

*Welke aspecten van effectief onderwijs in*

*begrijpend lezen worden toegepast in het 3de*

*leerjaar van mijn stageschool?*

**Schriftelijk rapport**

**Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs 2018-2019**

Sophie De Pauw 3OLOB2

Bachelorproefbegeleider: Stephan Boulez

Dankwoord

Het tot stand komen van deze bachelorproef was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van een aantal personen. Daarom zou ik graag van deze gelegenheid gebruik maken om hen te bedanken.

De directeur van mijn stageschool, voor het kaderen van de voorkeur om iets te doen rond begrijpend lezen en het geven van extra uitleg over de testen begrijpend lezen waar de school reeds aan deelnam de afgelopen jaren.

Juf Annemie, juf Trui en meester Vic, voor het beantwoorden van al mijn vragen en het mogen observeren tijdens één van jullie lessen. Jullie deelname, maakte mijn onderzoek binnen de school mogelijk.

Tinneke van Bergen, voor het vrij maken van tijd opdat ik u kon interviewen. Door uw ervaring en expertise omtrent begrijpend lezen te delen met mij, kreeg ik heel wat nieuwe input die mijn literatuurstudie verrijkte.

Tot slot zou ik ook mijn bachelorproefbegeleider, Stephan Boulez, willen bedanken voor de begeleiding gedurende het schrijf- en onderzoeksproces van mijn bachelorproef.

Juni 2019

Inhoudstafel

[1 Aanleiding en probleemstelling 6](#_Toc20769854)

[2 Literatuurstudie en onderzoeksvraag 8](#_Toc20769855)

[2.1 Literatuurstudie 8](#_Toc20769856)

[2.1.1 Wat is begrijpend lezen? 8](#_Toc20769857)

[2.1.2 PIRLS-onderzoek en resultaten 8](#_Toc20769858)

[2.1.3 Effectief onderwijs in begrijpend lezen 8](#_Toc20769859)

[2.1.3.1 Inspelen op de beginsituatie van de leerling 8](#_Toc20769860)

[2.1.3.2 De tekst 10](#_Toc20769861)

[2.1.3.3 Onderwijs in begrijpend lezen 10](#_Toc20769862)

[2.1.3.3.1 Instructie en begeleiding 10](#_Toc20769863)

[2.1.3.3.1.1 Leesstrategieën 10](#_Toc20769864)

[2.1.3.3.1.2 Het aanleren van leesstrategieën 11](#_Toc20769865)

[2.1.3.3.2 Vormgeving en organisatie van de les 11](#_Toc20769866)

[2.1.3.3.2.1 Vormgeving 11](#_Toc20769867)

[2.1.3.3.2.2 Groeperingsvormen 12](#_Toc20769868)

[2.2 Onderzoeksvraag 12](#_Toc20769869)

[3 Methode en dataverzameling 13](#_Toc20769870)

[3.1 Onderzoekscontext 13](#_Toc20769871)

[3.2 Participanten 13](#_Toc20769872)

[3.3 Materiaal 13](#_Toc20769873)

[3.4 Procedure 14](#_Toc20769874)

[4 Resultaten 15](#_Toc20769875)

[4.1 Inspelen op de beginsituatie van de leerlingen 15](#_Toc20769876)

[4.2 De tekst 15](#_Toc20769877)

[4.3 Onderwijs in begrijpend lezen 16](#_Toc20769878)

[4.3.1 Instructie en begeleiding 16](#_Toc20769879)

[4.3.2 Vormgeving 18](#_Toc20769880)

[4.3.3 Groeperingsvormen 18](#_Toc20769881)

[5 Discussie en conclusie 19](#_Toc20769882)

[5.1 Discussie 19](#_Toc20769883)

[5.2 Conclusie 20](#_Toc20769884)

[6 Reflectie 22](#_Toc20769885)

[7 Literatuurlijst 23](#_Toc20769886)

[8 Bijlagen 24](#_Toc20769887)

[8.1 Instrumenten 24](#_Toc20769888)

# Aanleiding en probleemstelling

Begin oktober ontving ik een mail van mijn bachelorproefbegeleider waarin hij mij meedeelde dat mijn stageschool een concrete vraag had op het domein van begrijpend lezen. (S. Boulez, persoonlijke communicatie, 15 oktober 2018) Zelf had ik bij het nadenken over een mogelijk onderwerp voor mijn bachelorproef gedacht in de richting van leesmotivatie of het creëren van een uitnodigend leesklimaat. Met andere woorden een onderzoek waarbij ik een antwoord probeer te vinden op de vraag hoe je kinderen meer aan het lezen kan krijgen. Aangezien begrijpend lezen en leesmotivatie beiden betrekking hebben op lezen, had ik ook interesse voor dit onderwerp.

De directeur formuleerde enkele bijvragen om reeds aan te geven waarover hij meer te weten wou komen. Zo schreef hij volgende vragen: ‘Hoe zit het met de kwaliteit van ons onderwijs in begrijpend lezen?’, ‘Wat zijn de leereffecten van de leerlingen?’, ‘Zijn er aanbevelingen/tips voor de school?’ Met deze richtvragen kon ik mij al een beter beeld vormen van de richting die ik met mijn onderzoek zou uitmoeten, maar de concrete zorgvraag kwam ik nog niet te weten. (S. Boulez, persoonlijke communicatie, 15 oktober 2018)

Het gesprek dat ik met de directeur voerde, schepte meer duidelijkheid. Op een vergadering die in het begin van het schooljaar plaatsvond had hij aan het leerkrachtenteam gevraagd of zij bepaalde moeilijkheden ervaarden op de school of vragen hadden waarrond ik mijn onderzoek kon voeren. De leerkrachten hadden niet meteen een bepaald onderwerp in hun hoofd waarop de directeur zelf een voorstel deed: een onderzoek rond begrijpend lezen. De grootste aanleiding om mij hierrond een onderzoek te laten voeren waren de vele berichten in de media van de afgelopen jaren die meedeelden dat de resultaten voor begrijpend lezen er op achteruit gingen in Vlaanderen volgens het PIRLS-onderzoek.

In 2011 nam de school al deel aan een onderzoek van de Universiteit Gent rond begrijpend lezen. Hierbij namen 21 leerlingen, die op dat moment in het 5de leerjaar zaten, deel aan de SIBO-testen. Deze testen werden afgenomen in verschillende scholen in Vlaanderen. Ze werden 3 keer in dat schooljaar afgenomen. De resultaten die de leerlingen van mijn stageschool behaalden werden vergeleken met de resultaten van leerlingen uit 150 andere scholen waarbij de leerlingen dezelfde achtergrondkenmerken hadden. Hieruit bleek dat de scores niet significant verschillend waren. Dit wil zeggen dat deze 21 leerlingen ongeveer even goed scoorden als de andere Vlaamse leerlingen met een gelijkaardige achtergrond. De factoren die deze achtergrondsituatie bepaalden hadden te maken met het al dan niet opgroeien in een gezin dat kansarm of niet Nederlandstalig is. (K.U. Leuven, 2011)

Het resultaat was voor mijn stageschool dus positief maar aangezien het ondertussen al 7 jaar geleden was dat het onderzoek werd afgenomen, vroeg de directeur zich af hoe het op dit moment gesteld is met de prestaties van de leerlingen en de aanpak van het onderwijs in begrijpend lezen in mijn stageschool.

De andere collega’s vonden dit ook interessante informatie om te weten te komen en stemden hier mee in. De vraag is dus niet leerjaar gebonden maar leeft in de hele school en is een vraag naar bevestiging. Het lerarenteam wil immers vooral te weten komen of de prestaties van de leerlingen op het vlak van begrijpend lezen er ook op achteruit zijn gegaan en of de aanpak van hun onderwijs in begrijpend lezen kwalitatief in orde is. (D. Huys, persoonlijke communicatie, 29 november 2018)

# Literatuurstudie en onderzoeksvraag

## Literatuurstudie

###  Wat is begrijpend lezen?

Vooraleer meer informatie op te zoeken over de resultaten van het PIRLS-onderzoek of de aspecten van goed onderwijs in begrijpend lezen, is het belangrijk concreet te weten wat begrijpend lezen is en bijgevolg het doel van onderwijs in begrijpend lezen. Volgens Kendeou, Van den Broek, Helder en Karlsson (2014) is de kern van begrijpend lezen het vormen van een samenhangende mentale representatie van de tekst in het geheugen van de lezer. Vernooy (2015) vat dit kort samen als volgt: “Begrijpen vanuit je leesdoel wat je leest of betekenis aan een tekst ontlenen”(p.29). Het doel van begrijpend lezen is dan ook om kinderen te helpen een tekst beter te begrijpen. (Vernooy, 2015)

###  PIRLS-onderzoek en resultaten

Naar aanleiding van de slechte resultaten van Vlaamse leerlingen op de PIRLS toetsen, kwam begrijpend lezen veelvuldig in de media. Het PIRLS-onderzoek is een internationaal vergelijkend onderzoek dat om de 5 jaar wordt afgenomen en de prestaties van leerlingen uit het 4de leerjaar meet op het vlak van begrijpend lezen. Uit deze onderzoeken werden een aantal zaken besloten. Het belangrijkste besluit dat naar voren kwam was dat Vlaamse leerlingen uit het 4de leerjaar in vergelijking met de leerlingen uit veel andere landen, waaronder de meeste West-Europese landen, zwak scoren voor begrijpend lezen. De Vlaamse deelnemers behaalden vrij homogene scores. Aangezien het gemiddelde zwak was, was dit geen positief gegeven. In vergelijking met de laatste keer dat Vlaanderen deelnam aan het onderzoek in 2006 zijn de resultaten sterk gedaald.

Nederland, dat in 2006 gelijkaardige scores behaalde, wist er wel in te slagen om dit prestatieniveau min of meer te behouden. De schrijvers van het rapport over de Vlaamse PIRLS-scores bevelen aan om daarom eens te gaan kijken naar de inrichting van het leesonderwijs in Nederland of in de Vlaamse scholen die wel goed scoorden. Of met andere woorden nagaan hoe zij effectief onderwijs in begrijpend lezen realiseren. (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme, & De Fraine, 2017)

###  Effectief onderwijs in begrijpend lezen

Om effectief onderwijs in begrijpend lezen tot stand te brengen moet er met heel wat verschillende factoren rekening worden gehouden. Hoe een kind scoort op een toets voor begrijpend lezen, is immers niet te herleiden tot een enkele factor. Begrijpend lezen is een proces waarbij zowel de beginsituatie van een kind, de te lezen tekst als het onderwijs in begrijpend lezen zelf een belangrijke rol spelen. Om effectief onderwijs in begrijpend lezen tot stand te brengen, moet er dus aandacht worden besteed aan deze 3 zaken. (Vernooy, 2015, p.29)

#### 2.1.3.1 Inspelen op de beginsituatie van de leerling

Op niveau van het kind heb je heel wat deelvaardigheden of -kennis waarover een kind best beschikt om een tekst goed te kunnen begrijpen. Als leerkracht is het belangrijk om te achterhalen welke van deze vaardigheden ontbreken om gepast te kunnen remediëren en les te geven. (Van Vreckem, Desoete, & Van Keer, 2015, p.35)

Zo is het in de eerste plaats belangrijk dat een kind beschikt over voldoende woordenschat of voorkennis die te maken heeft met de te lezen tekst. Förrer en van de Mortel schrijven in hun boek ‘Lezen…denken…begrijpen!’ dat dit één van de twee belangrijkste pijlers is die cruciaal is voor het begrijpen van een tekst naast het leren van leesstrategieën. Onderzoek wijst uit dat een kind 95 procent van de woorden in een tekst moet kennen om een tekst met begrip te lezen. In de lessen begrijpend lezen houdt een leerkracht hier rekening mee door vooraf aan het lezen moeilijke woorden uit te leggen en te bespreken. Ook kan ze een gesprek aangaan met de leerlingen over het onderwerp van de te lezen tekst zodat de voorkennis wordt geactiveerd die straks nodig is bij het lezen van de tekst. Enkel aandacht besteden aan de woordenschat en kennis binnen de lessen begrijpend lezen is echter onvoldoende. Dit geldt ook voor alle andere factoren die hieronder nog aan bod komen. Ook in de zaakvakken zoals wereldoriëntatie moet de leerkracht de leerlingen helpen hun kennis en woordenschat uit te breiden. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen niet zomaar woorden en kennis vanbuiten gaan leren, maar deze op een actieve manier verwerven. Bijvoorbeeld door gesprekken te voeren en de woorden en kennis op te bouwen in een betekenisvolle situatie die te maken heeft met de wereld. (Förrer & van de Mortel, 2010)

Een tweede belangrijke factor is de technisch leesvaardigheid van een kind. Wanneer een kind zich te veel moet concentreren op het decoderen van de verschillende woorden, kan het zich niet voldoende richten op de inhoud van de tekst. Buiten de lessen begrijpend lezen moet een leerkracht voldoende tijd voorzien om hier verder op te oefenen.

