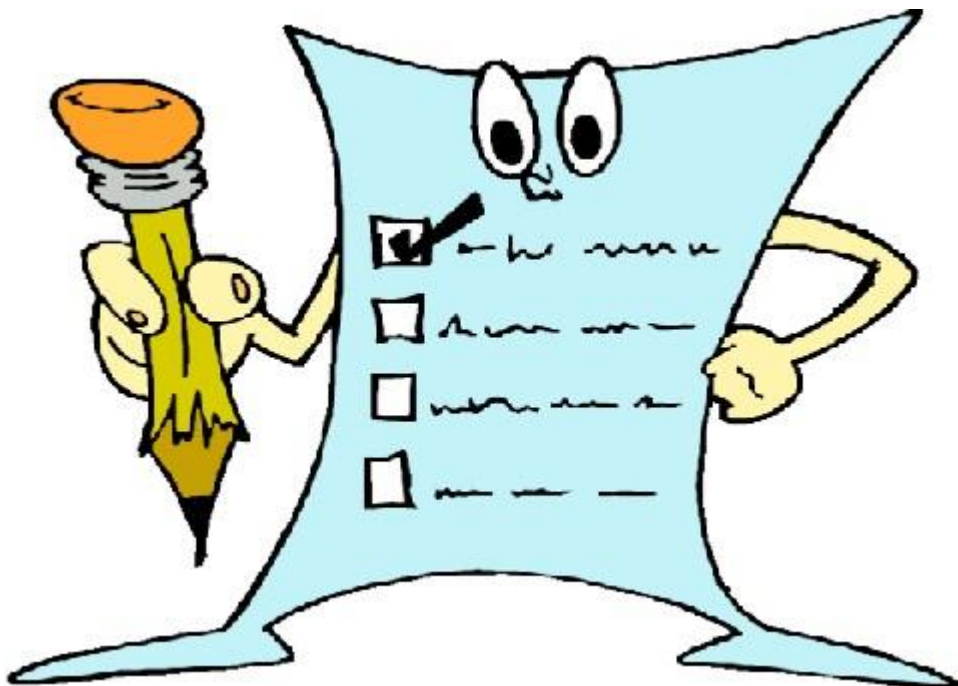
Beste jongens en meisjes van groep 7&8,

In deze vragenlijst worden een aantal vragen gesteld over begrijpend lezen. Eerst wil ik graag weten wat jij van begrijpend lezen vindt en hoe nuttig je sommige dingen vindt die we doen op school. Vervolgens mag je ook aangeven wat jij doet tijdens het lezen van een tekst. Probeer steeds zo eerlijk mogelijk antwoord te geven op deze vragen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, je mag gewoon vertellen hoe jij bepaalde dingen aanpakt tijdens het lezen. Dat is voor iedereen anders.

Met deze vragenlijst wil ik dus graag te weten komen wat jullie vinden van onze lessen op school en wat jullie precies doen als je een tekst leest.

Alvast bedankt voor het invullen. Succes!

Juf Hanna



**Wat vind jij van begrijpend lezen? Kruis alle mogelijkheden aan die bij jou passen.**

- |                                    |                                    |                                      |                                  |
|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> moeilijk  | <input type="checkbox"/> leuk      | <input type="checkbox"/> saai        | <input type="checkbox"/> nuttig  |
| <input type="checkbox"/> makkelijk | <input type="checkbox"/> vervelend | <input type="checkbox"/> interessant | <input type="checkbox"/> zinloos |

**In de volgende tabel kun je aangeven hoe nuttig je het vindt dat we bepaalde dingen doen. Iets is nuttig als je er iets van leert en er ook iets aan hebt. Bedenk daarom steeds: 'Leer ik hier iets van? Heb ik hier iets aan? Vind ik dit nuttig?' Helemaal rechts staat een kolom die je kunt kiezen als je iets nooit doet. Kruis telkens maar 1 hokje aan.**

	1 = helemaal niet nuttig	2 = een beetje nuttig	3 = best wel nuttig	4 = heel nuttig	Dat doen we nooit
Ik vind begrijpend lezen....					
Ik vind de lessen leesbegrip uit de methode Taalfontein....					
Ik vind de lessen Nieuwsbegrip...					
Ik vind het oefenen uit het Cito hulpboek...					
Ik vind stillezen....					
Dat we begrijpend lezen bij geschiedenis, aardrijkskunde en natuur gebruiken, vind ik.....					
Dat we bij begrijpend lezen teksten gebruiken van geschiedenis, natuur en aardrijkskunde vind ik.....					

