



DOET VOORLEZEN BETER LEZEN?

*ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN VOORLEZEN MET SPECIFIEKE AANDACHT
VOOR LEESSTRATEGIEËN OP DE PRESTATIES VAN BEGRIJPEND LEZEN*

Schriftelijk rapport

**Educatieve bachelor lager onderwijs
2021-2022**

Naam en leergroep student: Laure Van Garsse OLO3B2

Naam bachelorproefbegeleider: Brenda Froyen

DANKWOORD

Dit schooljaar ging ik, Laure Van Garsse, aan de slag om een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag. Dat zou niet gelukt zijn zonder de steun en hulp van verschillende mensen. Deze mensen wil ik graag bedanken.

Ik bedank mijn bachelorproefbegeleider, Brenda Froyen, voor de interessante leervraag waarrond dit onderzoek is opgebouwd. Ook wil ik haar bedanken voor het opvolgen van deze bachelorproef. Dankzij haar deskundigheid met betrekking tot leesstrategieën, haar constructieve feedback en haar beschikbaarheid om vragen te stellen heb ik dit eindresultaat bereikt. Vervolgens bedank ik docent Tinneke van Bergen om haar kennis van statistiek met mij te delen.

Daarnaast wil ik ook mijn SMART-school bedanken voor hun enthousiasme voor dit onderzoek. Een speciaal woord van dank voor mijn mentor Amber Jongbloet. Ik kreeg van Amber de kans om het onderzoek in haar klas uit te voeren. Ze stond achter het onderzoek en hielp waar nodig. Zo nam ze bijvoorbeeld het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën over toen ik er niet was.

Ook geef ik graag een woord van dank aan de bibliotheek stad Sint-Niklaas voor het grote aanbod aan kwaliteitsvolle kinderliteratuur en dank u wel aan de medewerkers van de Mediatheek om steeds in het archief te duiken voor interessante artikels.

Ik wil graag mijn ouders en vrienden bedanken voor hun steun. Specifiek wil ik mijn zus Lisa bedanken voor het nalezen van mijn bachelorproef.

INHOUDSOPGAVE

1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	5
2 LITERATUURSTUDIE EN ONDERZOEKSVRAAG	6
2.1 Literatuurstudie	6
Begripsverheldering	6
Begrijpend luisteren als voorbereiding op begrijpend lezen	7
De kracht van het modellen van leesstrategieën	7
Voorlezen als krachtige tool van leesbevordering.....	9
2.2 Onderzoeksvraag	10
3 METHODE EN DATAVERZAMELING	11
3.1 Onderzoekscontext.....	11
3.2 Participanten	11
3.3 Materiaal.....	11
Boekenlijst kwaliteitsvolle kinderboeken	11
Vlaamse Test Begrijpend Lezen	12
Enquête deelvraag	13
3.4 Procedure	13
4 RESULTATEN	15
4.1 onderzoeksvraag.....	15
Resultaten VTBL1 en VTBL2 t.o.v. de gemiddelde moeilijkheidsgraad van de VTBL.....	15
4.2 Resultaten enquête deelvraag.....	19
5 DISCUSSIE EN CONCLUSIE	21
5.1 Discussie	21
Onderzoeksvraag	21
Deelvraag	22
5.2 Conclusie.....	23
Onderzoeksvraag	23
Deelvraag	24
6 REFLECTIE	25
6.1 Proces als onderzoeker op vlak van onderzoekende houding	25
6.2 Methodologische bedenkingen	25
Betrouwbaarheid	25
Validiteit.....	26
7 LITERATUURLIJST	27
8 BIJLAGEN	30
8.1 Bijlage A: Boekenlijst kwaliteitsvolle kinderboeken	30
8.2 Bijlage B: Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 1)	31
8.3 Bijlage C: Afgenomen Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 1)	36

8.4 Bijlage D: Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 2).....	37
8.5 Bijlage E: Afgenomen Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 2)	46
8.6 Bijlage F: Enquête deelvraag	47
8.7 Bijlage G: Afgenomen enquête deelvraag	48
8.8 Bijlage H: Samenvatting bachelorproef	48

1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING



Mijn stageschool, De Vlinderdreef, had geen praktijkvraag voor mij. Ik kreeg de kans om het onderwerp van mijn leervraag zelf te kiezen. Ik wou graag onderzoek doen naar lezen en leesmotivatie. Ook mijn stageschool vond deze onderwerpen interessant. Ik ging op zoek naar een leervraag binnen het breder onderzoeksdomein 'Nederlands'. Mijn bachelorproefbegeleider Brenda Froyen kwam met een interessante leervraag. Het PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) toetste in 2016 de begrijpend-leesprestaties van leerlingen uit het vierde leerjaar. De resultaten van dat onderzoek toonden aan dat de begrijpend-leesprestaties van de Vlaamse leerlingen lager liggen dan in andere landen. 28 van de 45 deelnemende landen scoorden beter op begrijpend lezen dan Vlaanderen. Ook zijn de begrijpend-leesprestaties gedaald ten opzichte van het vorige PIRLS-onderzoek dat werd afgenomen in 2006. Uit dat onderzoek blijkt ook dat Vlaanderen in de top drie staat van landen met het hoogste percentage leerlingen dat niet graag leest (Bequoye, 2018; Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme & De Fraine, 2017).

Er is een veranderingsbehoefte. "Hoe zouden we de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen kunnen verbeteren en kunnen we ondertussen ook aan leesbevordering doen?", was een vraag die bij Brenda Froyen begon te rijzen. Ik pas graag de 5W1H-methode toe om te oriënteren op deze leervraag. Het probleem is dat de begrijpend-leesprestaties in Vlaanderen achteruitgaan (Wat? Waar?). Dat is een probleem voor de leerlingen omdat het begrijpen van teksten nodig is om te kunnen functioneren in onze geletterde maatschappij (Wie? Waarom?). De begrijpend-leesprestaties van de leerlingen in 2016 zijn gedaald ten opzichte van het vorige PIRLS-onderzoek in 2006 (Wanneer?). Bij het PIRLS-onderzoek keken de onderzoekers naar de mogelijke oorzaken van deze lage prestaties. Eén van deze oorzaken was dat er onvoldoende wordt voorgelezen aan kleuters. Daarnaast wordt er in het basisonderwijs slechts negen procent van de totale onderwijstijd besteed aan lezen (Bequoye, 2018; Tielemans et al., 2017). Tot slot tonen de PIRLS-resultaten aan: hoe positiever de leesattitude van de leerlingen, hoe beter ze begrijpend kunnen lezen. Er staan een groot deel van de leerlingen (31%) negatief tegenover lezen. Zij hebben geen positieve leesattitude die het begrijpend lezen kan bevorderen (Hoe?) (Bequoye, 2018; Tielemans et al., 2017). Ik dacht na over een oplossing voor deze leervraag. Mijn hypothese is dat als je tijdens het voorlezen inzet op leesstrategieën, de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen zullen verbeteren. Ik dook in de boeken op zoek naar interessante literatuur.

2 LITERATUURSTUDIE EN ONDERZOEKSVRAAG

2.1 Literatuurstudie

Begripsverheldering

Wat is begrijpend lezen?

“Begrijpend lezen is het denkproces waarin de lezer in interactie met de tekst, betekenis geeft aan de tekst.” (OVSG, 2013, p.44)

“Begrijpend lezen= [(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën]” (Vernooy, 2007, p.5).

Wat zijn leesstrategieën?

Bij goede lezers komen er voor, tijdens en na het lezen heel wat gedachten naar boven. Sommige van deze gedachten, noemen we leesstrategieën. De lezer geeft op deze manier een eigen betekenis aan de tekst door een innerlijk gesprek aan te gaan met de tekst (Filipiak, 2005). “Een strategie is een procedure die de lezer bewust gebruikt om informatie goed te verwerken en te begrijpen.” (Förrer & Van de Mortel, 2010)

In het boek ‘Volop Taal’ worden de leesstrategieën opgesplitst in 3 categorieën.

Als eerste zijn er de metacognitieve strategieën of sturingsstrategieën. Deze zet de lezer in om het eigen leesproces te plannen, te controleren en bij te sturen. Hierbij gaat de lezer zich oriënteren op de tekst, zijn tekstbegrip bewaken en verhelderen en de tekst beoordelen door te kijken of de tekst voldoet aan zijn verwachtingen (Schiepers, Verstedden, Loman, Callebaut, Froyen & Hebbrecht, 2020).

Ten tweede zijn er de leesstrategieën die ingezet worden om de tekst te lezen en te begrijpen. De lezer gaat tijdens het lezen voorspellingen maken, vragen stellen, visualiseren en verbanden leggen. Ook gaat hij de tekst samenvatten en tussen de lijntjes lezen (afleiden) (Schiepers et al., 2020).

Als het leesproces moeizaam verloopt, zet de lezer herstelstrategieën in. Hij gaat dan langzamer of aandachtiger lezen, het stukje opnieuw of verder lezen, hardop lezen, naar de illustraties kijken of hulp vragen (Schiepers et al., 2020).

Wat is modelen?

Als de leerkracht modelt, dan leest hij hardop denkend voor. Hij toont hoe een ervaren lezer leest. Hierbij onderbreekt de leerkracht het voorlezen en demonstreert hij welke leesstrategieën hij inzet om betekenis te geven aan de tekst en om de tekst beter te begrijpen. De leerlingen zien hoe ze nieuwe informatie en ideeën uit een tekst kunnen halen en hoe ze deze kunnen verbinden aan hun voorkennis en ervaringen. Ondertussen stimuleert de leerkracht de

leerlingen om mee te denken. Er is weinig interactie, de leerkracht denkt voor (Bouwman & Van de Mortel, 2014; Förrer & Van de Mortel, 2010).

Wat is interactief voorlezen?