Als derde beïnvloedende factor haalt Vernooy (2015) het belang van een metacognitief vermogen aan. Hiermee wordt bedoeld dat je flexibel en bewust een bepaalde leesstrategie kan kiezen en achteraf nagaat of de gekozen leesstrategie de beste was. Dit metacognitief vermogen houdt ook in dat je tijdens het lezen van een tekst nagaat of je het gelezene begrepen hebt en indien nodig je leesgedrag aanpast. Bijvoorbeeld door een stukje tekst opnieuw te lezen, wanneer iets niet duidelijk is. (Van Vreckem, Desoete, & Van Keer, 2015, p.34) Een leerkracht kan leerlingen hierin helpen ontwikkelen door luidopdenkend voor te tonen hoe ze haar eigen leesgedrag stuurt tijdens het lezen. Dit wordt ook wel ‘modeling’ genoemd. (Förrer & van de Mortel, 2010) Verder kan het effectief zijn om leerlingen vragen te stellen die de leerlingen zich op termijn zelf moeten leren stellen om hun leesproces te sturen. Bij het aanleren van een strategie om de betekenis van woorden te achterhalen is het bijvoorbeeld zinvol om aan een kind te vragen welke woorden hij niet begrijpt. Zo leert het kind dat hij zichzelf deze vraag moet stellen wanneer hij een tekst leest. Bij het aanleren van oorzaak-gevolgrelaties in een tekst worden vaak waarom-vragen gesteld. Om de metacognitieve ontwikkeling te bevorderen is het nuttig om de leerling nadien te vragen hoe hij dat weet of waarom hij dat zegt. De bedoeling is opnieuw dat een leerling zelf relaties leert leggen en zichzelf leert controleren.(Van Vreckem, Desoete, & Van Keer, 2015)

De laatste belangrijke factor die Vernooy (2015) aanhaalt op het niveau van de leerling is de kennis van tekstsoorten en de opbouw van teksten. Wanneer een leerling bijvoorbeeld weet dat tekst in kaders of de eerste zin van een alinea vaak de belangrijkste informatie weergeeft, helpt dit hen om een tekst beter te begrijpen. (Forrer & van de Mortel, 2010)

Van Vreckem, Desoete en Van Keer (2015) voegen hier nog de kennis en de toepassing van leesstrategieën aan toe. Dit zijn strategieën om gericht op het leesdoel tot een zo groot mogelijk tekstbegrip te komen. Hoe een leerkracht deze best aanbrengt en laat inoefenen wordt verder uitgelegd onder 2.1.3.3.1.

#### 2.1.3.2 De tekst

Ook de tekst speelt een belangrijke rol bij het effectief aanleren en verder ontwikkelen van het begrijpend lezen.

Aangezien leerlingen vaardige lezers moeten worden om later allerlei soorten teksten te begrijpen, is het belangrijk dat ze in contact komen met verschillende soorten teksten. Het verkiest hierbij te werken met authentieke teksten. Dit zijn teksten die niet geschreven zijn met het doel kinderen te leren lezen, maar teksten die je in het dagelijkse leven tegenkomt. Bijvoorbeeld een reclamebrochure, een leesboek, een recept en zo verder.

Wanneer een leesstrategie wordt aangeleerd, wordt best gekozen voor een tekst van 1 à 2 pagina’s. Een korte tekst kan immers makkelijk herlezen worden en bevat een afgerond geheel aan informatie.

Verder moet een tekst een overzichtelijke vormgeving, een duidelijke structuur en een goede samenhang vertonen. De gebeurtenissen moeten elkaar logisch opvolgen, afleidende details worden weggelaten, begrippen worden duidelijk uitgelegd,… Teksten met korte zinnen zonder verbindingswoorden zijn moeilijk te begrijpen voor kinderen. (Vernooy, 2015, p. 32)

Tot slot is het belangrijk om rekening te houden met de kennis van leerlingen over een bepaald onderwerp. Een tekst mag maximaal 50 procent nieuwe kennis bevatten om begrijpelijk te zijn voor leerlingen. (Förrer & van de Mortel, 2010)

#### 2.1.3.3 Onderwijs in begrijpend lezen

##### 2.1.3.3.1 Instructie en begeleiding

De laatste belangrijke factor om effectief onderwijs in begrijpend lezen te realiseren is naast het inspelen op de beginsituatie en het gebruik van goede teksten het onderwijs zelf.

###### 2.1.3.3.1.1 Leesstrategieën

Bij het geven van instructies in de lessen begrijpend lezen gaat het in veel scholen vaak over het aanleren van leesstrategieën. Deze strategieën moeten leerlingen helpen een tekst beter te begrijpen. Voorbeelden van leesstrategieën zijn: voorspellen waarover een tekst gaat aan de hand van de afbeeldingen en de titel, de betekenis van een woord afleiden uit de context, een samenvatting maken,… (Van Vreckem, Desoete, & Van Keer, 2015, p.21)

Het is belangrijk dat het leren van deze leesstrategieën niet wordt gezien als een doel op zich. Förrer en van de Mortel (2010) zeggen hierover het volgende: “Het doel is dat leerlingen zo snel mogelijk strategieën flexibel kunnen gebruiken om teksten te begrijpen. Leesstrategieën zijn gereedschap” (p.47).

###### 2.1.3.3.1.2 Het aanleren van leesstrategieën

Förrer en van de Mortel (2010) raden aan om een nieuwe strategie slechts enkele lessen geïsoleerd aan te bieden. In de lessen die daarop volgen worden de strategieën gebruikt in functie van een leesdoel, om de tekst te begrijpen. Buhrs (2017) en Vernooy (2015) geven ook de voorkeur aan een aanpak waarbij de inhoud van een tekst centraal staat. In een les kan bijvoorbeeld een inhoudelijke vraag worden gesteld waar leerlingen tijdens het lezen van een tekst een antwoord op moeten vinden. Het oefenen op leesstrategieën beperkt zich dan ook niet tot de lessen begrijpend lezen. Het is belangrijk dat de leerkracht hier aandacht aan besteed in al haar lessen. Vooral de teksten uit zaakvakken zijn hier heel geschikt voor. (Förrer & van de Mortel, 2010) Mevrouw van Bergen ziet dit zelfs nog extremer. Ze is ervan overtuigd dat de reguliere lessen begrijpend lezen volledig zouden kunnen wegvallen wanneer er voldoende aan de begrijpende leesvaardigheid wordt gewerkt in alle vakken. (persoonlijke communicatie, 14 februari 2019)

Voor het aanleren van leesstrategieën halen zowel Vernooy (2015), Förrer en van de Mortel (2010) als Van Vreckem, Desoete en Van Keer (2015) het belang van modeling aan. Modelingbetekent dat een leerkracht een bepaalde strategie luidopdenkend gaat voortonen zodat de leerlingen kunnen zien en horen hoe deze in zijn werk gaat. Hierbij maakt de leerkracht door haar stemgebruik of door het maken van handgebaren duidelijk dat zij luidop aan het denken is. Hierover maakt T. van Bergen (persoonlijke communicatie, 14 februari 2019) duidelijk dat dit modelen zeker niet systematisch in elke les hoeft terug te komen en op een speelse wijze moet gebeuren. De leerkracht kan als het ware een beetje toneel spelen. Dit om ook rekening te houden met het motivatieprincipe. Terwijl de leerkracht modelt is het ook belangrijk dat geregeld naar het lesdoel wordt terugverwezen. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld luidopdenkend de belangrijkste informatie verwoordt, is het nuttig om nog eens te vermelden dat het doel van die les een samenvatting maken is. Zo blijft duidelijk met welk doel een tekst gelezen wordt. Hoewel leerkrachten de neiging hebben om vragen te stellen aan leerlingen tijdens de instructiefase, is het beter dat ze dit niet doen tijdens het modelen. Zo krijgt de leerling een goed voorbeeld van hoe een expert zichzelf vragen stelt en oplost.

Voordat leerlingen zelfstandig aan de slag gaan moeten ze de kans krijgen om begeleid de nieuwe strategieën in te oefenen. De leerlingen passen per twee, in groep of klassikaal luidopdenkend de strategie toe. Dit kan tot uiting komen in de vorm van een discussie. De leerlingen beargumenteren bijvoorbeeld hun antwoorden met bewijzen uit de tekst en verwoorden hierbij, al dan niet indirect, de relaties die ze hebben gelegd. Hierbij krijgen ze ook gerichte feedback van de leerkracht.

Feedback in de vorm van ‘goed gedaan’ of ‘dat is fout’ is niet gericht en hier leert een leerling niet veel uit. Goede gerichte feedback is een combinatie van taakgerichte en procesgerichte feedback. Bij taakgerichte feedback wordt gekeken of een leerling er in is geslaagd om een begrijpende leestaak goed uit te voeren. Bij procesgerichte feedback wordt gekeken naar de manier waarop de leestaak werd aangepakt. (Van Vreckem, Desoete, & Van Keer, 2015)

##### 2.1.3.3.2 Vormgeving en organisatie van de les

Het onderwijzen van een leergebied bestaat echter uit meer dan de instructies. Ook de vormgeving en de gebruikte groeperingsvormen bepalen mee de doeltreffendheid van een les alsook van een les begrijpend lezen.