**Wat doe jij als je tijdens het lezen een stukje tekst niet begrijpt? Kruis 3 antwoorden aan die jij het meest gebruikt. Bij de laatste antwoordmogelijkheid mag je iets opschrijven wat nog niet in het lijstje staat.**

**Als ik een stukje tekst niet begrijp dan.....**

- doe ik niets en lees ik gewoon verder.
- ga ik langzamer lezen.
- ga ik geconcentreerd lezen (dus met meer aandacht).
- ga ik (zachtjes) hardop lezen.
- lees ik een stukje opnieuw.
- lees ik een stukje verder.
- kijk ik naar de afbeeldingen en plaatjes.
- vraag ik om hulp aan de juf.
- vraag ik om hulp aan een klasgenoot.
  
- anders, namelijk.....

In de volgende tabel kun je aangeven hoe vaak je iets doet tijdens het lezen van een tekst.  
Kruis telkens maar 1 hokje aan.

	Nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
Voordat ik ga lezen denk ik even na wat ik al van het onderwerp weet.					
Voordat ik ga lezen probeer ik te voorspellen wat er in de tekst staat of gaat gebeuren.					
Tijdens het lezen stel ik vragen bij de tekst.					
Tijdens het lezen probeer ik een plaatje van de tekst in mijn hoofd te maken.					
Tijdens het lezen controleer ik of ik nog begrijp waar het over gaat.					
Na het lezen vat ik de tekst kort samen.					
Ik heb hulp nodig bij het lezen van een tekst.					
De problemen die ik tegen kom tijdens het lezen los ik zelfstandig op.					
Ik help iemand anders bij het oplossen van problemen tijdens het lezen.					
Ik denk bij natuur, geschiedenis en aardrijkskunde aan wat ik moet doen bij het lezen van een tekst.					
Als ik thuis een moeilijke tekst lees (bijvoorbeeld voor het maken van mijn werkstuk of spreekbeurt) denk ik aan wat ik moet doen bij het lezen van een tekst.					
Als ik leer voor een toets van aardrijkskunde, natuur of geschiedenis denk ik aan wat ik moet doen bij het lezen van een tekst.					

**Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst**



## Bijlage 2

### Format logboek: Begrijpend lezen in de zaakvakken

#### Afspraken:

6. Wekelijks staat een leesstrategie centraal, de laatste week behandelen we ze allemaal.
  1. Week 1: Vragen stellen tijdens het lezen.
  2. Week 2: Activeren voorkennis, verbinden met persoonlijke ervaring, of voorspellen wat in een tekst zal gebeuren.
  3. Week 3: Afleidingen maken
  4. Week 4: Visualiseren van wat je leest, samenvatten of navertellen
  5. Week 5: Tijdens het lezen monitoren of checken of je het begrijpt
  6. Week 6: Alle strategieën
- Minimaal 2x per week is er een les begrijpend lezen tijdens taal
- Per dag wordt de strategie minimaal 3x bij een ander vak gebruikt.
- In het logboek wordt KORT aangegeven tijdens welke vakken de strategieën terugkomen en ook hoe vaak dit per dag gedaan is.
- De leesbegrip lessen van Taalfontein worden niet gegeven.
- Op maandag / dinsdag wordt de strategie geïntroduceerd en voorgedaan (modellen). Hierbij wordt het schema van pagina 14 nauwgezet gevolgd. Dit wordt met een Nieuwsbegrip les vanuit het archief of met een tekst uit de aardrijkskunde of geschiedenis methode gedaan. (Hanna)
- De strategie van de week komt nog minimaal 1 x bij een andere taalles terug. Tijdens deze lessen wordt de Nieuwsbegrip les van de week (dus een actuele tekst) gebruikt en wordt de strategie van de week hierop toegepast, ook al staat er volgens de les een andere strategie centraal. (Tamara)
- De strategie van de week wordt herkenbaar in de klas opgehangen en bij de zaakvakken (voornamelijk geschiedenis en aardrijkskunde) herhaald.
- Bij elke strategie worden er voorbeeldvragen en werkvormen genoemd, zodat er ideeën zijn om de strategieën aan te bieden en te gebruiken bij andere vakken.
- Eventueel week 26+27 (van 22 juni t/m 3 juli) gebruiken voor uitloop door onvoorziene omstandigheden.