Bij het interactief voorlezen geeft de leerkracht samen met de leerlingen betekenis aan een tekst. De activiteiten vergroten de betrokkenheid en zetten aan om mee te denken. Hierbij is er veel interactie, de leerkracht en leerlingen denken samen (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

Begrijpend luisteren als voorbereiding op begrijpend lezen

Begrijpend lezen en begrijpend luisteren hebben meer met elkaar gemeen dan we denken. Ze hebben hetzelfde doel: betekenis geven aan een tekst door deze aan de voorkennis te verbinden. Een leerkracht in de kleuterklas legt de basis voor begrijpend lezen door expliciet aandacht te schenken aan begrijpend luisteren (Loman & Wouters, 2014). Doordat de leerkracht hardop denkend voorleest, verwerven de kleuters luisterstrategieën. Deze luisterstrategieën worden ook ingezet als hulpmiddel tijdens het begrijpend lezen. Kleuters leren via begrijpend luisteren hun leesproces sturen en leesstrategieën gebruiken (Förrer & Van de Mortel, 2010). Door in gesprek te gaan over de voorgelezen verhalen zien kleuters dat vertelperspectieven, tijdsgebruik en chronologie een verhaal bepalen. Daarnaast ontdekken ze dat verhalen steeds terugkerende elementen bevatten zoals gebeurtenissen, problemen en personages. Deze inzichten zijn ook belangrijk bij begrijpend lezen (Colpin, Ramaut, Timmermans & Verplancke, 2002). Ook wordt tijdens begrijpend luisteren hun kennis verder uitgebreid doordat ze nieuwe informatie aan de aanwezige voorkennis koppelen (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Deze kennis kunnen kleuters later inzetten tijdens het begrijpend lezen.

Dat begrijpend luisteren een zekere basis legt voor begrijpend lezen toont Philip Gough aan in zijn onderzoek. Hij spreekt over de volgende formule: begrijpend lezen = decodeervaardigheid x begrijpend luisteren. We moeten als leerkracht dus systematisch inzetten op deze twee vaardigheden om zo het begrijpend lezen van onze leerlingen te verbeteren (Hoover & Gough, 1990; Mommers, 2003).

Volgens Mommers (2003) moet je een goede technisch lezer zijn vooraleer je een zelf gelezen tekst gemakkelijk kunt begrijpen. Dat lukt vanaf het derde leerjaar (Mommers, 2003). Tot dat leerjaar moet je blijven inzetten op begrijpend luisteren en het modelen van de leesstrategieën om zo de basis voor begrijpend lezen te leggen. Vanaf het derde leerjaar moet de leerkracht expliciete strategie-instructie geven in specifieke strategielessen (Förrer & Van de Mortel, 2010).

Het is belangrijk dat volwassenen, zowel ouders als leerkrachten, kinderen verschillende kansen bieden om luisterbegrip te ontwikkelen in functie van het begrijpend lezen. Dat doen ze door een rijke taalomgeving te creëren en begrijpelijk taalaanbod te gebruiken. Het is cruciaal dat de leerlingen veel kansen voor taalontwikkeling krijgen door als volwassene hardop denkend en interactief voor te lezen uit betekenisvolle teksten (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

De kracht van het modelen van leesstrategieën

Uit onderzoek blijkt dat er nauwelijks een transfer van leesstrategieën is. Leerlingen die vaak hebben geoefend op een bepaalde strategie, passen die zelden toe (Moelands, Jongen, Van der Sloot & Hemker, 2005). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Rijkers, Van den Bergh en Zwartz (2003) dat er geen verschil is in begrijpend-leesresultaten tussen oudere methoden waarin geen expliciete aandacht naar leesstrategieën gaat en de nieuwe methoden waarin dat wel gebeurt. Onderwijs dat focust op leesstrategieën zou dus geen effect hebben op de prestaties bij begrijpend lezen volgens deze onderzoeken (Van den Bergh, Rijkers & Zwartz, 2000; Buhrs,

2017). Vernoooyen (2007) bevestigt dat verschillende onderzoeken zelden een aantoonbaar effect van leesstrategieën op de begrijpend-leesprestaties ontdekken. Het al dan niet vlot kunnen lezen en de kennis aan woordenschat, hebben wel een duidelijk effect op de begrijpend-leesprestaties. Toch is er een samenhang volgens hem. De wetenschap zegt dat een goede begrijpend lezer iemand is die vlot leest, een uitgebreide woordenschat heeft en leesstrategieën toepast (Vernoooy, 2007). Om van onze leerlingen goede lezers te maken, moeten we hen kennis laten maken met leesstrategieën en hen deze laten inoefenen. De leesstrategieën zijn een hulpmiddel om de tekst beter te begrijpen en het denk- en leerproces van de lezer te sturen. Het is een hulpmiddel om ons doel te bereiken. De inhoud van de tekst moet centraal staan en de leesstrategieën moeten ons helpen om de tekst beter te begrijpen (Buhrs, 2017; Schiepers et al., 2020; Vernoooyen 2007). Als de leerkracht de leesstrategieën als doel ziet en de leerlingen tijdens het lezen steeds vragen stelt, zal hun leesplezier dalen. Ook zullen de leerlingen de verhaallijn of hoofdgedachte uit het oog verliezen en gaan de leerlingen minder snel zelfstandig lezen (Vernoooy, 2007).

We lezen vaak dat een kind veel leeskilometers moeten maken om een goede lezer te worden. Dat is waar, maar het is enkel positief voor de leesvaardigheid als de leerlingen een gerichte instructie en modeling hebben gekregen van de leesstrategieën. Ze moeten deze strategieën hen eigen maken en zelfsturend toepassen (Schiepers et al., 2020).

Hoe brengen we deze leesstrategieën dan het best aan? Een goede begrijpend leesles besteedt aandacht aan de leesstrategieën. De leerkracht geeft een expliciete instructie over de leesstrategieën en doet deze ook hardop denkend voor (Vernoooy, 2007). Wilhelm bevestigt dat. Hij voegt hieraan toe dat we leesstrategieën moeten oefenen met authentiek en divers materiaal. Daarnaast moeten we tijdens het hardop denkend voorlezen enkel de relevante leesstrategieën toepassen (Buhrs, 2017; Wilhelm, 2008). De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) stelde vijf didactische sleutels op voor een krachtige begrijpend-leesdidactiek. Eén van deze sleutels is 'interactie'. Leerlingen moeten zowel in interactie treden met elkaar als met de leerkracht, want praten over boeken leidt tot meer tekstbegrip. De leerkracht moet de leerlingen deskundig begeleiden voor, tijdens en na het begrijpend lezen. Een andere sleutel is 'strategie-instructie'. Expliciete instructie van de leesstrategieën is nodig (Gobyn, Van den Branden, Ghesquière & Van Keer, z.j.).

Het einddoel is dat de leerlingen de leesstrategieën flexibel toepassen en meerdere strategieën tegelijk kunnen toepassen. Hiervoor moet de leerkracht alle strategieën eerst apart aanleren. De opbouw van een les om strategieën aan te leren ziet er als volgt uit. Eerst is er een gezamenlijke start die gevolgd wordt door het modelen van de leesstrategieën door de leerkracht. Daarna gaan de leerlingen de leesstrategieën oefenen en de leerkracht begeleidt dat. Vervolgens lezen de leerlingen de tekst zelfstandig en wordt er gezamenlijk afgesloten (Förner & Van de Mortel, 2010). Over het gebruik van leesstrategieën is geweten dat het goed werkt als de leerkracht expliciete strategie-instructie geeft waarbij de leerkracht de leesstrategieën modelt. Ook is het belangrijk dat de leerlingen afzonderlijke leesstrategieën oefenen en het toepassen van meerdere strategieën tegelijk. Deze leesstrategieën moeten gedurende een schooljaar en gedurende de hele schoolperiode herhaald worden (Förner & Van de Mortel, 2010).

Er is geen eenduidig antwoord of de leesstrategieën best apart of tezamen moeten worden aangeleerd. Zo lezen we hierboven dat de leerkracht alle strategieën eerst apart moet aanleren. De Onderwijsvereniging voor Steden en Gemeenten (OVSG) schrijft dan weer dat het meestal effectiever is als er in de instructie een combinatie aan leesstrategieën gebruikt wordt (OVSG, 2013).

Voorlezen als krachtige tool van leesbevordering

Vanaf het moment dat het kind zelf kan lezen, stoppen ouders vaak met voorlezen. Toch moeten ook dan kinderen voorgelezen worden uit mooie verhalen of uit verhalen die leestechisch nog te moeilijk voor hen zijn (Dorssemont & Manderveld 2012). Kinderen kunnen geen vooruitgang boeken tot echte lezers als ze niet worden voorgelezen. Het leesproces is ingewikkeld waardoor voorlezen noodzakelijk blijft (Chambers & Linders, 2012). Daarnaast krijgen de leerlingen dankzij de leerkracht die voorleest, toegang tot boeken die ze zelf niet snel zouden kiezen of die ze zelf nog niet kunnen lezen. Op deze manier maken ze ook kennis met nieuwe belevingswerelden en worden ze uitgedaagd in hun zone van de naaste ontwikkeling volgens Vygotsky (OVSG, 2013). Als je als leerkracht een divers aanbod aan verhalen aanbiedt, is de kans groter dat de leerling iets ontdekt wat hij mooi, ontroerend of leuk vindt. De kans wordt groter dat hij zijn voorkeur ontdekt en deze zelf verder zal gaan ontdekken (Gabriels, 2011). Gabriels schreef: "Voorlezen is een kans om aan leesbevordering te doen en de rol van de leraar hierin is, zeker voor de leerlingen die thuis geen geletterde omgeving aangeboden krijgen, niet te onderschatten" (Gabriels, 2011, p.24).

Chambers bevestigt dat we leerlingen het beste aanmoedigen om een boek te lezen dat ze anders zouden laten liggen door het voor te lezen (Chambers & Linders, 2012). Daarnaast maken de kinderen kennis met een groot aanbod aan verhalen en met verschillende auteurs en genres. De leerlingen willen zelf ook gaan lezen als jij hen als leerkracht boeit met de verhalen die jij voorleest (Walta, 2014). Door een fragment voor te lezen, doe je aan boekpromotie omdat de leerlingen nieuwsgierig gemaakt worden naar het verdere verloop van het boek. Daarnaast wordt ook de drempel om dat boek te lezen verlaagd. Door fragmenten uit verschillende boeken voor te lezen, komen er verschillende stijlen en genres aan bod waardoor de leerlingen hun eigen leesvoorkeur ontwikkelen (Colpin et al., 2002).