###### 2.1.3.3.2.1 Vormgeving

Het is zinvol dat de leerkracht een motiverende instap voorziet. De leerlingen moeten als het ware zin krijgen om de tekst te lezen. Dit kan door een context te creëren waaraan een opdracht of taak gekoppeld is. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld te horen dat een chef-kok een restaurant wil openen voor mensen die allergisch zijn aan gluten. De kok wil weten welke producten hij mag gebruiken en de leerlingen zoeken dit voor hem uit door informatie op verpakkingen te lezen en te interpreteren. (T. van Bergen, persoonlijke communicatie, 14 februari 2019)

Aanvullend op het creëren van een motiverende context, moet er ook een werkvorm gekozen worden waarbij leerlingen actief met de tekst aan de slag kunnen gaan. Dit mag zich niet beperken tot het invullen van een werkblad met vragen als doel op zich. Een werkblad kan volgens T. van Bergen (persoonlijke communicatie, 14 februari 2019) wel zinvol ingezet worden wanneer het helpt om informatie uit een tekst te halen die nodig is om een grotere opdracht te volbrengen. Effectievere opdrachten zijn het houden van gesprekken over de tekst, iets moeten maken naar aanleiding van de tekst, iets ontwerpen, een schrijfopdracht,… Kort gezegd, authentieke taken. Op deze manier worden leerlingen uitgedaagd om na te denken over het onderwerp van de tekst en goed te lezen. Bovendien is het ook motiverender. (Förrer & van de Mortel, 2010)

###### 2.1.3.3.2.2 Groeperingsvormen

Tijdens de fase van verwerking kan het zeer zinvol zijn om leerlingen in groep te laten werken. De voorkeur gaat uit naar heterogene groepen zodat leerlingen met een verschillend niveau elkaar kunnen helpen en van elkaar kunnen leren. Homogene groepen kunnen echter ook een meerwaarde hebben voor minder sterke leerlingen omdat zij extra instructie kunnen krijgen in een soort miniklas en de sterkere begrijpende lezers uitdagendere teksten en taken voorgeschoteld kunnen krijgen.

Daarnaast is het ook belangrijk om leerlingen af en toe alleen te laten lezen omdat zij in staat moeten zijn om een tekst op zelfstandige basis begrijpend te lezen. Variatie in zowel de werkvormen als de groepssamenstelling is dus een must. (T. van Bergen, persoonlijke communicatie, 14 februari 201

##  Onderzoeksvraag

Uit mijn literatuurstudie bleek dat er al heel wat onderzoek verricht is naar de organisatie van onderwijs in begrijpend lezen. Hierdoor begon mijn voorkeur uit te gaan naar een vergelijkende alsook evaluerende studie: Hoe ziet het begrijpend leesonderwijs in mijn stageschool eruit en welke aspecten van effectief onderwijs in begrijpend lezen zoals aangegeven in de literatuur worden toegepast?

De directeur van mijn stageschool stelde voor om eerst een test af te nemen die peilt naar het niveau van de leerlingen op het vlak van begrijpend lezen en bijgevolg te gaan onderzoeken wat de oorzaken hiervan zijn. Na het gesprek met mijn bachelorproefbegeleider werd echter duidelijk dat hierbij twee onderzoeken moeten gebeuren, namelijk een onderzoek om de resultaten te achterhalen en een onderzoek naar de oorzaken. Daarom besliste ik om mij toe te spitsen op de factoren die leiden tot bepaalde resultaten voor begrijpend lezen, meer bepaald het onderwijs.

Hoewel het voor een school nuttig is om de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend lezen te achterhalen voor alle leerjaren, was het noodzakelijk om een bepaalde doelgroep af te bakenen. Omdat de leerlingen uit de derde graad vaak al verschillende extra tests moeten uitvoeren die peilen naar hun kennis stelde directeur Huys (persoonlijke communicatie, 29 november 2018) voor om een leerjaar uit de tweede graad als doelgroep te nemen. Aangezien ik mijn eindstage in het 3de leerjaar deed, koos ik voor dit leerjaar als doelgroep. Zo kreeg mijn onderzoeksvraag uiteindelijk vorm: ‘Welke aspecten van effectief onderwijs in begrijpend lezen worden toegepast in het 3de leerjaar van mijn stageschool?’ Als resultaat van mijn onderzoek hoop ik de school een beeld te kunnen geven van de aspecten die reeds sterk aanwezig zijn en welke nog verder kunnen worden ontwikkeld.

# Methode en dataverzameling

## Onderzoekscontext

Mijn stageschool is een vrij grote dorpsschool gelegen in Zomergem waarbij elk leerjaar ongeveer drie klassen telt. Door de ligging van de school in een dorp kent de school een relatief laag percentage aan leerlingen met een andere thuistaal of anderstalige nieuwkomers. Dit heeft als gevolg dat dit aspect in mindere mate het onderwijs in begrijpend lezen op mijn stageschool bepaalt. Een ander gegeven dat belangrijk is om in acht te nemen bij mijn gevoerde onderzoek is dat de gebruikte handleiding voor begrijpend lezen in het schooljaar dat van start gaat in september 2020 zal vervangen worden door een nieuwe. De handleiding die momenteel wordt gebruikt dateert uit 2012. De leerkrachten uit het derde leerjaar geven aan dat de aanpak van de lessen taal, waaronder begrijpend lezen, vrij verouderd is.

## Participanten

Aangezien mijn onderzoek vooral gericht is op de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend lezen en in mindere mate op de resultaten ervan, vormden niet de leerlingen maar de leerkrachten van het derde leerjaar de belangrijkste participanten van mijn onderzoek. Het gaat hierbij om juf Trui, meester Vic en juf Annemie.

Juf Trui geeft reeds 14 jaar les aan de leerlingen van het derde leerjaar. Meester Vic geeft les op maandag en dinsdag in klas 3B. De andere dagen krijgen de leerlingen les van een andere leerkracht, maar hij geeft de lessen begrijpend lezen. Hij is al twee jaar aan het werk als leerkracht in het lager onderwijs en dit is het eerste jaar dat hij lesgeeft in het derde leerjaar van mijn stageschool. De derde leerkracht die tot slot deel uitmaakt van het lerarenteam van het derde leerjaar is Juf Annemie. Zij staat al 15 jaar in het derde leerjaar.

## Materiaal

Een eerste belangrijke bron voor het inwinnen van informatie over het onderwijs in begrijpend lezen in het derde leerjaar vormde de handleiding en de bijhorende werk- en tekstboeken. Uit een gesprek met één van de leerkrachten uit het derde leerjaar kwam immers naar voren dat de teksten en werkbladen meestal gebruikt worden. Op deze manier kon ik het vertrekpunt van de lessen begrijpend lezen bestuderen.

Om een globaal beeld te vormen van de realisatie en vormgeving van de lessen begrijpend lezen gebruikte ik een vragenlijst die ik aan alle drie de leerkrachten voorlegde. In deze vragenlijst staan vragen die peilen naar verschillende aspecten waaronder het verloop van een les begrijpend lezen. Hoe wordt een dergelijke les gestart en beëindigd? Welke doelen worden geformuleerd? Hoe worden de leerlingen gegroepeerd? Daarnaast wordt ook bevraagd of er nog met andere teksten wordt gewerkt naast deze uit het taalboek, al dan niet in andere leergebieden. In het kader van goed onderwijs voor elke leerling bevraagt de vragenlijst tot slot ook de aanpak voor leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen.

## Procedure

Om na te gaan welke aspecten van effectief onderwijs in begrijpend lezen worden toegepast, moest ik in de eerste plaats onderzoeken hoe dit onderwijs er in het derde leerjaar van mijn stageschool uit ziet. Zoals ik eerder al aangaf verzamelde ik mijn onderzoeksgegevens enerzijds door het analyseren van de gebruikte handleiding. Voor het onderzoeken van de vormgeving van de lessen en de gegeven instructies, gebruikte ik de hierboven vermelde vragenlijsten maar plande ik ook enkele observaties.

In januari startte ik met het bekijken van de handleiding. Ik ging voor elke les na welke soort tekst er wordt gebruikt en op welke manier deze verwerkt wordt in het werkboek. Ook maakte ik een overzicht van het lesverloop van elke les. Op deze manier kon ik nagaan of er steeds volgens een vast stramien wordt gewerkt. Ook kon ik zo ontdekken hoe de instructie didactisch wordt opgebouwd.

Aan het einde van de maand februari observeerde ik een les begrijpend lezen in de klas van juf Annemie en juf Trui. De observaties plande ik bewust na het doornemen van de handleiding. Op deze manier kon ik nagaan in welke mate de handleiding daadwerkelijk wordt gevolgd en hoe deze door de leerkrachten naar hun hand wordt gezet. Om zo breed mogelijk te observeren en niet enkel gericht te zijn op de gelezen aspecten van goed onderwijs in begrijpend lezen, observeerde ik zonder observatielijst. De gevoerde observaties waren dus ongestructureerd en bovendien niet-participerend aangezien ik enkel keek. Ik schreef de verschillende vragen en uitleg van de leerkrachten en de groeperingsvormen op. Op het einde bracht ik meer structuur aan in de verzamelde informatie door een opdeling te maken in lesfases.

In de periode van maart tot midden mei lag het onderzoekproces even stil in de voorbereiding en uitvoering van mijn eindstage. Eind mei startte ik opnieuw met het verzamelen van de laatste onderzoeksgegevens aan de hand van de vragenlijsten die ik opstelde. Ik liet deze afzonderlijk invullen door de drie leerkrachten uit het derde leerjaar. Zo kreeg ik een duidelijk beeld van de algemene individuele aanpak van ieder van hen.

# Resultaten

Bij het uitvoeren van mijn literatuurstudie bleek dat er drie belangrijke aspecten zijn waar aandacht naar moet gaan bij het realiseren van effectief onderwijs in begrijpend lezen, namelijk de beginsituatie van de leerlingen, de teksten en het onderwijs. Om de vergelijking van de bekomen onderzoeksresultaten (zie bijlagen B, C, D, E en F) met mijn literatuurstudie in de discussie makkelijker te maken, neem ik deze onderverdeling hier over.

##  Inspelen op de beginsituatie van de leerlingen

Voor het ophalen van de voorkennis van de leerlingen wordt de les vaak gestart met het situeren of bespreken van het globale onderwerp van de tekst. Één van de leerkrachten zoekt hierbij soms ook aanknopingspunten in de media. Moeilijke woorden worden bij alle drie de leerkrachten na een eerste leesbeurt besproken. Tijdens één van mijn observaties kon ik waarnemen hoe de betekenis ervan werd uitgelegd door iets voor te tonen of een voorbeeldsituatie te schetsen.

Om het begrip van leerlingen te bevorderen maar mede om tegemoet te komen aan de zwakkere technische leesvaardigheid van sommige leerlingen wordt de les begrijpend lezen steeds vooraf gegaan door een les technisch lezen. Ook geeft Juf Annemie de teksten soms vooraf mee naar huis met leerlingen die minder sterk zijn in begrijpend lezen. De leerkrachten van het derde leerjaar zijn het er unaniem over eens dat hoe meer de tekst gelezen wordt, hoe beter dit voor het begrip is. Volgens juf Trui krijgen de leerlingen zo ook een beter zicht op het verloop van een verhaal. Zoals verder zal worden besproken, sluit het leesniveau van de teksten uit het taalboek ook aan bij het gemiddelde leesniveau van leerlingen uit het 3de leerjaar. Tot slot proberen Juf Annemie en Juf Trui nog op een andere manier rekening te houden met de (zwakke) technische leesvaardigheid van leerlingen. Ze lezen steeds het verhaal met intonatie voor of laten dit beluisteren zodat de leerlingen de tekst als een samenhangend geheel horen.