## Week 1:

### Vragen stellen tijdens het lezen

Strategiekaart = Tijdens het lezen stel ik vragen bij de tekst

#### Werkvormen

- vraagwoorden benoemen (wie, wat, waar, waarom, wanneer, hoe, waardoor, ....)
- vragen tijdens het lezen in denkwolkjes schrijven
- quizvragen maken en spelen
- stukje tekst lezen, in tweetallen 'interview' houden over het gelezen stukje.
- Kaartjes met vraagwoorden in het midden op tafel. Stukje tekst lezen, kaartje trekken en een vraag bedenken met het betreffende vraagwoord.
- Bij Nieuwsbegrip gebruik maken van strategie 'vragen stellen'.

Week 20	Activiteit	Gedaan?	Opmerkingen
<b>Maandag</b>	Uitleg werkwijze komende weken. Strategie van de week introduceren Strategie modellen m.b.v. Nieuwsbegrip uit archief, zaakvaktekst of zelfgekozen tekst.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee  Ja / nee  Ja / nee  Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Dinsdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.

			4. 5.
<b>Woensdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1. 2. 3. 4. 5.
<b>Donderdag</b>			<b>Hemelvaart – Vrij</b>
<b>Vrijdag</b>			<b>Hemelvaart – Vrij</b>



## Week 2:

### Activeren voorkennis, verbinden met persoonlijke ervaring, of voorspellen wat in een tekst zal gebeuren

Strategiekaart = Voordat ik ga lezen denk ik na wat ik er al van weet. Ook probeer ik te voorspellen wat er in de tekst staat of wat er gaat gebeuren

#### Werkvormen:

- Bekend-Benieuwd-Bewaard schema: Wat weet je al, waar ben je benieuwd naar, wat moet je onthouden?
- Bekijk titel en kopjes: Waar denk je dat het over gaat? Wat weet je er al van?
- Bij Nieuwsbegrip gebruik maken van de strategie 'voorspellen'.

Week 21	Activiteit	Gedaan?	Opmerkingen
<b>Maandag</b>	Strategie 'Vragen stellen tijdens het lezen' min. 3x behandeld?	Ja / nee ➔	<b>Jolanda werkt – Bankbattle</b> Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1. 2. 3. 4. 5.
<b>Dinsdag</b>	Strategie van de week introduceren Strategie modellen m.b.v. Nieuwsbegrip uit archief, zaakvaktekst of zelfgekozen tekst.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee Ja / nee  Ja / nee ➔  Ja / nee ➔	<b>Tamara werkt</b>     Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1. 2. 3. 4. 5.

<b>Woensdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	<b>Verkeersexamen praktijk</b> Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Donderdag</b>	Strategie behandelen met Nieuwsbegrip les van de week.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee  Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Vrijdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	<b>Hanna werkt</b> Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.

## Week 3: Afleidingen maken

Strategiekaart = Tijdens het lezen let ik signaalwoorden en verwijswwoorden

### Werkvormen

- signaalwoorden en hun verband (oorzaak-gevolg, opsomming, tegenstelling,)
- verwijswwoorden
- Wat lees je tussen de regels door?
- Bij Nieuwsbegrip gebruik maken van de strategie 'relaties en verwijswwoorden'.

Week 22	Activiteit	Gedaan?	Opmerkingen Stageperiode Sanne
<b>Maandag</b>			<b>Tweede Pinksterdag – Vrij</b>
<b>Dinsdag</b>	Strategie van de week introduceren Strategie modellen m.b.v. Nieuwsbegrip uit archief, zaakvaktekst of zelfgekozen tekst.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee Ja / nee  Ja / nee ➔  Ja / nee ➔	<b>Klassenbezoek Harrie</b>          Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Woensdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Donderdag</b>	Strategie behandelen met	Ja / nee	

	<p>Nieuwsbegrip les van de week.</p> <p>Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?</p>	<p>Ja / nee ➔</p>	<p>Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>
<b>Vrijdag</b>	<p>Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?</p>	<p>Ja / nee ➔</p>	<p>Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>