2.2 Onderzoeksvraag



Mijn onderzoeksdoel is om een oplossing te vinden voor de achteruitgaande prestaties van begrijpend lezen bij de leerlingen in Vlaanderen.

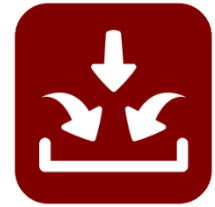
De onderzoeksvraag die ik mij daarom stel is de volgende: in welke mate bevordert voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de prestaties van begrijpend lezen in de derde graad van het lager onderwijs? Dat is een evaluerende onderzoeksvraag.

Mijn deelvraag is: in hoeverre bevordert voorlezen met de specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de motivatie om die boeken te lezen? Ook dat is een evaluerende onderzoeksvraag.

Op basis van de literatuurstudie vermoed ik dat voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de prestaties van begrijpend lezen in de derde graad van het lager onderwijs zal bevorderen. In de literatuurstudie wordt duidelijk dat begrijpend luisteren de basis van begrijpend lezen vormt. Om het begrijpend lezen van de leerlingen te verbeteren, wordt er aangeraden om tot het derde leerjaar in te zetten op begrijpend luisteren (Förrer & Van de Mortel, 2010). Ik veronderstel dat het inzetten op begrijpend luisteren nog steeds zijn vruchten zal afwerpen na het derde leerjaar en zeker als de leerkracht ondertussen interactief voorleest en de leesstrategieën modelt. Dankzij het modelen zien de kinderen hoe een ervaren lezer leest en de inhoud verwerkt. Ze zien dat het inzetten van leesstrategieën een hulpmiddel is om de tekst beter te begrijpen (Buhrs, 2017; Schiepers et al., 2020; Vernooyen 2007). Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) is het essentieel dat de leerlingen een expliciete strategie-instructie krijgen en de leesstrategieën zelf toepassen. Tijdens dit onderzoek krijgen de leerlingen geen expliciete strategie-instructie. Ik veronderstel dat het belangrijk is dat de leerkrachten expliciete strategie-instructies blijven geven in afzonderlijke lessen begrijpend lezen. Ook gaan de leerlingen de leesstrategieën niet zelf luidop toepassen. Ik vermoed dat de leerlingen de leesstrategieën vanzelf zullen toepassen omdat ze zien hoe de leerkracht dat doet.

Ik neem aan dat voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de motivatie om die boeken te lezen bevordert. In de literatuurstudie staat dat je tijdens het voorlezen aan leesbevordering doet. De kinderen komen in contact met boeken die ze zelf niet zouden kiezen en ontdekken op deze manier hun leesvoorkeur, nieuwe genres en auteurs. Daarnaast verlaagt het voorlezen van een boekfragment de drempel om dat boek te lezen (Colpin et al., 2002). Volgens Vernooyen (2007) moet tijdens het voorlezen de inhoud centraal staan en niet de leesstrategieën. Tijdens dit onderzoek zal er zowel gefocust worden op de inhoud als op de leesstrategieën.

3 METHODE EN DATAVERZAMELING



3.1 Onderzoekscontext

Ik voer mijn onderzoek uit op mijn stageschool 'Gemeentelijke Basisschool De Vlinderdreef'. Deze school is gelegen in Moerbeke-Waas in de provincie Oost-Vlaanderen. Het onderzoek vindt plaats in de klas 5A. Deze klas doet dagelijks aan kwartierlezen. Op het moment dat de leerlingen normaal kwartierlezen, lezen Amber (de klasjuf) en ik voor met specifieke aandacht voor leesstrategieën. De onderzoeksperiode waarin Amber en ik voorlezen, is van 28 maart tot 1 juni. Dat zijn tien weken. In deze periode valt ook de paasvakantie. Tijdens deze twee weken wordt het onderzoek niet uitgevoerd. In de week van 23 tot 27 mei zal er ook niet voorgelezen worden door het verlengd weekend en omdat de leerlingen op openluchtklassen zijn.

3.2 Participanten

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de klas 5A. Deze klas bestaat uit 22 leerlingen waarvan 11 jongens en 11 meisjes. Eén leerling heeft een klas overgeslagen (nummer 7). Drie leerlingen hebben dyslexie (nummer 5, 6 en 22) en één leerling heeft thuis een andere thuistaal dan het Nederlands, namelijk Russisch (nummer 14).

3.3 Materiaal

Om een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag en deelvraag zet ik een experiment op. In de klas 5A wordt er gedurende 7 weken dagelijks voorgelezen uit kwaliteitsvolle kinderboeken met specifieke aandacht voor leesstrategieën. De lijst van kwaliteitsvolle kinderboeken heb ik zelf opgesteld. Daarnaast moet er ook een begripend leestoets worden afgenomen voor en na het experiment. Ik koos ervoor om de Vlaamse Test Begripend Lezen te gebruiken. Om een antwoord op de deelvraag te kunnen formuleren, vullen de leerlingen een enquête in. Deze zaken worden hieronder verder toegelicht.

Boekenlijst kwaliteitsvolle kinderboeken

Ik stelde een boekenlijst op met boeken van verschillende genres in de kinderliteratuur. Op deze manier leren de kinderen nieuwe genres en auteurs kennen en maken ze kennis met boeken die ze normaal minder snel zouden lezen. De boeken zijn voornamelijk voor de leeftijd 9+. De genres die ik heb geselecteerd zijn gebaseerd op de genres uit het boek 'Leesbeesten en boekenfeesten: Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?' geschreven door Jan Van Coillie. De verschillende genres die aan bod komen zijn: hier-en-nu verhalen, historische verhalen, sprookjes, fantasieverhalen, griezelverhalen, dierenverhalen en non-fictie. De boekenlijst staat in bijlage A (Van Coillie, 2007).

Tijdens het onderzoek lees ik kwaliteitsvolle kinderboeken voor. Ik heb boeken geselecteerd die literatuurprijzen hebben gewonnen of hiervoor genomineerd zijn. Ook heb ik boeken toegevoegd die goed gerecenseerd zijn op de website JaapLeest. Boeken aanbevolen door de

Kinderjury Nederland mochten niet ontbreken. Tot slot heb ik boeken gekozen die in de lijst van De Grote Vriendelijke 100 staan.

De Gouden en Zilveren Griffel worden jaarlijks uitgereikt door de Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB). Deze stichting stimuleert het lezen van Nederlandstalige boeken (Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, z.d.) Het beste oorspronkelijke Nederlandse kinder- of jeugdboek krijgt de Gouden Griffel en verschillende goede kinder- en jeugdboeken van verschillende genres krijgen de Zilveren Griffel (van Bergen, 2021). De Vlag en Wimpels zijn de kinderboeken die net geen Griffel of Penseel hebben gewonnen, maar wel een eervolle vermelding verdienen (Kinderboeken.nl, z.d.).

De Boon is een nieuwe literatuurprijs in Vlaanderen. Er is de Boon voor fictie en non-fictie, en de Boon voor kinder- en jeugdliteratuur. De vzw Vlaamse Literatuurprijs reikt deze literatuurprijs uit. De genomineerden worden door de jury gekozen en daarna kunnen lezers stemmen op hun favoriet (De Boon, z.d.).

De prijs die jaarlijks wordt uitgereikt voor het beste historische jeugdboek, is de Thea Beckmanprijs. Het Museumpark Archeon reikt met zijn jury deze prijs uit. Er is ook de Jonge Beckmanprijs. Het historische jeugdboek dat deze prijs wint, wordt gekozen door een jeugdjury (Archeon, z.d.).

Ook staan er in de kwaliteitsvolle kinderboekenlijst boeken die de Woutertje Pieterse Prijs hebben gewonnen. Deze prijs wordt jaarlijks uitgereikt door de Stichting Woutertje Pieterse Prijs. De prijs gaat naar het beste oorspronkelijk Nederlandstalige kinder- of jeugdboek (Woutertje Pieterse Prijs, z.d.).

Daarnaast staan er in mijn boekenlijst boeken die goed gerecenseerd zijn door JaapLeest. Deze website wordt beheerd door Jaap Friso. Jaap is een freelance journalist en recenseert al vanaf de jaren 90 kinder- en jeugdliteratuur. In 2017 richtte hij samen met Bas Maliepaard De Grote Vriendelijke Podcast op. In deze podcast praten ze over kinder- en jeugdliteratuur (JaapLeest, z.d.). De Grote Vriendelijke Podcast organiseerde samen met Hebban de verkiezing van De Grote Vriendelijke 100. De Grote Vriendelijke 100 is opgesteld door de lezers die konden stemmen op hun favoriete kinder- en jeugdboek (Hebban, z.d.).

Tot slot selecteerde ik boeken uit de tiplijst van de Kinderjury Nederland. Deze jury bestaat uit alle kinderen van Nederland die hun stem willen uitbrengen (Kinderjury, z.d.).

Vlaamse Test Begrijpend Lezen

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, moet ik de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen voor en na het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën in kaart brengen. Hiervoor zocht ik twee paralleltesten om het begrijpend leesniveau te meten. Ik heb ervoor gekozen om de Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL) van Christel Van Vreckem te gebruiken. Deze test is ontwikkeld voor therapeutische doeleinden en is geen officiële test om de prestaties van begrijpend lezen te meten. Christel Van Vreckem bevestigde mij dat de resultaten wel gebruikt kunnen worden voor dit onderzoek. Deze test is momenteel de enige test die ik kan gebruiken voor mijn onderzoeksdoel omdat er geen officieel evaluatie-instrument bestaat om de begrijpend-leesvaardigheid van leerlingen te meten. Het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) is bezig met het ontwikkelen van de zesde sleutel voor begrijpend lezen, namelijk 'evalueren van begrijpend lezen'. Dat evaluatie-instrument is nog volop in ontwikkeling (Centrum voor Taal en Onderwijs, z.d.).