Zowel tijdens de klasgesprekken als in het werkboek wordt er gewerkt aan de leerlingen hun kennis van tekstsoorten. Zo geven alle drie de leerkrachten aan dat voorafgaand aan het lezen wordt gekeken naar de lay-out van een tekst om de tekstsoort te achterhalen. In het werkboek worden in 23% van de lessen verschillende tekstsoorten met elkaar vergeleken. Ook gaat 41% van de opdrachten uit het werkboek terug op het bespreken van de kaft en de tekstsoort (zie verder bij tabel 1). Bijvoorbeeld het terugvinden van de belangrijkste gegevens op een kaft of aanduiden of een boek al dan niet (non-)fictief is. (Zaman, De Meyer, Buys, Venstermans, & Van den Eynde, 2012) Aangezien de beïnvloeding van het metacognitief vermogen en de kennis van leesstrategieën grotendeels overlapt met het aanleren van deze laatste, wordt dit verder besproken bij de resultaten rond het onderwijs om herhaling te vermijden.

##  De tekst

Gedurende het schooljaar wordt er met twee ‘Taalsignaal Anders’ tekstboeken gewerkt, tekstboek A en B. In de tekstboeken zijn drie verschillende tekstsoorten terug te vinden. Wanneer gekeken wordt naar de verhouding van deze teksten op basis van hun aanwezigheid, kom je tot volgende verdeling: 44 % verhalen, 42% gedichten en 14 % informatieve teksten. Het percentage gedichten bestaat zowel uit de gedichten die te vinden zijn bij de start van elk nieuw thema dat de verschillende teksten groepeert, als een les waarin een gedicht actief wordt besproken. Het percentage informatieve teksten bevat zoals hierboven reeds aangegeven het aantal informatieve teksten uit het tekstboek. De leerkrachten uit het 3de leerjaar werken daarnaast echter af en toe ook met zelfgezochte informatieve teksten die aansluiten bij de thema’s van wereldoriëntatie. Één van hen werkt ook met een krant voor kinderen ‘De klapkrant’ waar kleine artikeltjes in te vinden zijn. Wanneer er informatie moet worden opgezocht voor een bepaald vak (meestal binnen wereldoriëntatie), lezen de leerlingen soms teksten op het internet. Naast het aanbod van deze drie tekstsoorten worden de leerlingen ook in een aantal lessen (23% van het totaal aantal lessen) met verschillende tekstsoorten (bv. een reclamebrochure, een brief, een kattenbelletje,…) of boeken geconfronteerd. Deze lessen hebben als doel leerlingen kennis te laten maken met verschillende tekstsoorten en hun bedoeling en hen een juist tekstfragment te laten selecteren naargelang het leesdoel.

Alle tekstfragmenten die terug te vinden zijn in het tekstboek zijn steeds voorzien van de bron, al dan niet een boek of tijdschrift, waaruit de tekst oorspronkelijk komt.

De lengte van de teksten varieert tussen één en vier pagina’s en kent ook geen opbouw doorheen de tekstboeken. Wanneer een tekst meer dan twee volle pagina’s beslaat, wordt er wel een opdeling gemaakt in delen.

Op het vlak van structuur staan er bij elke tekst steeds afbeeldingen die te maken hebben met wat er in het verhaal gebeurt. Ook wordt elke tekst voorzien van een titel. Het aantal teksten met en zonder alinea’s die van elkaar gescheiden worden door een witregel is ongeveer even groot. Bij drie teksten worden de alinea’s ook genummerd. Verder wordt er bij het merendeel van de teksten (82 %) na één of twee zinnen begonnen op een nieuwe regel.

De moeilijkheidsgraad van de teksten uit het tekstboek sluit aan bij de gemiddelde leesvaardigheid van leerlingen uit het derde leerjaar. Zo hebben zo goed als alle teksten een AVI-niveau M5 of E5 of bevindt de leeftijd vanaf wanneer kinderen het boek alleen kunnen lezen zich tussen de 6 en 8 jaar. De centrale thema’s van de verhalen sluiten bovendien aan bij de leefwereld van de kinderen. Zo heb je teksten die gaan over gebeurtenissen op school, de herfst, het vervoer, verlies,…

Een drietal teksten (6% van het totaal aantal teksten) zouden moeilijker kunnen zijn voor leerlingen omdat ze zich afspelen op een andere, al dan niet verzonnen, plaats of dingen vertellen die in hun leefwereld niet voorkomen. Een fragment uit ‘De kat en de adelaar’, geschreven door Hans Hagen, beschrijft bijvoorbeeld hoe een bus in Pakistan helemaal volgestouwd zit met mensen en dieren, zelfs tot op het dak. (Zaman, De Meyer, Buys, Venstermans, & Van den Eynde, 2012)

##  Onderwijs in begrijpend lezen

Bij het verwerken van de tekst uit het tekstboek wordt vrijwel altijd het bijhorende werkblad ingevuld. De verzamelde resultaten in verband met het onderwijs in begrijpend lezen hebben dan ook betrekking op de opzet van het werkboek en de instructies en begeleiding van de leerkrachten zelf.

###  Instructie en begeleiding

Het onderwijzen van leesstrategieën komt in het 3de leerjaar geregeld terug als het toepassen van de voorspelstrategie. Dat geven alle leerkrachten aan in de afgenomen vragenlijsten. De inhoud van een tekst wordt met andere woorden voorspeld aan de hand van de kaft. Ook haalt meester Vic aan dat hij de leerlingen geregeld oorzaak-gevolg relaties laat opzoeken. Het analyseren van de vraag en het situeren van een antwoord in de tekst als strategie komt ook meermaals (minstens bij 2 leerkrachten) terug in de antwoorden. Het aantal oefeningen in het werkboek waarbij gericht moet worden gelezen en bijgevolg leesstrategieën kunnen worden ingezet bedraagt 38% van het totaal aantal oefeningen. Kijk bijvoorbeeld naar oefening 10 en 11 (zie tabel 1). Om zinnen toe te kennen aan een tekstdeel of zinnen aan te duiden die over een bepaald onderwerp gaan, kan het handig zijn om te weten dat een tekst in verschillende alinea’s is verdeeld naargelang de inhoud. Daar kan men immers gebruik van maken bij het zoeken van bepaalde informatie: eerst kijken naar de kopjes om nadien gerichter te zoeken.

Tabel 1: Voorkomen van soorten oefeningen in het Taalsignaal Anders werkboek

|  |
| --- |
| Voorkomen van soorten oefeningen in het Taalsignaal Anders werkboek |
| Soort oefening | Aantal | % (\*) |
| Vragen voorafgaand aan het lezen (lay-out, tekstsoort)  | 27 | 41% |
| 1. Kaft bekijken: titel, auteur, uitgeverij | 9 | 13 % |
| 2. Fictie-non fictie | 10 | 15% |
| 3. Leesdoel bepalen | 7 | 11% |
| 4. Vraag bedenken bij de tekst | 1 | 1% |
| Vragen over het volledige verhaal | 10 | 15 % |
| 5. Passende afbeelding/woorden bij tekst plaatsen | 7 | 11% |
| 6. Zinnen in volgorde van de tekst zetten | 2 | 3% |
| 7. De waarheidswaarde van een tekst aanduiden | 1 | 1% |
| Vragen waarbij gericht moet worden gelezen (leesstrategieën inzetten) | 25 | 38 % |
| 8. Verwijswoorden | 3 | 5% |
| 9. Zinnen met gelijkaardige betekenis uit de tekst halen | 6 | 9% |
| 10. Zinnen toekennen aan het juiste tekstdeel  | 2 | 3% |
| 11. Zinnen aanduiden die over een bepaald onderwerp gaan | 1 | 1% |
| 12. Inhoudelijke vragen | 10 | 15% |
| 13. Persoonlijke meningsvraag | 1 | 1% |
| 14. Vraag die peilt naar dieper begrip | 2 | 3% |
| Andere | 4 | 6% |
| 15. Een voorwerp omschrijven  | 4 | 6% |

(\*Bij het berekenen van de percentages werd steeds afgerond tot op de eenheid.)

Twee van de leerkrachten geven aan effectief doelen begrijpend lezen te koppelen aan teksten die gelezen worden in andere vakken en mondeling hiermee de link te leggen. Één van hen doet dit ook bij teksten van op het internet. Ook in wiskunde gaat bij het behandelen van vraagstukken aandacht naar het aanduiden van de hoofdzaken.

In de door mij geobserveerde lessen stond geen leesstrategie centraal die vervolgens gemodeld werd door de leerkracht. In de handleiding van Taalsignaal Anders wordt deze aanpak ook niet voorgesteld.

Het begeleid inoefenen van aangeleerde strategieën wordt niet als een lesfase aangegeven door de leerkrachten.

De aard van de feedback op aangebrachte antwoorden van leerlingen kon ik waarnemen tijdens het observeren. Minder passende antwoorden worden bijgestuurd door te bevestigen wat correct is aan het antwoord en te wijzen op wat nog ontbreekt.

### Vormgeving

Wanneer een tekst uit het tekstboek wordt gelezen, wordt deze vrijwel altijd verwerkt aan de hand van het bijhorende werkblad. Er wordt hierbij geen context gecreëerd waarvoor de tekst dient gelezen te worden. In de lessen wereldoriëntatie, bijvoorbeeld binnen het thema rond dolfijnen, neemt de verwerking daarentegen soms de vorm aan van het voorbereiden van een presentatie.

### Groeperingsvormen

De wijze waarop leerlingen gegroepeerd worden gedurende het lesverloop vertoont bij de drie leerkrachten gelijkenissen. Er wordt gestart met een klassikale instructie en geëindigd met een klassikale bespreking van de oefeningen. Het invullen van het werkblad gebeurt in de klas van Juf Trui en Meester Vic meestal individueel (bij juf Trui ook in duo). Juf Annemie wijkt hiervan af en werkt eerder klassikaal, maar zet de leerlingen ook soms individueel aan het werk.

# Discussie en conclusie

## Discussie

De aanpak van de leerkrachten om in te spelen op de beginsituatie van de kinderen bevat heel wat aspecten die in de bronnen werden aangehaald als effectief. Voorkennis wordt vooraf geactiveerd aan de hand van een gesprek over het globale onderwerp van de tekst. Nieuwe woorden worden wel pas na een eerste leesbeurt klassikaal besproken en niet vooraf zoals werd voorgesteld door Förrer & van de Mortel (2010). Wanneer we echter kijken naar de achterliggende reden die zij aanhalen voor de keuze van deze aanpak, namelijk ervoor zorgen dat een kind over voldoende woordenschat beschikt om een tekst te begrijpen, vind ik niet dat hier volledig tegenin wordt gegaan. De leerlingen lezen de tekst nadien immers nog een keer. Bovendien zegt meester Vic hierover het volgende: “Ik acht het hun eigen verantwoordelijkheid om hier de woorden aan te brengen die ze niet begrijpen”. Wat in dit opzicht bijdraagt aan het ontwikkelen van de metacognitie. Het tegemoet komen aan de technische leesvaardigheid van de leerlingen door eerst de tekst technisch te laten lezen is een bewuste keuze van de leerkrachten aangezien in het handboek een andere volgorde wordt voorgesteld. Het organiseren van een bib-moment (T. Van Nevel, persoonlijke communicatie, 19 maart 2019) toont aan dat ook buiten de lesuren begrijpend en technisch lezen geoefend wordt op het technisch lezen, zoals werd aanbevolen door Vernooy (2015). Door tot slot steeds opnieuw de lay-out en bijgevolg de tekstsoort te bespreken, spelen de leerkrachten in op de vierde aangehaalde factor die betrekking heeft op de beginsituatie.