## Week 4: Visualiseren van wat je leest, samenvatten of navertellen

Strategiekaart = Tijdens het lezen maak ik een plaatje van de tekst in mijn hoofd. Na het lezen vat ik de tekst samen

### Werkvormen

- www-schema: wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom
- vergelijkingen (Venndiagram= 2 cirkels die elkaar overlappen) / oorzaak-gevolg schema / volgorde schema maken / tijdbalk
- Ik ben gedicht (Ik vraag me af of, ik hoor, ik zie, ik voel, ik maak me zorgen over, ik huil, ik begrijp.....) / Naamgedicht
- Mindmap / woordweb
- Een samenvatting van een tekst met hiaten laten invullen door de leerlingen
- Bij Nieuwsbegrip gebruik maken van de strategie 'samenvatten'.

Week 23	Activiteit	Gedaan?	Opmerkingen Stageperiode Sanne
<b>Maandag</b>	Strategie 'afleidingen maken' min. 3x behandeld?	Ja / nee ➔	<b>Jolanda werkt</b> Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Dinsdag</b>	Strategie van de week introduceren Strategie modellen m.b.v. Nieuwsbegrip uit archief, zaakvaktekst of zelfgekozen tekst.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee Ja / nee  Ja / nee ➔  Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.

<b>Woensdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Donderdag</b>	Strategie behandelen met Nieuwsbegrip les van de week.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee  Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Vrijdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.

## Week 5: Tijdens het lezen monitoren of checken of je het begrijpt

Strategiekaart = Tijdens het lezen controleer ik of ik nog begrijp waar het over gaat

### Werkvormen

- moeilijke woorden 'leren' door per woord een omschrijving te geven, het in een zin te gebruiken, er een plaatje van te maken en iets te bedenken wat er mee te maken heeft
- verder lezen, teruglezen, woorden splitsen, langzamer lezen
- Gebruik leeskaart voor woordhulp en voor/tijdens/na het lezen...
- Bij Nieuwsbegrip gebruik maken van de strategie 'ophelderen van onduidelijkheden'.

Week 24	Activiteit	Gedaan?	Opmerkingen Stageperiode Sanne
<b>Maandag</b>	Strategie 'Visualiseren van wat je leest, samenvatten of navertellen' min. 3x behandeld?	Ja / nee ➔	<b>Jolanda werkt – Start Entreetoets</b> Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Dinsdag</b>	Strategie van de week introduceren Strategie modellen m.b.v. Nieuwsbegrip uit archief, zaakvaktekst of zelfgekozen tekst.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee Ja / nee  Ja / nee ➔  Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.

			5.
<b>Woensdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	1. 2. 3. 4. 5.
<b>Donderdag</b>	Strategie behandelen met Nieuwsbegrip les van de week.  Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee  Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1. 2. 3. 4. 5.
<b>Vrijdag</b>	Strategie min. 3x in andere vakken behandeld?	Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1. 2. 3. 4. 5.



## Week 6: Alle strategieën

Maak eventueel gebruik van de bloklessen bij Nieuwsbegrip

Week 25	Activiteit	Gedaan?	Opmerkingen
<b>Maandag</b>	Strategieën min. 3x behandeld? <b>Zo ja, geef aan welke strategie!</b>	Ja / nee ➔	<b>Jolanda werkt – Entreetoets</b> Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Dinsdag</b>	Alle strategieën behandeld m.b.v. Nieuwsbegrip uit archief, zaakvaktekst of zelfgekozen tekst.  Strategieën min. 3x in andere vakken behandeld? <b>Zo ja, geef aan welke strategie!</b>	Ja / nee  Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.
<b>Woensdag</b>	Strategieën min. 3x in andere vakken behandeld? <b>Zo ja, geef aan welke strategie!</b>	Ja / nee ➔	Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt: 1.  2.  3.  4.  5.

<p><b>Donderdag</b></p>	<p>Strategieën behandelen met Nieuwsbegrip les van de week.</p> <p>Strategieën min. 3x in andere vakken behandeld? <b>Zo ja, geef aan welke strategie!</b></p>	<p>Ja / nee</p> <p>Ja / nee ➔</p>	<p>Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>
<p><b>Vrijdag</b></p>	<p>Strategieën min. 3x in andere vakken behandeld? <b>Zo ja, geef aan welke strategie!</b></p>	<p>Ja / nee ➔</p>	<p>Noem de vakken en omschrijf kort wat je gedaan hebt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>