Christel Van Vreckem is docent aan de Arteveldehogeschool in de bachelor 'logopedie en audiologie'. Ze heeft een uitgebreide kennis van begrijpend lezen, spelling, voorbereidend lezen en taalvaardigheid. Ze ontwikkelde de Vlaamse Test Begrijpend Lezen en de spellingstest voor leerlingen van het eerste tot het zesde leerjaar. Ze ontwikkelde ook een oefenprogramma om het begrijpend lezen van de leerlingen naar een hoger niveau te tillen. Dat oefenpakket heet 'Begrijpend lezen beter begrijpen' (Podklas, 2021; Uitgeverij Lannoo, z.d.).

Ik koos voor de VTBL omdat deze uit twee paralleltesten per leerjaar bestaat. De ene test kan leesteknisch moeilijker zijn dan de ander, maar kan dan op structureel of inhoudelijk vlak gemakkelijker zijn. Of de leerlingen al dan niet vertrouwd zijn met het onderwerp en de tekstsoort kan de testresultaten en dus de betrouwbaarheid beïnvloeden. Daarnaast kan de motivatie en concentratie een invloed op de resultaten hebben. Dat is een tekortkoming van dit onderzoeksinstrument. We kunnen deze externe factoren minimaliseren, maar niet neutraliseren (De Latter, Stevens, Van Acker & Van Damme, 2021; Van Vreckem, Desoete, De Paepe & Van Hove, 2016). Daarnaast is de test objectief en valide. De testen bestaan uit meerkeuzevragen. Er is slechts één juist antwoord. De leerlingen krijgen de tijd die ze nodig hebben om de test af te leggen (Van Vreckem et al., 2016). Hierover staat meer informatie geschreven in hoofdstuk 6 'Reflectie'.

Ik gebruik de twee testen van het vijfde leerjaar. De eerste test die ik zal afnemen is 'Zoals het klokje thuis tikt...'. De tweede test is 'De verdwaalde zeerover'. 'Zoals het klokje thuis tikt...' bevat geen geheugenvragen en is een tekst van het AVI-niveau 8/ AVI E5-M6-E6-M7. De steekproef behaalde een gemiddelde score van 75% op deze test. De steekproef is de groep die gebruikt wordt om gegevens te verzamelen over een groep mensen zonder deze hele groep te onderzoeken. De steekproef is een representatie van de populatie. De tekst 'De verdwaalde zeerover' heeft het AVI-niveau 9/ AVI M6-E6-M7 en de steekproef behaalde een gemiddelde van 66% (Van Vreckem et al., 2016).

Enquête deelvraag

Na de 7 weken voorgelezen te hebben, vullen de leerlingen een enquête in zodat ik een antwoord kan formuleren op mijn deelvraag: in hoeverre bevordert voorlezen met de specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de motivatie om die boeken te lezen? Een enquête is de meest geschikte methode om op een korte tijd veel antwoorden te kunnen verzamelen. Het nadeel is dat ik niet kan doorvragen op de antwoorden die de leerlingen geven. Mijn bedenkingen bij mijn vragenlijst staan in hoofdstuk 6 'Reflectie'. De enquête staat in bijlage F.

3.4 Procedure

Op 24 maart 2022 neem ik de eerste VTBL af bij de leerlingen. Op 28 maart 2022 start ik met het voorlezen van kwaliteitsvolle kinderboeken met specifieke aandacht voor leesstrategieën. Ik lees elke dag een fragment voor uit een kwaliteitsvol kinderboek. Er komen 30 kwaliteitsvolle kinderen boeken aan bod (bijlage A). Tijdens het voorlezen lees ik interactief voor en model ik de leesstrategieën. Ik geef samen met de leerlingen betekenis aan de tekst via de leesstrategieën. Op de dagen dat ik niet op school aanwezig ben, neemt juf Amber dat over. De twee vrijdagen dat ik niet aanwezig was, is er niet voorgelezen geweest. 2 juni neem ik de tweede VTBL af. Op deze dag zal ik ook een enquête afnemen om zo een antwoord op mijn deelvraag te kunnen formuleren. Daarna volgt de dataverwerking waarbij ik de prestaties van de twee testen met elkaar ga vergelijken en een antwoord ga formuleren op mijn onderzoeksvraag. Ook verwerk ik dan de gegevens van mijn deelvraag.

Ik geef tijdens de twee testen de volgende uitleg die gebaseerd is op de instructie van de VTBL: “Straks deel ik een tekst uit. Op de tekst mag je niks schrijven of aanduiden. Wanneer je deze tekst twee keer hebt gelezen, steek je je vinger in de lucht. Ik breng je dan een bundel met vragen. Je schrijft daar je klasnummer op en niet je naam. Elke vraag heeft vier antwoorden. Er is altijd maar één juist antwoord. Je kleurt het vakje van het juiste antwoord.” Bij de VTBL1 waren er enkel niet-geheugenvragen. Bij de VTBL2 waren er geheugenvragen en niet-geheugenvragen. De leerlingen vullen eerst de geheugenvragen in zonder tekst en daarna pas de niet-geheugenvragen met tekst (Van Vreckem et al., 2016). Net zoals bij de PIRLS mogen de leerlingen hun redelijke aanpassingen gebruiken tijdens de toets (Tielemans, Vanlaar, Van Damme & De Fraine, 2019). Twee leerlingen met dyslexie (nummer 5 en 6) krijgen bij een toets begrijpend lezen de tekst mee naar huis en mogen tijdens de toets Sprint gebruiken om de tekst voor te lezen. Sprint werkte niet tijdens de eerste VTBL. Om eerlijk onderzoek te voeren, gebruiken deze leerlingen ook geen Sprint tijdens de tweede test. De leerlingen zetten een map zodat ze niet bij elkaar kunnen afkijken en beter geconcentreerd zijn. Als de leerlingen afgeven, controleer ik of ze alles hebben ingevuld.

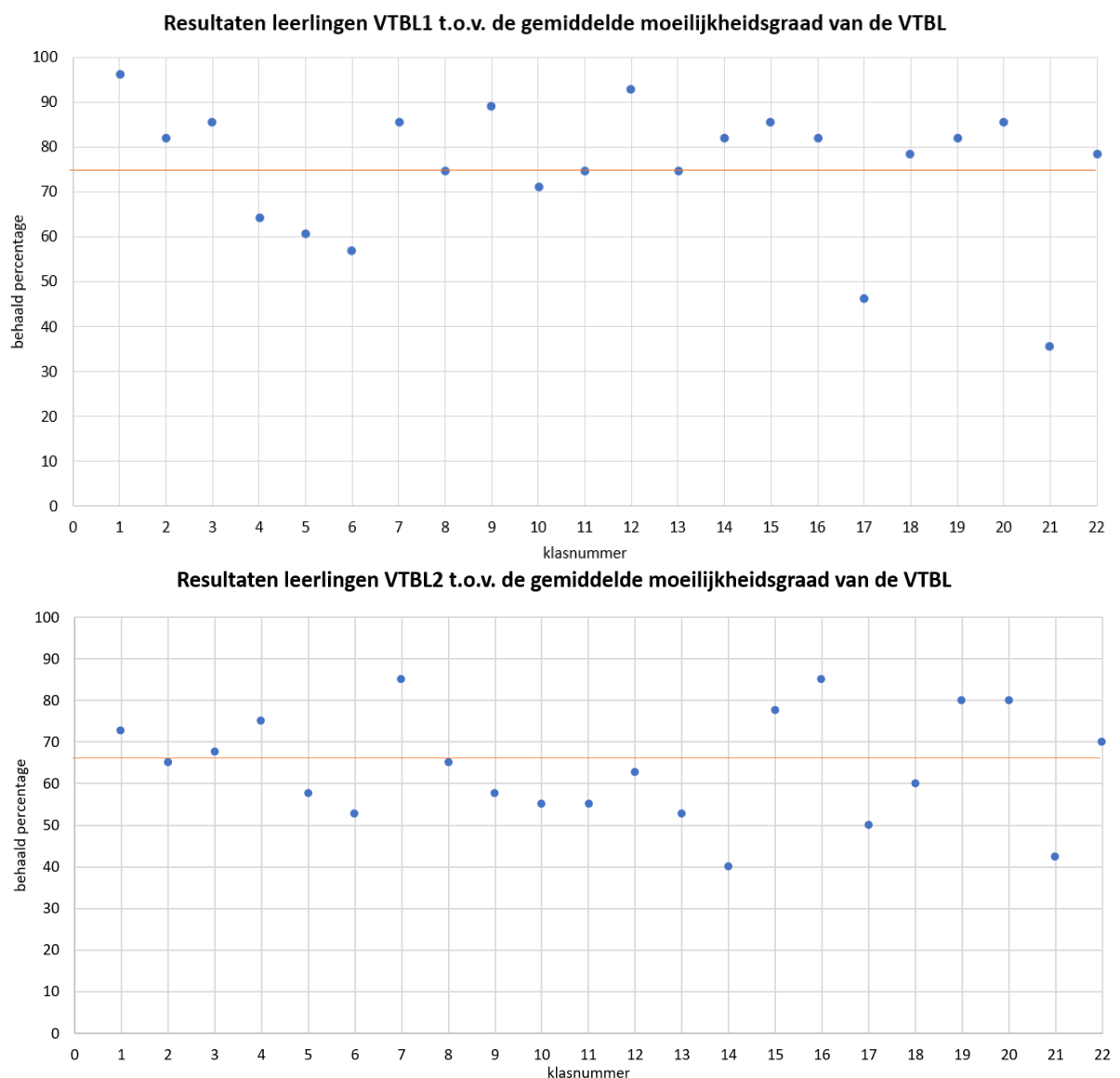
4 RESULTATEN



4.1 onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die in deze bachelorproef wordt onderzocht, is de volgende: in welke mate bevordert voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de prestaties van begrijpend lezen in de derde graad van het lager onderwijs? Om een antwoord op deze onderzoeksvraag te kunnen formuleren, worden de resultaten van de eerste Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL1) die voor het experiment is afgenomen, vergeleken met de resultaten van de tweede VTBL (VTBL2) die na het experiment is afgenomen. Het experiment bestond uit zeven weken lang elke dag voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën.