Uit de hierboven weergegeven verhouding van verschillende tekstsoorten in het taalboek (45 % verhalen, 43% gedichten en 14 % informatieve teksten) zouden we kunnen concluderen dat gedichten een behoorlijk en ongeveer gelijk aandeel innemen als dat van verhalende teksten. In het werkboek is echter maar 1 werkblad terug te vinden waarbij een gedicht actief wordt verkend en één thema wordt gestart met 4 extra gedichten. Wanneer je de overige gedichten buiten beschouwing laat wordt het aandeel van gedichten teruggebracht op 13 % en neemt het aantal verhalende teksten plots de bovenhand met een 67 %. De informatieve teksten zijn nog steeds ondervertegenwoordigd (20%). Hieruit kan besloten worden dat de verscheidenheid klein is en dit minder bijdraagt aan de brede leesvaardigheid van de leerlingen. De extra informatieve teksten die naast het tekstboek door de leerkrachten gebruikt worden verbreden dit aanbod positief. Ook de relatief vele lessen (23% van het totaal aantal lessen) waarbij leerlingen verschillende tekstsoorten bekijken vormen een mooie aanvulling.

De authenticiteit, lengte, overzichtelijkheid en moeilijkheidsgraad kenmerken de teksten uit het taalboek wel positief volgens de aangehaalde aspecten van effectief onderwijs in de literatuur. De weergave van de bron bij de tekstfragmenten, maakt duidelijk dat met zogenaamde ‘authentieke teksten’ wordt gewerkt. (Vernooy, 2015, p. 32) Een puntje van kritiek dat ik hierbij wil vermelden is dat de lay-out van de informatieve teksten, afkomstig uit tijdschriften, wordt aangepast aan deze uit het taalboek wat de lay-out aantast in zijn authenticiteit. Langs de andere kant zorgt het werken met titels, het inspringen bij een nieuwe regel en het voorzien van de teksten van illustraties wel voor de gevraagde structuur. Verder zorgt het opdelen van een tekst in twee delen wanneer deze meer dan twee pagina’s beslaat ervoor dat aan de norm van 1 à 2 pagina’s wordt voldaan. Tot slot bleek uit mijn literatuurstudie dat teksten niet meer dan 50 % nieuwe informatie mogen bevatten om begrijpelijk te zijn voor leerlingen. Aangezien het AVI-niveau aansluit bij de leeftijd van de leerlingen en de thema’s bij hun leefwereld, vermoed ik dat ook aan dit aspect wordt voldaan.

Uit de resultaten van mijn onderzoek blijkt dat er in een les geen bepaalde strategie centraal staat die wordt gemodeld en deze bijgevolg dus ook niet begeleid wordt ingeoefend. Hier wil ik echter enkele kanttekeningen bij maken. Ten eerste worden de werkbladen uit het werkboek gekenmerkt door een verzameling aan allerlei soorten oefeningen waarbij verschillende strategieën dienen gebruikt te worden voor het oplossen ervan, zoals ook te zien is in tabel 1. Hierdoor is het moeilijk om één bepaalde strategie centraal te plaatsen. Voor het maken van mijn tweede kanttekening wil ik terugverwijzen naar de omschrijving van modeling in de literatuur. (Förrer en van de Mortel, 2010) Modelen in de vorm van het luidop voordoen van een strategie waarbij er geen vragen gesteld mogen worden aan de leerlingen heb ik niet waargenomen tijdens mijn observaties. Desalniettemin deden de leerkrachten wel luidopdenkend bepaalde zaken voor, zoals de manier waarop zij een opdracht aanpakken. Juf Annemie formuleerde bijvoorbeeld enkele vragen die leerlingen zich kunnen stellen bij het oplossen van een vraag. De laatste kanttekening die ik wil maken is dat de hierboven geschreven besluiten gevormd zijn op basis van de twee geobserveerde lessen en de ingevulde vragenlijsten. Aangezien het luidopdenkend voordoen eerder vervat zit in de onderwijsstijl van leerkrachten, is het begrijpelijk dat de leerkrachten hier niet spontaan iets over vermelden in de vragenlijsten. Om dus een objectieve uitspraak te doen over de frequentie van dit luidopdenkend voordoen zou ik meer lessen moeten observeren. Dit geldt mede voor de feedback. Door aan te geven wat juist en minder passend is aan een gegeven antwoord, werd wel gerichte productfeedback gegeven in de door mij geobserveerde les.

De verwerking van de gelezen teksten in de vorm van authentieke taken komt (meestal) niet aan bod, doordat het werkblad vaak wordt gebruikt als verwerkingsinstrument. Van Bergen (persoonlijke communicatie, 14 februari 2019) omschreef een authentieke taak immers als een taak die leerlingen uitnodigt om goed te lezen en die de vorm kan aannemen van een schrijftaak, een knutselopdracht, een gesprek … De klasgesprekken die in alle drie de klassen worden gehouden naar aanleiding van de gelezen tekst, zijn hier dus wel een voorbeeld van. Daarnaast is het aan elkaar voorstellen van gelezen informatie binnen de lessen wereldoriëntatie hier ook een mooi voorbeeld van.

In de vertaling van het laatste aangehaalde aandachtspunt in de klaspraktijk, namelijk de groepsvorming, kan worden besloten dat er tijdens de lessen wordt gevarieerd in de groepssamenstelling. Wanneer wordt samengewerkt in groep, kiest de ene leerkracht voor een heterogene samenstelling zoals ook de voorkeur verkiest van T. van Bergen (persoonlijke communicatie, 14 februari 2019). Een andere leerkracht stelt homogene groepen samen, maar ook dit bleek efficiënt te zijn aangezien zwakkere leerlingen zo de benodigde steun kunnen krijgen.

## Conclusie

Uit de vergelijking van de onderzoeksresultaten met mijn literatuurstudie blijkt dat er aspecten van effectief onderwijs in begrijpend lezen worden toegepast in het derde leerjaar van mijn stageschool, alsook dat sommige aspecten in mindere mate aanwezig zijn.

De gebruikte teksten voldoen aan alle aangehaalde aandachtspunten, behalve op het vlak van variatie. Daarnaast kan uit de grote overlap van de voorgestelde aanpak in de literatuur met de realisatie van het onderwijs in het derde leerjaar worden besloten dat sterk wordt ingespeeld op de beginsituatie van de leerlingen.

Tot slot kan op vlak van het onderwijs in begrijpend lezen gesteld worden dat leesstrategieën niet gemodeld worden zoals dit in de literatuur beschreven staat en dat dit in grote mate terug te brengen is op de gebruikte (verouderde) handleiding en het werkboek. Hierbij wil ik aanvullen dat ik te weinig observatiegegevens heb verzameld om een uitspraak te doen over de mate waarin de leerkrachten ‘op hun manier’ luidopdenkend een strategie voortonen.

In navolging van mijn onderzoek wil ik dan ook aanmoedigen om verder in te zetten op de reeds gerealiseerde aspecten en het luidopdenkend voordoen te blijven voortzetten in kader van het modelen.

Aangezien de school binnen twee jaar aan de slag zal gaan met een nieuwe handleiding, zou ik een volgende student aanbevelen om een vervolgonderzoek te voeren naar de handleidingen die op de markt te vinden zijn. Vertrekkende van mijn literatuurstudie en onderzoek kan nagegaan worden in welke mate deze aan de huidige tendensen tegemoet komen.

# Reflectie

Tijdens het voeren van mijn literatuurstudie werd ik uitgedaagd om met een open blik de gelezen informatie te benaderen. De verschillende bronnen die ik raadpleegde gaven immers soms een andere kijk op een bepaald onderwerp. Bovendien leerde ik dat het aannemen van een onderzoekende houding ook het zoeken van verbanden inhoudt. Geregeld moest ik de verzamelde observatiegegevens, gegevens uit de vragenlijsten als de informatie uit de literatuurstudie met elkaar vergelijken. Het weergeven van de onderzoeksresultaten vormde daarbij een proces van schrijven en herschrijven.

Ik ben tevreden over de literatuurstudie die ik heb uitgevoerd en hoop alvast dat deze ook nog nieuwe inzichten bevat voor de leerkrachten uit het derde leerjaar. Hoewel ik door mijn eerder geringe aantal observaties de persoonlijke instructiestijl van de leerkrachten minder in mijn onderzoek heb kunnen betrekken, denk ik in mijn onderzoeksopzet geslaagd te zijn namelijk het in kaart brengen van de toegepaste aspecten van effectief onderwijs in begrijpend lezen in het derde leerjaar van mijn stageschool.

Op basis van de resultaten van mijn onderzoek zouden andere leerkrachten uit mijn stageschool kunnen nagaan welke aspecten in hun aanpak terug te vinden zijn en kunnen potentiele handleidingen voor begrijpend lezen getoetst worden.

# Literatuurlijst

Buhrs, H. (2017). Teksten beter begrijpend kunnen lezen: Effectief begrijpend leesonderwijs*.* *JSW, 101*(10), 12-15. Geraadpleegd op 26 december 2018 via https://www.jsw-online.nl/wp-content/uploads/archive/2017/06/Effectief-begrijpend-leesonderwijs\_Buhrs.pdf

Förrer, M., & van de Mortel, K. (2010). *Lezen…denken…begrijpen!: handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs.* Amersfoort: CPS.

K.U.Leuven. (2011). *Schoolfeedbackrapport: Nederlands-begrijpend lezen.* Geraadpleegd op 29 november 2018 via

Smits, A., van Koeven, E. (2015). *John Hattie over leesstrategieën.* Geraadpleegd op 6 januari 2019 via http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2015/12/john-hattie-over-leesstrategieen.html

Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS: Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2016.* Geraadpleegd op 20 december 2018 via https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983

Van Vreckem, C., Desoete, A., Van Keer, H. (2015). Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van ‘wat’ en ‘hoe’. *Signaal,* (2), 18-38. Geraadpleegd op 26 december 2018 via https://www.sig-net.be/uploads/artikels.../signaal\_91\_2015\_begrijpend\_lezen.pdf

Vernooy, K. (2015). Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen. *Zorgbreed 48, 12*, 28-38. Geraadpleegd op 28 december 2018 via https://expertis.nl/wp-content/uploads/2016/02/Kees-Vernooy-Begrijpend-lezen.pdf

Zaman, E., De Meyer, E., Buys, H., Venstermans, T., & Van den Eynde, R. (2012). *Taalboek taalsignaal anders 3A* (editie 2012). Mechelen: Plantyn.

Zaman, E., De Meyer, E., Buys, H., Venstermans, T., & Van den Eynde, R. (2012). *Werkboek taalsignaal anders 3A* (editie 2012). Mechelen: Plantyn.

Zaman, E., De Meyer, E., Buys, H., Venstermans, T., & Van den Eynde, R. (2012). *Handleiding taalsignaal anders 3A* (editie 2012). Mechelen: Plantyn.

Zaman, E., De Meyer, E., Buys, H., Venstermans, T., & Van den Eynde, R. (2012). *Taalboek taalsignaal anders 3B* (editie 2012). Mechelen: Plantyn.

Zaman, E., De Meyer, E., Buys, H., Venstermans, T., & Van den Eynde, R. (2012). *Werkboek taalsignaal anders 3B* (editie 2012). Mechelen: Plantyn.

Zaman, E., De Meyer, E., Buys, H., Venstermans, T., & Van den Eynde, R. (2012). *Handleiding taalsignaal anders 3B* (editie 2012). Mechelen: Plantyn.

#  Bijlagen

## Instrumenten

**Bijlage A: Literatuurstudie: Interview met Tinneke van Bergen**

Werken leerlingen het best in samenwerkingsverband of alleen?

Mevrouw van Bergen geeft aan dat het heel effectief kan zijn om kinderen te laten samenwerken bij begrijpend lezen. Naast het oefenen van verschillende sociale vaardigheden kan de begrijpende leesvaardigheid versterkt worden door in interactie met anderen bezig te zijn met een tekst. De grote van de groep hangt af van de taak en de samenwerkingsvaardigheid waarop wordt ingezet. Daarnaast wijst ze erop dat het ook nodig is om leerlingen af en toe de kans te geven alleen aan de slag te gaan omdat ze zelfstandig moeten leren omgaan met teksten.

Groepeer je leerlingen het best in heterogene of in homogene groepen bij begrijpend lezen?

Bij het werken in groep haalt van Bergen het positieve effect van het werken in heterogene groepen aan en het feit dat dit vaak in boeken neergeschreven wordt. Ook bevestigde ze mijn bevinding dat het niveauverschil niet te groot mag zijn tussen twee samenwerkende leerlingen omdat de sterkere leerling hierbij vaak geen rekening houdt met zijn minder sterke partner. Volgens haar zouden grote niveauverschillen minder problemen opleveren bij het samenwerken in grotere groep. Omdat de samenstelling hierbij dynamischer is. Aan de andere kant kan het werken in homogene groepen zeker ook nuttig zijn. Zo kan je de zwakkere leerlingen samen in een soort miniklas plaatsen die je als leerkracht begeleidt en krijgen ze de extra begeleiding die ze nodig hebben. De sterkere leerlingen worden dan weer uitgedaagd met een moeilijkere leesopdracht. Er moet met andere woorden gevarieerd worden in de samenstelling van de groepen. Tot slot geeft ze nog aan dat er naast het niveau ook met andere factoren moet worden rekening gehouden bij het bepalen van de groepssamenstelling. Kinderen die goed met elkaar bevriend zijn zullen bijvoorbeeld sneller bereid zijn elkaar te helpen ondanks een groter niveauverschil.

Wat zijn zinvolle opdrachten voor leerlingen bij het lezen van een tekst om tot dieper tekstbegrip te komen?

Mevrouw van Bergen vertelt hierover dat het vooral belangrijk is om leerlingen te motiveren voor de leestaak. Zo kan een leerkracht zorgen voor een creatieve instap die een context creëert die leerlingen aanzet om een bepaalde leesstrategie toe te passen of bepaalde informatie uit de tekst te halen. Een werkblad kan ook in dit soort lessen een effectief leermiddel zijn als het dient om informatie in te winnen voor de gestelde vraag of opdracht en niet als doel op zich. Daarnaast kan ook het voeren van gesprekken over de tekst zinvol zijn. Wanneer de gestelde opdracht motiverend is, zullen de leerlingen minder snel afdwalen en zich bij het bespreken van de tekst houden.

Wat denkt u ervan om het doel in verband met begrijpend lezen bij de aanvang van een les duidelijk te maken?

Het is belangrijk om in de lessen begrijpend lezen maar ook in andere lessen de doelen en het nut ervan duidelijk te maken aan leerlingen zodat ze zich hiervan bewust zijn. Het is echter niet altijd nodig om in het begin van de les meteen het strategisch doel duidelijk te maken. Dit is ook niet echt motiverend voor leerlingen. Zo kan in het begin van de les het inhoudelijk doel worden meegedeeld. Bijvoorbeeld: ‘Deze les moeten we achterhalen welk kasteel het stevigst is’. Het strategische doel kan tijdens of op het einde van de les naar boven komen bij het bespreken van de werkwijze. Zo kan besproken worden dat het ordenen van informatie in twee kolommen of het zoeken van oorzaak-gevolgrelaties in verband met de stevigheid van het bouwmateriaal nuttige strategieën waren om tot een antwoord te komen.

In de bronnen die ik raadpleegde wordt er vaak aangeraden om begrijpend lezen in andere lessen te integreren zodat leerlingen automatisch de strategieën leren toepassen en dit in verschillende situaties en bij verschillende teksten. Hoe denkt u hierover?

Van Bergen vertelt dat de lessen begrijpend lezen volgens haar volledig zouden kunnen wegvallen wanneer dit op frequente en regelmatige basis geïntegreerd zou worden in de lessen. Dit draagt ook bij aan het projectmatig en thematisch werken. Bovendien is het motiverender voor leerlingen aangezien de begrijpende leesvaardigheid wordt ingezet als middel en minder kunstmatig als doel in een les op zich. Hierbij is het wel belangrijk dat leerkrachten in een bepaalde les van een zaakvak naast de inhoudelijk doelen ook effectief aandacht besteden aan de begrijpende leesvaardigheid. Dit houdt in dat er ook directe instructie wordt gegeven wanneer dat nodig is én dat er wordt geëvalueerd.

Hoe kan je leerlingen motiveren om een gesprek te voeren over een tekst? In de literatuur staat immers dat een gesprek voeren over een deel van de tekst een effectieve strategie kan zijn.

Mevrouw van Bergen zegt hierover dat leerlingen zich au serieux genomen moeten voelen en het gevoel moeten hebben dat ze aan het leren zijn. Het gesprek mag niet te sterk voorgestructureerd zijn en niet aanvoelen als een keurslijf.

In de literatuur wordt modeling vaak genoemd als een effectieve strategie om leerlingen te tonen hoe ze met een tekst moeten omgaan. Wat denkt u hiervan?

Volgens van Bergen is modelen een zeer waardevolle strategie in het begrijpend leesonderwijs. Naar aanleiding van mijn bedenking, namelijk dat het voortonen van een werkwijze op deze manier vrij kunstmatig is en als saai ervaren kan worden door de leerlingen, nuanceerde ze het modelen. Zo is het belangrijk dat je op een luchtige manier gaat modelen, een beetje toneel speelt en dit zeker niet systematisch in elke les gaat doen. Ook wanneer leerlingen in groep luidopdenkend een strategie gaan inoefenen, moet dit niet te kunstmatig gezien worden. Dit is eerder het bediscussiëren van gevonden antwoorden aan de hand van bewijzen uit de tekst. Hoewel modeling een instructiewijze is waarvan bewezen is dat ze effectief is, is ook op het vlak van instructie opnieuw de boodschap om voldoende te variëren. Bij het organiseren van de lessen begrijpend lezen moeten immers de didactische principes ook in acht genomen worden, waaronder motivatie. Een andere vorm van instructie die ook zeer zinvol is, is het geven van instructie op actie. Hierbij krijgen de leerlingen pas instructie wanneer ze op een moeilijkheid stoten die ze in de tekst tegenkomen of na een evaluatie. Dit kan dus zowel in groep als individueel.

Voor mijn literatuurstudie raadpleegde ik twee boeken. In de aanpak die beschreven wordt in het ene boek staat het aanleren van leesstrategieën centraal. Hierbij wordt met teksten gewerkt die aansluiten bij hun leesniveau. Het andere boek bespreekt een aanpak waarbij gewerkt wordt met moeilijke teksten waarmee leerlingen aan de slag gaan. Wordt er het best gewerkt met teksten die in de zone van de naaste ontwikkeling liggen of teksten die aansluiten bij het leesniveau?

Van Bergen maakt hierover duidelijk dat het belangrijk is dat leerlingen met beide leren werken. Voor het gebruik van leesstrategieën aan te leren is het inderdaad zinvol om te werken met een tekst die niet te moeilijk is, die op hun bevattingsniveau ligt. Voor hun zelfredzaamheid en hun latere leven is het echter ook noodzakelijk om met teksten te werken die net boven hun niveau liggen. Op deze manier probeer je hen als het ware naar dit hogere niveau te brengen.

Ook ervaren ze op deze manier dat ze niet altijd alle zaken begrijpen uit een tekst en wat ze hieraan kunnen doen. Door tijdens de les de moeilijkheden te bespreken creëer je zelfvertrouwen bij de leerlingen. Zo merkt een leerling dat het bepaalde zaken nog niet kan, maar deze wel kan leren.

Welke teksten moeten volgens u vooral aan bod komen bij begrijpend lezen?

Mevrouw van Bergen wijst er op dat het doel van begrijpend lezen is om leerlingen vaardige lezers te laten worden in allerlei situaties. Daarom is het nodig om leerlingen te confronteren met heel veel verschillende teksten. Vaak werken met verhalen is hierbij zinvol omdat deze literair zijn. Ook literaire non-fictie, waarbij op een grappige manier geschreven wordt over een reëel onderwerp, moet aan bod komen. Daarbij komt ook nog dat je met teksten moet werken die toelaten om verschillende vaardigheden te oefenen. Het gevoel uit een tekst halen, verbanden leggen, informatie eruit halen,…

Hoe kan je leerlingen ondersteunen en verder brengen die slecht scoren op begrijpend lezen?

Volgens mevrouw van Bergen is het belangrijk om te achterhalen wat het begrijpend lezen van een leerling precies bemoeilijkt. Bijvoorbeeld de leesmotivatie, leesomgeving, woordenschat en kennis van de wereld,…. De leesmotivatie is volgens haar enorm belangrijk en iets waar een leerkracht op moet blijven inzetten.

Bied je als leerkracht best zelf een strategie aan of laat je leerlingen deze zelf kiezen?

Mevrouw van Bergen vertelt hierover dat je als leerkracht in het begin heel veel gaat modelen. Naar mate de tijd vordert geef je dit meer over aan de leerlingen. Wel is het noodzakelijk om op het einde van een les begrijpend lezen naast het overlopen van de antwoorden steeds te reflecteren over hoe leerlingen met de tekst zijn omgegaan, hun strategie.

Wanneer een bepaalde leesstrategie binnen een gecreëerde context is aangeleerd, is het afnemen van een toets met vragen over een tekst dan wel representatief?

Mevrouw van Bergen maakt hierbij duidelijk dat dit representatief is als de aangeleerde vaardigheid tijdens de lessen duidelijk is gemaakt. Door een toetssetting te creëren maak je aan leerlingen duidelijk dat er op dat moment wordt nagegaan of ze de tekst kunnen begrijpen. Hierbij is het dus niet altijd nodig om een context te creëren. Anderzijds is het niet altijd nodig om in een les een context te creëren en leerlingen te veel te betuttelen. Aangezien een toets een middel is om de prestaties van leerlingen op te volgen kan een leerkracht zeker ook punten geven na observatie in een les. Breed evalueren waaronder kinderen die elkaar en zichzelf evalueren is de boodschap.

**Bijlage B: Observatiegegevens les begrijpend lezen 3A (juf Trui)**

Lesonderwerp: Vragen oplossen bij het verhaal “Pudding Tarzan”

Verloop:

Oriëntatie

* Klassikaal: De lln. lezen elk om beurt een stukje van de tekst luidop.