Resultaten VTBL1 en VTBL2 t.o.v. de gemiddelde moeilijkheidsgraad van de VTBL



Uit onderzoek van Christel Van Vreckem blijkt dat de steekproef van de VTBL, die een representatie is van de populatie, gemiddeld 9% meer haalt op de tweede VTBL. De steekproef scoorde gemiddeld 75% op de VTBL1 met de tekst 'Zoals het klokje thuis tikt...' en 66% op de VTBL2 met de tekst 'De verdwaalde zeerover'. De gemiddelde moeilijkheidsgraad van de twee testen is dus verschillend (Van Vreckem et al., 2016). Om de resultaten van dit onderzoek te kunnen interpreteren, moeten we rekening houden met de gemiddelde moeilijkheidsgraad van de VTBL. In de bovenstaande grafieken staat het behaalde percentages per klasnummer (blauwe bollen) en de gemiddelde moeilijkheidsgraad van de VTBL (oranje lijn).

De gemiddelde moeilijkheidsgraad van de eerste VTBL is gelijk aan 75%. 16 van de 22 leerlingen (72,7%) scoorden gelijk aan of meer dan deze gemiddelde moeilijkheidsgraad. 6 van de 22 leerlingen (27,3%) scoorden lager dan de gemiddelde moeilijkheidsgraad. Bij de tweede VTBL scoorden 9 van de 22 leerlingen (40,9%) gelijk aan of meer dan de gemiddelde moeilijkheidsgraad van de tweede VTBL (66%). 13 van de 22 leerlingen (59,1%) scoorden lager dan deze gemiddelde moeilijkheidsgraad. Als we de resultaten van de klasgroep van de VTBL1 vergelijken met de resultaten van de VTBL2 valt het op dat het aantal leerlingen dat beter scoorde ten opzichte van de gemiddelde moeilijkheidsgraad met 31,8% is gedaald. Voordat dit experiment werd opgezet, scoorde namelijk 72,7% van de leerlingen beter dan de gemiddelde moeilijkheidsgraad wat na het experiment slechts 40,9% was.

We bekijken deze resultaten van naderbij. Er kunnen leerlingen zowel op de eerste als op de tweede test onder de gemiddelde moeilijkheidsgraad scoren, maar toch kan hun percentage gestegen zijn ten opzichte van de gemiddelde moeilijkheidsgraad. Daarnaast kunnen er ook leerlingen zijn die twee keer boven de gemiddelde moeilijkheidsgraad scoren, maar waarvan het resultaat gedaald is ten opzichte van de gemiddelde moeilijkheidsgraad. We moeten dus per individuele leerlingen bestuderen hoe hun resultaat zich verhoudt ten opzichte van de gemiddelde moeilijkheidsgraad en of ze dus relatief gestegen of relatief gedaald zijn.

Klasnummer	Vershil behaald percentage VTBL1 t.o.v. de gemiddelde moeilijkheidsgraad (in %)	Vershil behaald percentage VTBL2 t.o.v. de gemiddelde moeilijkheidsgraad (in %)	Vershil kolom 2 en 3 (in %)
1	21,4	6,5	-14,9
2	7,1	-1	-8,1
3	10,7	1,5	-9,2
4	-10,7	9	19,7
5	-14,3	-8,5	5,8
6	-17,9	-13,5	4,4
7	10,7	19	8,3
8	0	-1	-1
9	14,3	-8,5	-22,8
10	-3,6	-11	-7,4
11	0	-11	-11
12	17,9	-3,5	-21,4
13	0	-13,5	-13,5
14	7,1	-26	-33,1
15	10,7	11,5	0,8
16	7,1	19	11,9
17	-28,6	-16	12,6
18	3,6	-6	-9,6
19	7,1	14	6,9
20	10,7	14	3,3
21	-39,3	-23,5	15,8
22	3,6	4	0,4

Mate van relatieve stijging of daling*	Aantal leerlingen
Zeer grote stijging [$>15,1$]	2
Grote stijging [10,1; 15]	2
Middelgrote stijging [5,1; 10]	3
Kleine stijging [0,1; 5]	4
Geen [0]	0
Kleine daling [-0,1; -5]	1
Middelgrote daling [-5,1; -10]	4
Grote daling [-10,1; -15]	3
Zeer grote daling [$> -15,1$]	3

**Als we kijken naar leerling 5 in de grafiek, zien we dat die op de eerste VTBL een absolute score van 60,7% behaalde en op de tweede VTBL een score van 57,5% behaalde. We moeten echter rekening houden met de gemiddelde moeilijkheidsgraad die voor de VTBL2 hoger ligt, wat je kan je afleiden van een daling van het gemiddelde van 9% in de steekproef. Relatief gezien is leerling 5 dichter bij het gemiddelde van de steekproef gekomen en is die er dus op vooruit gegaan. Er is sprake van een relatieve stijging van 5,8%.*

We zien dat de helft van de leerlingen relatief is gestegen en dat de andere helft van de leerlingen relatief is gedaald. Hieruit zouden we vermoeden dat de prestaties begrijpend lezen van de helft van de leerlingen in de derde graad relatief gestegen is na het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën. Zo eenvoudig is het niet. In hoofdstuk '5.1 Discussie' worden deze resultaten geïnterpreteerd.

Leerlingen met dyslexie en een andere thuistaal

In deze klas zaten 3 leerlingen met dyslexie (nummer 5, 6 en 22). Hun score is relatief gestegen. Leerling 5 steeg relatief met 5,8%, leerling 6 met 4,4% en leerling 22 met 0,4%. Leerling 14 heeft een andere thuistaal. De score van deze leerling daalde relatief met 33,1%.

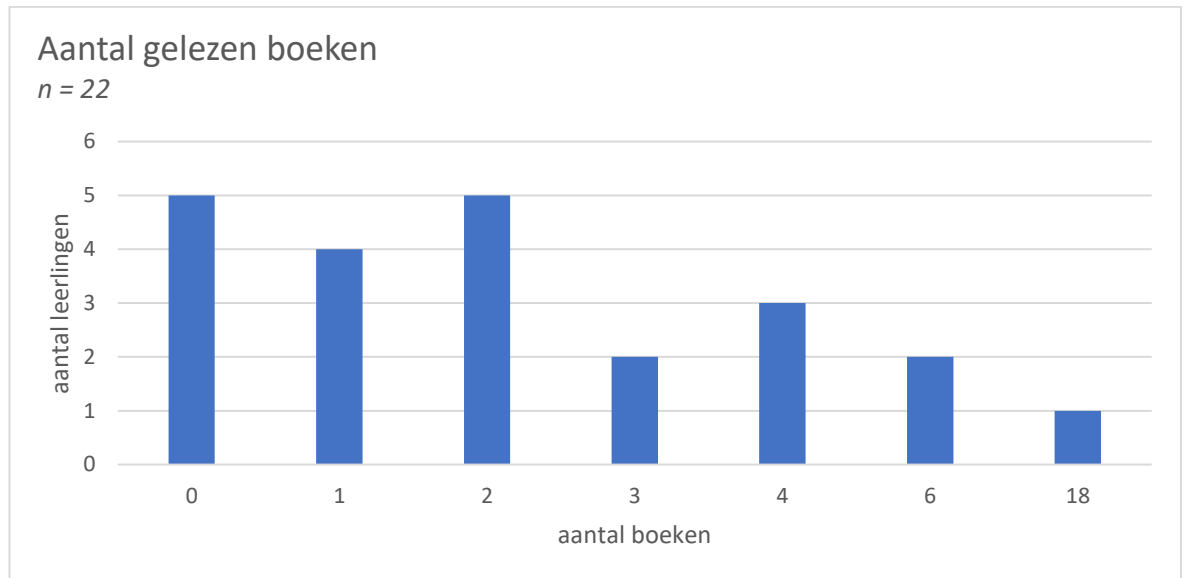
Verschil tussen de jongens en de meisjes

Bij de PIRLS van 2016 en de herhalingsmetingen in 2016 en 2018 scoorden de meisjes beter op begrijpend lezen dan de jongens (Dockx, Van Landeghem, Aesaert, Van Damme & De Fraine, 2019). Op de VTBL1 scoorden de jongens gemiddeld 75% en de meisjes 76,6%. Op de VTBL2 scoorden de jongens gemiddeld 65,5% en de meisjes 62,5%. Op de eerste test scoorden de meisjes dus beter dan de jongens en bij de tweede test was dat het omgekeerde. Bij 7 van de 11 jongens of bij 63,6% is er sprake van een relatieve stijging van het resultaat. Bij de meisjes is dat bij 4 van de 11 meisjes of bij 36,4%.