Instructie

* Klassikaal: Bespreken van de tekst.
* Woordenschat:
* Lk. vraagt naar betekenis van schuifelen + vraagt aan een leerling om dit zelf voor te tonen.
* Vraagt verduidelijking over wat er met het hoofdpersonage gebeurt. ‘Is het zomaar plagen?’ ‘Nee, Pesten’. 🡪Uitleg over wat pesten precies is + een situatie geven als voorbeeld.
* Nog enkele woorden en begrippen uitleggen: tarzan, pudding
* Vormgeving van de tekst:
* Duidt op het verschil tussen verteller en personages aangegeven met kleuren. ‘Wat … zegt, is in het blauw. Wat … zegt in het oranje.’
* Inhoudelijke vragen over de tekst:
	+ Verloop: ‘Wat gebeurt er?’
* Personages: ‘Wie speelt er mee?’, ‘Wie is de hoofdpersoon?’
* Denkvraag: ‘Hoe komt het dat de hoofdpersoon twee namen heeft?’ 🡪In discussie onderhandelen.
* Vragen over inbeelding: Stel dat jij Iwan Olsen bent…

Verwerking

* Klassikaal: Oplossen van de vragen uit het werkboek.
* Lk. stelt denkvraag: ‘Jij zegt Pudding Tarzan is het hoofdpersonage en jij Iwan Olsen. Waarom zeg jij dat het niet Iwan Olsen is? Kan je al denken wat het zal zijn?’
* Bij meningsvragen beargumenteren de leerlingen hun standpunt met informatie uit de tekst.
* Feedback over suggesties voor een andere titel die meer over het hoofdpersonage vertelt:

Voorbeelden:

* “Iwan Olsen en de heks”🡪 ‘Deze titel zegt iets over wat gaat gebeuren, maar vertelt niets extra over de hoofdpersoon.’
* “Mens” 🡪 ‘Deze titel is te vaag. Het kan ook over andere personen gaan.’
* “Het gevaar van Olsen.”🡪Een leuke titel, maar hij vertelt niet zo veel meer over Iwan.
* Wanneer een antwoord niet volledig duidelijk is vraagt de leerkracht: ‘Dacht je hieraan?’ 🡪Betekenis onderhandelen.

**Bijlage C: Observatiegegevens les begrijpend lezen 3C (juf Annemie)**

Lesonderwerp: Het omschrijven van een voorwerp op basis van vorm, grootte, kleur, smaak, gevoel Doel? Het opentrekken van het zicht + woordenschat opdoen om zaken met elkaar te vergelijken.

Oriëntatie

* Klassikaal: Vooraan worden twee voorwerpen getoond.

Instructie

* Klassikaal: Omschrijven en vergelijken van de twee voorwerpen + invullen van het werkboek.
* Lk. vraagt waarin de twee voorwerpen van elkaar verschillen.
* Aan het bord wordt een tabel geplaatst (gelijkaardig aan deze uit het werkboek). De lln. slepen het kenmerk naar de juiste kolom (vorm, grootte, kleur, smaak, gevoel)
* Vragen: ‘Zou dat daarbij horen?’ Het zou daarbij kunnen passen, maar ook een beetje daar.
* Luidopdenkend voordoen:
* ‘Een zachte beer, kan je dat smaken?’
* ‘Hmm, wat hebben we nog te kort?’

Verwerking

* Individueel: De leerlingen plaatsen zelfstandig de woorden in de juiste kolom (in het werkboek).
* Luidopdenkend voordoen:
* ‘Als je twijfelt, stel jezelf dan vragen: Heeft het met mijn ogen te maken? Heeft het te maken met hoe het voelt?’

Afronding

* Klassikaal: De antwoorden worden overlopen en er worden bijvragen gesteld.
* ‘Zuur bij smaak.’🡪 ‘Dat is goed. Iets kan zuur zijn als… Wat kan nog zuur zijn?’

**Bijlage D: Ingevulde vragenlijst begrijpend lezen 3A** **(juf Trui)**

1. Wordt een les begrijpend lezen steeds vooraf gegaan door een les technisch lezen? Heeft u het gevoel dat dit een meerwaarde creëert voor het begrip?

Voor de les begrijpend lezen start, wordt inderdaad bijna steeds de les technisch lezen gegeven. Dit gaat dan over hetzelfde verhaal of dezelfde tekst die in de les begrijpend lezen wordt aangeboden. De kinderen begrijpen de tekst zeker beter en hebben een beter inzicht in de opbouw en het verloop ervan.

Soms wordt het technisch en begrijpend lezen ook gecombineerd en wordt bvb. eerst vertrokken vanuit de lay-out van de tekst, vanuit opvallende kenmerken,… Zo wordt het type tekst bepaald. (Soms doe ik dit adhv de ‘leeskaart’ die de kinderen hebben.) Dan wordt de tekst in delen gelezen en volgen de vragen of opdrachten per deel.

2. Leest u de te lezen tekst eerst eens volledig zelf voor?

Dit gebeurt niet steeds door mezelf, maar de leerlingen horen, vóór het oplossen van de vragen bij de tekst, steeds eerst de tekst luidop; adhv de cd, voorgelezen door de leerkracht of voorgelezen door medeleerlingen.

3. Werkt u naast de teksten in het werkboek nog met andere teksten? Zijn deze teksten dan boven het niveau van de leerlingen of op hun leesniveau? Gaat het om informatieve teksten of verhalen?

Binnen de lessen begrijpend lezen komt dit niet veel voor. Een enkele keer wordt een andere tekst aangeboden in de les begrijpend lezen, wanneer die bvb. binnen het WO-thema past. Dit gaat dan over een informatieve tekst.

4. Wordt er soms gewerkt met teksten van op het internet? Of worden er soms doelen van begrijpend lezen gekoppeld aan het opzoeken binnen een website,…

Binnen een les waarin informatie moet worden opgezocht (meestal in een WO-activiteit), worden inderdaad teksten op het internet gelezen en koppel ik daar bijhorende doelen begrijpend lezen aan.

5. Integreert u soms begrijpend lezen in andere lessen? Worden hier dan uitdrukkelijk doelen rond begrijpend lezen aan gekoppeld of hier instructie over gegeven?

Eigenlijk sluit mijn antwoord aan op de voorgaande vraag; begrijpend lezen komt eigenlijk regelmatig voor binnen andere lessen, vooral binnen een les waarin informatie moet worden opgezocht (meestal in een WO-activiteit). Daar worden bijhorende doelen begrijpend lezen aan gekoppeld en wordt er instructie over gegeven.

Ook binnen wiskunde (bvb. vraagstelling, rekenvraagstukken), sluipt heel vaak het begrijpend lezen binnen. Hierbij worden vooral tips en instructie gegeven over het aanduiden van hoofd- en bijzaken, over het ontleden van de gegeven tekst,… zonder dat hiervoor specifieke doelen begrijpend lezen worden vermeld in de lesvoorbereiding.

Bij andere vakken als godsdienst, muzo (stappenplan, liedjes,…), wordt het begrijpend lezen niet specifiek benadrukt of vermeld, maar worden soms ook teksten aangeboden.

6. Wordt het doel geformuleerd tijdens de les? Zo ja, welk soort doelen? Vb. Doelen die te maken hebben met de inhoud van de tekst: ‘Na het lezen van de tekst zullen jullie kunnen vertellen waar salamanders voorkomen’ of strategische doelen: ‘Tijdens deze les leren jullie om een samenvatting te maken van een tekst.’

Dit probeer ik toch wel te doen, zodat de lln de juiste focus kunnen leggen tijdens het lezen van de tekst. Dit kan zowel over doelen rond inhoud als strategieën gaan.

7. Hoe groepeert u de leerlingen (meestal) tijdens de lessen? Klassikale verwerking, in groep, individueel,… Indien er in groep wordt gewerkt, worden deze dan heterogeen of homogeen samengesteld?

Tijdens de les begrijpend lezen werk ik meestal met een klassikale instructie, gevolgd door opzoekwerk alleen of per twee. Ik probeer hierbij te letten op het vormen van heterogene duo’s. Nadien wordt de les klassikaal besproken.

8. Geeft u vooraf instructie over leesstrategieën. Vb. kijken naar context voor moeilijke woorden, herhaald lezen,…

Dit gebeurt meestal niet vooraf, maar wordt adhv richtvragen vanuit de lln verwoord, tijdens het overlopen van de opdrachten en het bespreken van hoe je een opdracht het best oplost.

9. In de handleiding wordt gewerkt met een leeskaart, maar wordt deze ook effectief gebruikt? Worden moeilijke woorden aan het bord geplaatst zoals in de handleiding vaak staat?

Deze leeskaart is sowieso onze bladwijzer en wordt af en toe gebruikt. Wanneer er bij de opdracht specifiek naar wordt verwezen, wordt deze zeker gebruikt.

10. Wat wordt er besproken of gedaan voorafgaand aan het lezen van een tekst?

Dit kan een motiverende instap zijn (het warm maken van de lln voor een bepaald onderwerp), het (laten) omschrijven van het soort tekst, het verwoorden van de bedoeling van de leesles,…

11. Wordt de tekst klassikaal of in groep besproken na het lezen?

Dit gebeurt het meest klassikaal.

12. Is er een bepaalde manier van werken die u gebruikt waarvan u het gevoel heeft dat het de leerlingen vooruit helpt bij het begrijpend lezen?

Het afwisselen van de manier waarop de opdrachten worden opgelost (bvb. in duo’s of individueel) en het daarna klassikaal bespreken, stimuleert de lln omdat ze zeker moeten meedenken om het juiste antwoord te bekomen.

De nadruk leggen op verschillende strategieën om een vraag te ontleden en ze op te lossen (kernwoorden aanduiden, eerst situeren in welk tekstdeel we moeten zoeken,…).

13. Hoe begeleidt u leerlingen die minder sterk zijn in begrijpend lezen?

Door samen met hen de opdracht te ontleden, belangrijke woorden aan te duiden, te proberen nadenken in welk tekstdeel dit voorkwam,…

De steun van een sterkere lezer kan hierbij ook zeer zinvol zijn.

14. Hoe ziet de lesgang van een les begrijpend lezen er bij u meestal uit?

Starten met het technisch lezen van het verhaal, het mondeling bespreken van de inhoud van het verhaal, het overlopen van de vragen van de les begrijpend lezen en deze in een specifieke werkvorm (individueel, in duo’s of soms in groep) oplossen. Daarna indien mogelijk het klassikaal overlopen van de gevonden oplossingen.

15. Hoe rondt u een les begrijpend lezen af?

Meestal volgt een klein gesprek over de mening van de lln over het verhaal, wie het eens wil lezen (soms probeer ik het boek in de klas te hebben, of te stimuleren het in de bib te lenen), waar we de titel kunnen terugvinden, hoe het verhaal verder zou aflopen,…

**Bijlage E: Ingevulde vragenlijst begrijpend lezen 3B (meester Vic)**

1. Wordt een les begrijpend lezen steeds voorafgegaan door een les technisch lezen? Heeft u het gevoel dat dit een meerwaarde creëert voor het begrip?

Ja. Hoe meer de leerlingen de tekst lezen, hoe beter dit meestal is voor het begrip. Vooral zwakke lezers hebben hier baat bij.

2. Leest u de te lezen tekst eerst eens volledig zelf voor?

Nee.

3. Werkt u naast de teksten in het werkboek nog met andere teksten? Zijn deze teksten dan boven het niveau van de leerlingen of op hun leesniveau? Gaat het om informatieve teksten of verhalen?

Er wordt af en toe gewerkt met teksten die aansluiten bij een wo-thema.

4. Wordt er soms gewerkt met teksten van op het internet? Of worden er soms doelen van begrijpend lezen gekoppeld aan het opzoeken binnen een website,…

Nee, dit lijkt me in een derde leerjaar een goede uitdaging voor sterke leerlingen. Er zou al heel wat moeten geknipt en geplakt worden aan een website zodat ook taalzwakke leerlingen er gericht informatie zouden kunnen uithalen.