4.2 Resultaten enquête deelvraag

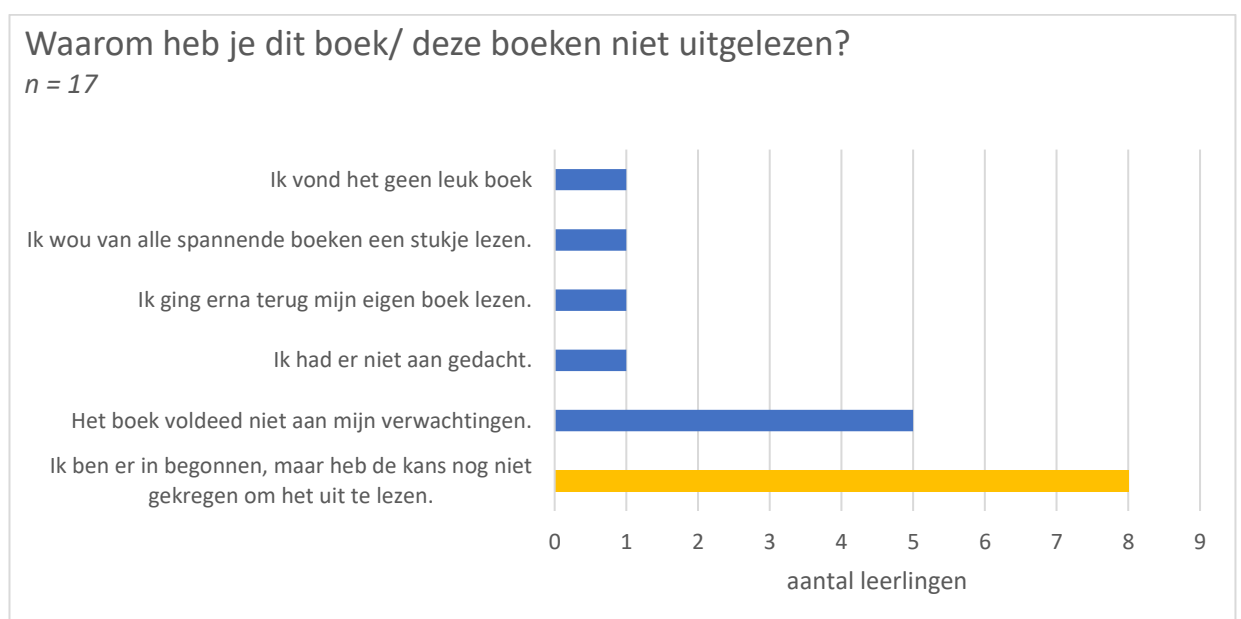
De deelvraag die ik heb onderzocht is de volgende: in hoeverre bevordert het voorlezen met de specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de motivatie om die boeken te lezen?

In het totaal hebben Amber (de klasjuf) en ik uit 30 kwaliteitsvolle kinderboeken voorgelezen. De leerlingen hebben in de enquête de boeken aangeduid die ze tijdens deze periode hebben gelezen of waaruit ze één of meerdere fragmenten hebben gelezen. In onderstaande grafiek zien we per aantal boeken hoeveel leerlingen dat aantal boeken hebben gelezen nadat Amber of ik hier een fragment uit hebben voorgelezen.



22,7% van de leerlingen heeft tijdens het experiment geen enkel boek of fragment uit een boek gelezen. 77,3% heeft dat wel gedaan.

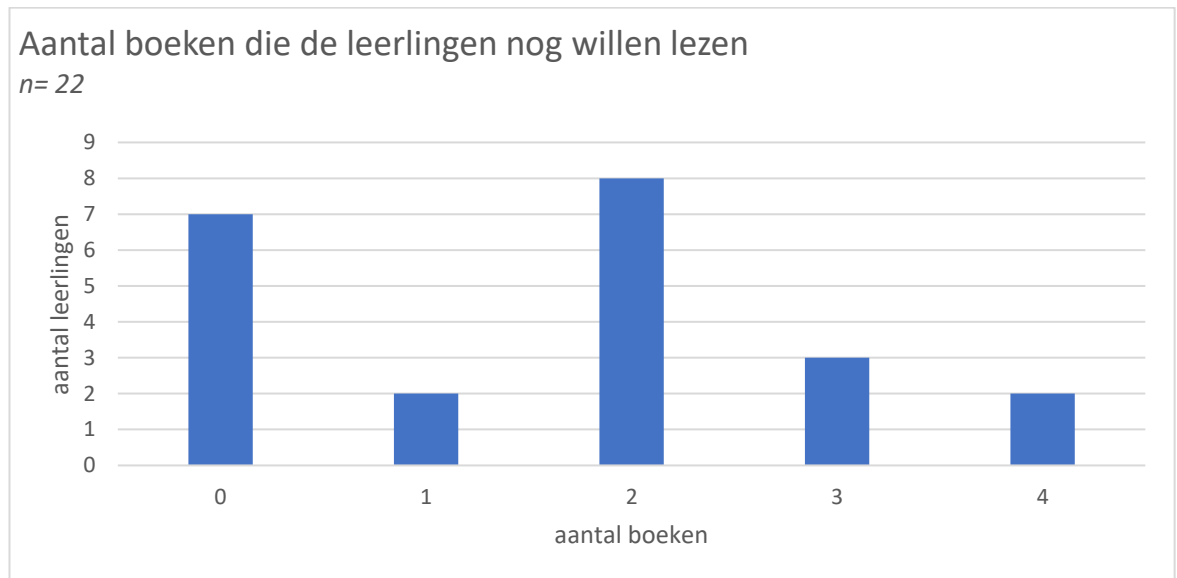
De leerlingen moesten noteren welke boeken ze al dan niet hadden gelezen. 23% van het aantal gelezen boeken zijn uitgelezen. 77% zijn niet uitgelezen. Ik vroeg aan de leerlingen waarom ze hun boeken niet hadden uitgelezen. In de onderstaande tabel staan de antwoorden.



De meeste leerlingen hebben het boek niet uitgelezen omdat ze de kans nog niet hadden gekregen om het uit te lezen.

Tot slot vroeg ik aan de leerlingen welke boeken ze nog wouden lezen. 31,8% van de leerlingen wil na het experiment geen boek uit de boekenlijst lezen. 68,2% wil dat wel. Het aantal boeken dat ze nog graag willen lezen, zien we in onderstaande tabel.

Drie leerlingen hadden bij deze vraag boeken aangeduid die ze al hadden gelezen of een fragment uit hadden gelezen. Deze boeken heb ik bij deze grafiek er vanaf getrokken.



De leerlingen moesten aanduiden welke boeken ze al hadden gelezen of waaruit ze een fragment hadden gelezen en welke boeken ze nog graag wouden lezen. Hieronder zien we de top 3 van meest gekozen boeken.

1. De familie grafzerk: Niet te filmen! – Henk Hardeman (griezelverhaal)
2. De lijst van dingen die niet zullen veranderen – Rebecca Stead (hier-en-nuverhaal)
3. Gozert – Pieter Koolwijk (hier-en-nuverhaal)

Op één leerling na hebben alle leerlingen een boek of een deel van een boek gelezen of willen ze een boek uit de kwaliteitsvolle boekenlijst lezen. Dat is gelijk aan 95,5% van de leerlingen.

5 DISCUSSIE EN CONCLUSIE



5.1 Discussie

Onderzoeksvraag

Begrijpend lezen is een vaardigheid die we nodig hebben om te kunnen functioneren in onze geletterde maatschappij. Toch ligt ons begrijpend leesniveau behoorlijk laag ten opzichte van andere landen (Bequoye, 2018; Tielemans et al., 2017).

Ik onderzoek in welke mate voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de prestaties van begrijpend lezen in de derde graad van het lager onderwijs bevorderen. In de literatuurstudie lazen we dat het belangrijk is dat leerlingen veel kansen voor taalontwikkeling krijgen. Dat kan je als leerkracht doen door hardop denkend en interactief voor te lezen (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Door dat te doen, zien de leerlingen de leesstrategieën die een goede lezer inzet. Tijdens het voorlezen verwerven ze luisterstrategieën, dat dezelfde zijn als de leesstrategieën (Förner & Van de Mortel, 2010). Wanneer er wordt voorgelezen, breiden de leerlingen hun kennis uit. Deze kennis kan later ingezet worden tijdens het begrijpend lezen (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Schiepers et al. (2020) schreven dat we om van onze leerlingen goede lezers te maken, we hen kennis moeten laten maken met en laten oefenen op de leesstrategieën. Dat laatste is niet in dit onderzoek gebeurd. Tijdens de begrijpend leeslessen die in de periode van dit experiment zijn gegeven, hebben de leerlingen dat wel gedaan, maar niet voor alle leesstrategieën.

Hieruit vermoed ik dat het geen kwaad kan dat er voor de leerlingen elke dag wordt voorgelezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën. Toch daalt het percentage van het aantal leerlingen boven de gemiddelde moeilijkheidsgraad van 72,7% naar 40,9%. Als we dan naar de resultaten van de individuele leerling kijken zien we dat bij de helft van de leerlingen de score relatief gedaald is. Het resultaat van de helft van de leerlingen is relatief gestegen na het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën. Doordat ik tijdens het hardop denkend en interactief voorlezen steeds luidop de leesstrategieën toepaste, kan het zijn dat de leerlingen dat tijdens de tweede VTBL ook deden waardoor hun resultaat relatief steeg. Dat kan niet met zekerheid gezegd worden doordat de leesstrategieën in stilte worden toegepast. Door eerder onderzoek te lezen, is het moeilijk om te zeggen dat voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën een negatieve invloed zou hebben op de prestaties begrijpend lezen van de leerlingen. Door de bekomen resultaten kunnen we ook het omgekeerde niet concluderen en zeggen dat de relatieve stijgingen bij dit onderzoek komen door het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën.

Het aantal leerlingen dat beter scoorde ten opzichte van de gemiddelde moeilijkheidsgraad is met 31,8% gedaald. Er wordt rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad van de test en toch daalt dat percentage. Bij de helft van de leerlingen is het resultaat relatief gestegen en bij de andere helft is dat relatief gedaald. Tijdens dit onderzoek werd er een diagnostische test gebruikt om het begrijpend leesniveau te meten omdat er geen officieel meetinstrument hiervoor bestaat. De eerste test is gemakkelijker dan de tweede test waardoor het moeilijker wordt om de resultaten met elkaar te kunnen vergelijken. Bovendien hebben de teksten van de twee testen een ander onderwerp. De mogelijkheid bestaat dat de leerlingen bij de eerste test gemotiveerder waren om de tekst te lezen dan bij de tweede test of omgekeerd. Daarnaast zijn er nog andere factoren die een invloed kunnen hebben op de score van de leerlingen zoals de

mate van concentratie en storende omgevingsgeluiden. Hierover lees je meer in de reflectie. Of dat deze zaken de resultaten van begrijpend lezen hebben bepaald, is niet duidelijk omdat het moeilijk meetbaar is. Doordat al deze aspecten mogelijks een invloed hebben, kunnen we vaststellen dat het moeilijk is om de prestaties van begrijpend lezen te meten en om hier een evolutie in te kunnen waarnemen. We kunnen ons de volgende vragen stellen: in welke mate is het begrijpend lezen meetbaar? Hoe kunnen we de vooruitgang meten als we nooit dezelfde test kunnen afnemen? Wat zegt een test begrijpend lezen nu eigenlijk over het kunnen van onze leerlingen? Er zijn dus nog heel wat vragen die onbeantwoord blijven.

Deelvraag

De deelvraag is: in hoeverre bevordert het voorlezen met de specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de motivatie om die boeken te lezen?

Ik stel mij deze deelvraag omdat er uit onderzoek blijkt dat we leerlingen het best aanmoedigen om een boek te lezen door hier zelf een fragment uit voor te lezen. Op die manier doen we aan boekpromotie (Chambers & Linders, 2012; Colpin et al., 2002). Vernoooyen (2007) schreef dat als de leerkracht steeds vragen stelt tijdens het lezen, het leesplezier van de leerlingen zal dalen. Daarenboven zouden de leerlingen hierdoor minder snel zelfstandig gaan lezen. Deze twee zaken komen terug in het experiment. Er wordt voorgelezen wat dus leesbevorderend zou moeten zijn, maar er worden ook veel interactieve vragen gesteld waardoor de motivatie om de boeken zelf te lezen volgens Vernoooyen (2007) zou dalen.

77,3% van de leerlingen heeft tijdens het experiment één of meerdere boeken gelezen of hieruit een fragment gelezen. 22,7% van de leerlingen heeft dat niet gedaan. Daarnaast wil 68,2% van de leerlingen nog een kwaliteitsvol kinderboek uit de boekenlijst lezen en 31,8% wil dat niet. Als we dan kijken naar het aantal leerlingen dat een kwaliteitsvol boek of een deel van het boek hebben gelezen of nog willen lezen, is dat 95,5%. Dat betekent dat 95,5% van de leerlingen is aangezet tot het lezen van één of meerdere kwaliteitsvol(le) kinderboek(en). Vernoooyen (2007) schreef dat als de leerkracht vaak vragen stelt tijdens het voorlezen, de leerlingen dan minder snel deze boeken zelf gaan lezen. De vraag is of het aantal gelezen boeken en het aantal 'boeken die ik nog wil lezen' hoger zou liggen als we enkel hadden voorgelezen zonder leesstrategieën toe te passen. Daarnaast vraag ik mij ook af of het resultaat anders zou geweest zijn als iemand anders had voorgelezen. Nu is het moeilijk om te achterhalen wat de invloed van de voorlezer is. Tot slot weten we niet of de leerlingen die boeken gelezen zouden hebben of zouden willen lezen als Amber en ik deze niet in de klas hadden voorgelezen.

5.2 Conclusie

Onderzoeksvraag

In deze bachelorproef zocht ik een antwoord op volgende onderzoeksvraag: in welke mate bevordert voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de prestaties van begrijpend lezen in de derde graad van het lager onderwijs?

Na 7 weken te hebben voorgelezen over een periode van 10 weken, kan er geen eenduidig antwoord geformuleerd worden op de onderzoeksvraag. Uit de vergelijking tussen de resultaten van de eerst VTBL en de tweede VTBL kan niet geconcludeerd worden dat voorlezen met de specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de prestaties van begrijpend lezen van de leerlingen van de derde graad in het lager onderwijs bevordert. Zoals vermeld staat in hoofdstuk 5.1 en later in hoofdstuk 6 moeten we met heel wat factoren rekening houden bij het interpreteren van de resultaten zoals de concentratie, de motivatie, het onderwerp van de tekst, enzovoort. Die factoren kunnen we nooit volledig uitsluiten. Dat zorgt ervoor dat het moeilijk is om conclusies te kunnen trekken uit de resultaten van de testen begrijpend lezen. Ook zagen we dat bij de helft van de leerlingen hun resultaat relatief gedaald is en dat dat bij de andere helft relatief steeg. Door de eerder uitgevoerde onderzoeken, is het moeilijk om te zeggen dat voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën een negatieve invloed zou hebben op de prestaties begrijpend lezen van de leerlingen. Daarom kunnen we bij deze resultaten ook niet het omgekeerde besluiten en zeggen dat de relatieve stijgingen komen door het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën. Het is complex om de prestaties van begrijpend lezen te meten en om de evolutie van deze prestaties in kaart te brengen.

Wanneer deze onderzoeksvraag wordt behandeld in een grootschalig onderzoek met een grotere steekproef en een officiële test begrijpend lezen, zouden we hopelijk wel een eenduidig antwoord kunnen formuleren op deze onderzoeksvraag. Bij dat onderzoek zal er gewerkt moeten worden met een grote steekproef, op verschillende scholen en met een diverse populatie. De steekproef moet een representatie zijn van de leerlingenpopulatie van de derde graad in het lager onderwijs. Ook moet er gewerkt worden met een controlegroep waarmee de resultaten vergeleken kunnen worden. Dat was nu niet het geval wat ervoor zorgt dat het interpreteren van de resultaten moeilijker is. Vervolgens is het belangrijk dat de leerkrachten de leesstrategieën beheersen en deze kunnen modelen en inzetten tijdens het interactief voorlezen. Momenteel is de VTBL de enigste test begrijpend lezen die we kunnen gebruiken. Doordat het aantal leerlingen dat boven het gemiddelde scoorde tussen beide testen zo verschillend is, zouden we volgens mij beter wachten op een officieel meetinstrument om de prestaties begrijpend lezen te meten. De VLOR is er momenteel één aan het ontwikkelen.

In het vervolgonderzoek kan ook nagegaan worden of het geslacht van de leerlingen een invloed heeft op de mate waarin de begrijpend-leesprestaties evolueren tussen de VTBL1 en VTBL2. Bij de PIRLS van 2016 en de herhalingsmetingen in 2016 en 2018 scoorden de meisjes beter dan de jongens (Dockx, Van Landeghem, Aesaert, Van Damme & De Fraine, 2019). In dit onderzoek lag het gemiddelde van de VTBL1 bij de meisjes hoger en van de VTBL2 bij de jongens. Bij 63,6% de jongens is er sprake van een relatieve stijging van het resultaat. Bij de meisjes is dat 36,4%. Het is dus interessant om na te gaan of de resultaten van het grootschalig onderzoek in de lijn van dit onderzoek liggen.

Ondanks dat er geen eenduidig antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd kan worden, is dit onderzoek wel innoverend. De score van de helft van de leerlingen is relatief gestegen en bij de andere helft is dat relatief gedaald. Het aantal leerlingen dat boven de gemiddelde moeilijkheidsgraad scoorde is van 72,7% naar 40,9% gedaald. Dat is een daling van 31,8%. Er

wordt rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad van de test en toch is er een sterke daling van dat percentage. Dat roept heel wat vragen bij ons op zoals: in welke mate is het begrijpend leesniveau meetbaar? Hoe kunnen we de vooruitgang meten als we nooit dezelfde test kunnen afnemen? Wat zegt een test begrijpend lezen nu eigenlijk over het kunnen van onze leerlingen? Het is belangrijk dat we een antwoord vinden op deze onderzoeksvraag om zo begrijpend lezen goed te kunnen evalueren. Ook kunnen we pas een grootschalig onderzoek opzetten als we op deze vragen een antwoord hebben geformuleerd.

Tot het resultaat van dit grootschalig onderzoek nog niet bekend is, stel ik voor dat de leerkrachten hun begrijpend-leeslessen aanpassen en inzetten op de vijf didactische sleutels voor een krachtige begrijpend-leesdidactiek. Ook zou ik de leeslessen opbouwen zoals Förrer en Van de Mortel (2010) suggereren (Zie p.8.). Vervolgens weten we dat expliciete strategie-instructie helpt en dat hardop denkend voorlezen nodig is om van onze lezers goede lezers te maken. Ik adviseer dan ook om dat te doen. Op die manier kunnen we de leerlingen hun begrijpend-leesprestaties toch al doen stijgen.

Deelvraag

De deelvraag is: in hoeverre bevordert het voorlezen met de specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de motivatie om die boeken te lezen?

77,3% van de leerlingen heeft tijdens het experiment één of meerdere boeken gelezen of een fragment hieruit gelezen. 68,5% van de leerlingen wil na het experiment nog een kwaliteitsvol boek uit de boekenlijst lezen. We kunnen concluderen dat op één leerling na alle leerlingen (95,5%) zijn aangezet om één of meerdere kwaliteitsvol(le) kinderboek(en) te lezen nadat Amber of ik hier een fragment uit hebben voorgelezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën.

Dankzij het voorlezen zijn de leerlingen in contact gekomen met kwaliteitsvolle kinderboeken die het gemiddelde kind van die leeftijd minder snel zouden openslaan. De leerlingen hebben verschillende genres en auteurs leren kennen. 95,5% van de leerlingen is aangezet om één of meerdere kwaliteitsvol(le) kinderboek(en) te lezen. Om deze kwaliteitsvolle kinderboeken tot bij de leerlingen te brengen kunnen we dus zeker blijven voorlezen uit deze boeken. Het resultaat van het aantal boeken dat de kinderen hebben gelezen of nog zouden willen lezen, zou mogelijks anders geweest zijn als we hadden voorgelezen zonder specifieke aandacht voor leesstrategieën. Het is interessant om in een vervolgonderzoek na te gaan of dat effectief het geval is.

Dat resultaat is relevant voor het werkveld. Ik stel voor dat de leerkrachten ondertussen blijven voorlezen uit kwaliteitsvolle kinderboeken. Dit onderzoek toont namelijk aan dat de leerlingen worden aangezet tot het lezen van kwaliteitsvolle kinderboeken als er wordt voorgelezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën. Eerdere onderzoeken die in de literatuurstudie staan vermeld, hebben aangetoond dat enkel voorlezen ook leesbevorderend is. Als je gaat voorlezen om aan leesbevordering te doen, kan dat dus zowel met als zonder specifieke aandacht voor leesstrategieën.