5. Integreert u soms begrijpend lezen in andere lessen? Worden hier dan uitdrukkelijk doelen rond begrijpend lezen aan gekoppeld of hier instructie over gegeven?

Ja, het wordt gekoppeld en vooral mondeling wordt door de leraar en de leerlingen de link gelegd met strategieën die de kinderen kennen rond begrijpend lezen.

6. Wordt het doel geformuleerd tijdens de les? Zo ja, welk soort doelen? Vb. Doelen die te maken hebben met de inhoud van de tekst: ‘Na het lezen van de tekst zullen jullie kunnen vertellen waar salamanders voorkomen.’ Of strategische doelen: ‘Tijdens deze les leren jullie om een samenvatting te maken van een tekst.’

Bij mij zijn de doelen vaak strategisch gericht. Als ze bijvoorbeeld in de tekst over dinosaurussen kunnen afleiden dat die 65 miljoen jaar geleden zijn uitgestorven, hoop ik dat ze dezelfde strategie ook op andere teksten kunnen toepassen om informatie te verkrijgen.

7. Hoe groepeert u de lln. (meestal) tijdens de lessen? Klassikale verwerking, in groep, individueel,… Indien er in groep wordt gewerkt, worden deze dan heterogeen of homogeen samengesteld?

Zo veel mogelijk individueel. Soms een van de opdrachten in groep en dan liefst met homogene

groepen. De zwakkere lezers hebben in deze klas nogal de tendens om dan de sterke lezers het werk

te laten verrichten.

8. Geeft u vooraf instructie over leesstrategieën. Vb. kijken naar context voor moeilijke woorden,

herhaald lezen,…

Vooraf aan het lezen wordt er steeds gekeken naar de kaft van een boek. Aan de hand daarvan voorspellen de leerlingen waarover het verhaal zal gaan.

Ik laat de leerlingen geregeld oorzaak-gevolgrelaties opzoeken. Omdat dit verder gaat dan het terugvinden van informatie in de tekst. Het gaat om een dieper begrip.

De kinderen zetten kruisjes bij moeilijke woorden. Ze kennen de strategie om aan de hand van de context het woord te begrijpen.

9. In de handleiding wordt gewerkt met een leeskaart, maar wordt deze ook effectief gebruikt? Worden moeilijke woorden aan het bord geplaatst zoals in de handleiding vaak staat?

Deze werd gebruikt voor een aantal zwakke lezers. Moeilijke woorden worden mondeling toegelicht na het lezen van de tekst waarbij de leerlingen de woorden met een kruisje aan bod brengen. Ik acht het hun eigen verantwoordelijkheid om hier de woorden aan te brengen die ze niet begrijpen.

10. Wat wordt er besproken of gedaan voorafgaand aan het lezen van een tekst?

We bespreken bij informatieve teksten het thema, de voorkennis,... Bij verhalen bekijken we de titel uitvoerig en speculeren zo verder met behulp van de afbeeldingen.

11. Wordt de tekst klassikaal of in groep besproken na het lezen?

Meest klassikaal. Soms worden ze ook in groepjes gezet om te bespreken.

12. Is er een bepaalde manier van werken die u gebruikt waarvan u het gevoel heeft dat het de leerlingen vooruit helpt bij het begrijpend lezen?

Ik laat de leerlingen op voorhand de vraagjes lezen aangezien de leerlingen bij het lezen van een grotere tekst nog niet kunnen onthouden wat er bijvoorbeeld in het begin staat.

Wanneer er meerdere vragen na elkaar volgen of wanneer een vraag voorzien is van extra uitleg, laat ik eerst de vraag/vragen eruit halen.

De zwakke lezers krijgen hun tekst in stukjes gehakt. Dit betekent dat ik hen specifiek weergeef dat het antwoord op die vraag in dit stukje zit. Dit om te voorkomen dat ze eindeloos zitten te staren op de tekst.

13. Hoe begeleidt u leerlingen die minder sterk zijn in begrijpend lezen?

Zie bovenstaande.

14. Hoe ziet de lesgang van een les begrijpend lezen er bij u meestal uit?

Verkenning van de tekst in brede zin, lezen van de tekst individueel en moeilijke woorden eruit halen.

Enkele verkennende vragen van de leraar/boek beantwoorden.

Tweede leesbeurt + vragen oplossen.

Bespreking van verschillende gebruikte strategieën door de kinderen.

15. Hoe rondt u een les begrijpend lezen af?

Bespreking van verschillende gebruikte strategieën door de kinderen. De kinderen delen mee hoe ze het lezen ervaren hebben.

**Bijlage F: Ingevulde vragenlijst begrijpend lezen 3C (juf Annemie)**

1. Wordt een les begrijpend lezen steeds vooraf gegaan door een les technisch lezen? Heeft u het gevoel dat dit een meerwaarde creëert voor het begrip?

De tekst wordt eerst gelezen in de les technisch lezen en nadien in de les begrijpend lezen. De lln. die moeite hebben met begrijpend lezen krijgen de tekst soms vooraf mee naar huis. Doordat de tekst meerdere keren wordt gelezen, begrijpen ze deze vaak ook beter.

2. Leest u de te lezen tekst eerst eens volledig zelf voor?

De tekst wordt beluisterd via een CD die door verschillende mensen werd ingesproken. Maar indien geen CD voorhanden is, dan lezen we de tekst integraal nog eens voor. De leerlingen lezen de tekst zelf nog eens door vooraleer ze hun vragenblad ontvangen.

3. Werkt u naast de teksten in het werkboek nog met andere teksten? Zijn deze teksten dan boven het niveau van de leerlingen of op hun leesniveau? Gaat het om informatieve teksten of verhalen?

Er wordt vaak gewerkt met nog andere teksten buiten deze uit het handboek. Zo wordt er soms gewerkt met artikels. Dan wordt gewerkt rond de 9 vragen van het communicatiemodel. Bijvoorbeeld wat is de bedoeling van de schrijver? De lln. krijgen bij het lezen van het artikel soms de opdracht om hier extra informatie over op te zoeken op de I-pad.

Een ander voorbeeld is het werken met het klapkrantje. Dit is een krantje waarin korte artikeltjes staan. Op het einde staat een kruiswoordraadsel met vraagjes. De pagina waar ze het antwoord kunnen vinden op dit vraagje staat er bij. De lln. gaan zelf op zoek naar het antwoord. Nadien mogen ze een artikeltje kiezen dat ze interessant vinden en waarover ze iets willen vertellen. Ze zijn vrij in wat ze hierover aan de klas vertellen.

Wij hebben ook abonnementjes in de klas op bijvoorbeeld dierentijdschriften (WAPITI). Dan krijgen bepaalde leerlingen een boekje mee  en moeten ze zelf informatie verwerken en overbrengen naar de klas toe. Zij moeten ons dan iets bijbrengen over de wonderen van de natuur.

4. Wordt er soms gewerkt met teksten van op het internet? Of worden er soms doelen van begrijpend lezen gekoppeld aan het opzoeken binnen een website,…

We werken ook wel eens met teksten van het internet maar dan worden daar dan meer mediadoelen aan gekoppeld.

5. Integreert u soms begrijpend lezen in andere lessen? Worden hier dan uitdrukkelijk doelen rond begrijpend lezen aan gekoppeld of hier instructie over gegeven?

In WO moeten de lln. vaak informatieve teksten lezen. Binnen het thema dolfijnen krijgen de leerlingen bijvoorbeeld elk een stukje tekst uit een brochure. Hieruit moeten ze informatie halen die ze nadien voorstellen aan anderen.  Hierbij worden er wel geen doelen voor begrijpend lezen opgenomen in de lesvoorbereiding. Er wordt dus ook niet expliciet aan gewerkt.

6. Wordt het doel geformuleerd tijdens de les? Zo ja, welk soort doelen? Vb. Doelen die te maken hebben met de inhoud van de tekst: ‘Na het lezen van de tekst zullen jullie kunnen vertellen waar salamanders voorkomen’ of strategische doelen: ‘Tijdens deze les leren jullie om een samenvatting te maken van een tekst.’

In het begin worden vaak strategische doelen verwoord.

7. Hoe groepeert u de leerlingen (meestal) tijdens de lessen? Klassikale verwerking, in groep, individueel,… Indien er in groep wordt gewerkt, worden deze dan heterogeen of homogeen samengesteld?

Soms worden de oefeningen klassikaal gemaakt en soms individueel.

8. Geeft u vooraf instructie over leesstrategieën. Vb. kijken naar context voor moeilijke woorden, herhaald lezen,…

Doordat er in het werkboek en de handleiding niet een bepaalde strategie centraal staat, is dit niet echt mogelijk.

9. In de handleiding wordt gewerkt met een leeskaart, maar wordt deze ook effectief gebruikt? Worden moeilijke woorden aan het bord geplaatst zoals in de handleiding vaak staat?

Er wordt wel gewerkt met de leeskaart.

Na het stillezen wordt gevraagd aan de leerlingen welke woorden ze niet begrijpen. Deze worden vooraf niet aan het bord geplaatst.

10. Wat wordt er besproken of gedaan voorafgaand aan het lezen van een tekst?

Er wordt vaak stilgestaan bij de titel en  wat de inhoud zou kunnen zijn.
Nadien wordt dan ook  bekeken of de titel wel passend is voor de tekst.
Nieuwe titels worden dan ook vaak bedacht.

De delen van een tekst, brief,... beklemtonen we ook voorafgaand aan het lezen van een tekst.
De verschillende lettertypes bij reclameboodschappen bespreken we.
Ook de afbeeldingen horende bij een verhaal  worden ontleed en zo proberen we de inhoud van de tekst te raden.

11. Wordt de tekst klassikaal of in groep besproken na het lezen?

Meestal klassikaal en leerlingen vullen elkaar hierbij aan. Hier motiveren we vaak de leerlingen tot het lezen van het boek waaruit de tekst komt.

12. Is er een bepaalde manier van werken die u gebruikt waarvan u het gevoel heeft dat het de leerlingen vooruit helpt bij het begrijpend lezen?

Na het in stilte lezen, lees ik de tekst zelf volledig luidop voor. Zo horen de leerlingen een samenhangend geheel en kan het begrip bevordert worden door middel van de gebruikte intonatie.

13. Hoe begeleidt u leerlingen die minder sterk zijn in begrijpend lezen?

De tekst vooraf meegeven aan hen.

Bij zwakke leerlingen durven wij ook het deeltje van de tekst aanduiden waaruit ze hun informatie kunnen halen.

Deze leerlingen apart nemen of een andere leerling iets laten uitleggen aan een leerling die minder sterk is.

Een klassikale bespreking houden waarbij andere leerlingen kunnen verwoorden hoe ze te werk zijn gegaan.

14. Hoe ziet de lesgang van een les begrijpend lezen er bij u meestal uit?

Onderwerp aanknopen via actualiteit of werothema of…
Lezen van de tekst individueel.
Moeilijke woorden verklaren (via digitaal bord evt. afbeeldingen tonen)
Tekst laten horen of voorlezen.
Vragen voorlezen en één voor één oplossen.
De sterke leerlingen werken alleen door.
Nadien bespreking via allerhande vragen.

15. Hoe rondt u een les begrijpend lezen af?

Hen motiveren tot het lezen van het boek.
Proberen raden hoe het verhaal zou aflopen.
De sfeer van het verhaal verwoorden: triest, grappig;.....