6 REFLECTIE

6.1 Proces als onderzoeker op vlak van onderzoekende houding

Het was voor mij al snel duidelijk dat ik voor mijn bachelorproef een experiment wou opzetten binnen het onderzoeksdomein 'Nederlands' en meer specifiek rond 'lezen'. Ik wou meer over lezen, leesmotivatie en begrijpend lezen te weten komen. Aanvankelijk wou ik werken rond leesgesprekken, maar na het lezen van enkele bronnen merkte ik op dat het toch niet datgene was wat ik wou onderzoeken. Er was al gelijkaardig onderzoek gedaan en ik wou graag iets nieuws ontdekken. In februari stelde Brenda Froyen mij haar leervraag voor. Vol enthousiasme begon ik met het zoeken naar geschikte literatuur. Op die manier kon ik mijn onderzoeksvraag en hypothese formuleren. Daarna volgde ik de verdere stappen van de onderzoekscyclus. Het interpreteren van de resultaten en dus het schrijven van de discussie, verliep soms stroef omdat er heel wat factoren een invloed hebben op de prestaties van begrijpend lezen. Dat zorgde er ook voor dat het moeilijk was om een conclusie te formuleren. Ook al heb ik geen eenduidig antwoord op de onderzoeksvraag, toch ben ik trots op het resultaat. Door mijn bachelorproef wordt het evalueren van begrijpend lezen in vraag gesteld, wat een interessant resultaat is. Tot slot is mijn deelvraag wel beantwoord wat ook een mooi resultaat oplevert.

Dankzij deze bachelorproef is mijn kennis rond leesstrategieën, begrijpend lezen en voorlezen als leesbevordering vergroot. Ook heb ik kennis gemaakt met verschillende kwaliteitsvolle kinderboeken. Verder heb ik geleerd om de leesstrategieën te modelen. Dat is een vaardigheid die je als leerkracht moet bezitten, maar die ik nog niet bezat. Deze kennis, inzichten en vaardigheden vormen een meerwaarde voor mijn verdere loopbaan. Tijdens het maken van deze bachelorproef heb ik ingezien dat het belangrijk is om als leerkracht een onderzoekende houding aan te nemen. We moeten onszelf in vraag blijven stellen. Zo komen we als leerkracht meer te weten. Wat zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen ten goede komt.

Met mijn onderzoek hoop ik dat we verder gaan nadenken over hoe we de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen kunnen verbeteren. Het is een vaardigheid die de leerlingen moeten beheersen in deze geletterde maatschappij. Vervolgens wens ik dat we gaan stilstaan bij hoe we de prestaties van begrijpend lezen moeten meten en hoe we hier evolutie in kunnen waarnemen. Ik zag tijdens dit onderzoek dat dat niet evident is en dat we als leerkracht moeten stilstaan bij onze manier van evalueren van begrijpend lezen. Daarnaast wil ik mijn kennis over begrijpend lezen en leesstrategieën verder uitbreiden.

6.2 Methodologische bedenkingen

Betrouwbaarheid

De test is betrouwbaar als het resultaat van de meting een weerspiegeling is van de vaardigheid die getoetst wordt (De Latter et al., 2021). Of een leerling al dan niet geconcentreerd en gemotiveerd is, heeft een invloed op de score van de testen. De eerste VTBL bestond uit 28 vragen en de tweede uit 40 vragen. Bij de tweede test moesten de leerlingen zich dus gedurende een langere tijd concentreren. Ook de interesse voor het onderwerp van de tekst heeft een invloed. De mogelijkheid bestaat dat de leerling bij de eerste test gemotiveerder was om de tekst te lezen dan bij de tweede test of omgekeerd. Het effect van deze factoren kan nooit

geneutraliseerd worden, maar wel geminimaliseerd (De Latter et al., 2021; Van Vreckem et al., 2016).

Daarnaast kan de meetsituatie (ruimte en tijd) een invloed op de resultaten hebben (De Latter et al., 2021). De leerlingen kregen tijdens beide testen de tijd die ze nodig hadden om de test af te leggen. De beide testen werden in de voormiddag afgenomen. Daarnaast is de klas vrij goed geïsoleerd. Ik sloot de ramen en deuren waardoor er geen geluid van buitenaf kwam. In de klas was er gedurende de twee testen achtergrondlawaai. Dat kan een invloed hebben op de testresultaten.

Tot slot heeft het meetinstrument een invloed. Er werd een diagnostische test gebruikt omdat er nog geen officieel meetinstrument bestaat om de begrijpend-leesprestaties te meten. De eerste test is gemakkelijker dan de tweede test waardoor het moeilijker wordt om deze resultaten met elkaar te kunnen vergelijken. Ik gaf een duidelijke instructie voorafgaand aan de toetsafname. Deze was bij de eerste en tweede VTBL hetzelfde. De VTBL is volgens Oakhill, Clain en Bryant (2003) een behoorlijk betrouwbare test.

Door alle bovenstaande aspecten in kaart te brengen, kunnen we vaststellen dat het moeilijk is om de prestaties van begrijpend lezen te meten en om hier een evolutie in te kunnen waarnemen. Het interpreteren van de testresultaten wordt hierdoor moeilijker.

In de periode van 10 weken heb ik drie weken niet voorgelezen. Dat en de duur van het experiment kunnen een invloed hebben op het resultaat. Daarnaast zijn Amber en ik pas voor het onderzoek begonnen met modellen. Brenda Froyen heeft mij geleerd hoe ik dat moet doen en ik heb dat dan weer aan Amber geleerd. Hoe goed wij kunnen voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën, heeft ook een invloed op het resultaat.

De enquête was voor alle leerlingen duidelijk door de duidelijke instructie.

Validiteit

De test is valide omdat de prestaties van begrijpend lezen voor en na het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën in dit onderzoek wordt gemeten (De Latter et al., 2021; Van Vreckem et al., 2016).

De leerlingen hebben gedurende de tijd dat het onderzoek loopt ook nog lessen begrijpend lezen gekregen. De kennis en vaardigheden die ze tijdens deze lessen hebben opgedaan, kunnen ook een invloed hebben op het resultaat. Ik had de VTBL1 en de VTBL2 ook in de parallelklas moeten afnemen om een controlegroep te hebben.

Ik gebruikte de VTBL om de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen te meten. Het is eigenlijk een diagnostische toets. Ik had liever met een officieel meetinstrument gewerkt om de begrijpend-leesprestaties te verbeteren, maar dat moet nog ontwikkeld worden.

Vervolgens is de vraag 'Waarom heb je dit boek niet gelezen?' van de enquête niet helemaal datgene wat ik wou meten. De leerlingen mochten bij deze vraag meerdere opties aanduiden en 'andere:...' aanvullen. Ze konden meerdere boeken gelezen hebben waardoor het voor mij interessanter was geweest als ze per boek deze vraag hadden beantwoord.

Objectiviteit

Het was een objectieve toets doordat het meerkeuzevragen waren. De antwoorden lagen op voorhand vast, waardoor over de juistheid van de antwoorden geen discussie mogelijk was en dat onafhankelijke beoordelaars tot hetzelfde behaalde percentage zouden komen.

7 LITERATUURLIJST

- Archeon. (z.d.). *Archeon Thea Beckmanprijs*. Geraadpleegd op 22 maart 2022, via <https://www.archeon.nl/nl/archeon-thea-beckmanprijs.html>
- Bequoye, S. (2018, 7 augustus). *Vlaamse leerlingen scoren minder goed op leesprestaties*. Geraadpleegd op 12 februari 2022, via <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/vlaamse-leerlingen-scoren-minder-goed-op-leesprestaties>
- Bergh, H. van den Rijkers, J., & Zwarts, M. (2000). Effecten van leesmethoden op leesprestaties. *Pedagogische Studiën*, 77 (3), 152-165.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten: begin bij begrijpend luisteren. *HJK: de wereld van het jonge kind*, 42(3), 10-13.
- Buhrs, H. (2017). Effectief begrijpend leesonderwijs: teksten beter begrijpend kunnen lezen. *JSW: jeugd in school en wereld*, 101 2016/2017(0,1), 12-15.
- Centrum voor Taal en Onderwijs. (z.d.). *SLEUTEL 6: naar een 'breed' en digitaal leerlingvolgsysteem van begrijpend lezen in de basisschool*. Geraadpleegd op 7 juni 2022, via <https://www.arts.kuleuven.be/cto/onderzoek/onderzoek-evaluatie/sleutel-6-1/sleutel-6#:~:text=Aan%20die%20vijf%20sleutels%20voegen,tot%20maximale%20ontwikkeling%20kunnen%20brengen>
- Chambers, A., & Linders, J. (2012). *Leespraat: De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen meer te genieten van boeken + Vertel eens: kinderen, lezen & praten*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., & Verplancke, K. (2002). Over de kracht van het voorlezen: Een pleidooi voor voorlezen in 13 argumenten en 11 werkvormen. In M. Colpin (Red.), *Leesrijk school- en klasklimaat: een schat aan le(e)sideeën voor het basisonderwijs*. (pp. 159-180) Leuven: Garant.
- De Boon. (z.d.). *Boon voor literatuur*. Geraadpleegd op 22 maart 2022, via <https://www.deboon.be/>
- De Latter, E., Stevens, L., Van Acker, L. & Van Damme, L. (2021). *Op weg naar meesterschap E: het jongere en oudere schoolkind* [Cursus]. Gent: Arteveldehogeschool Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs.
- Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar: Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Geraadpleegd op 5 juni 2022, via https://limo.libis.be/prime-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS2907263&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&fromSitemap=1
- Dorssmont, R., & Manderveld, M. (2012). Voorlezen? Natuurlijk!. *School- en klaspraktijk*, 53 2011-2012(1,2,5), 12-14.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen: leren lezen met leesstrategieën. *JSW: jeugd in school en wereld*, 89 2004/2005(0,1), 12-15.
- Förreer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen... denken... begrijpen!: handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Gabriels, A. (2011). Verhalen in de klas: voorlezen doet lezen?. *School- en klaspraktijk*, 53 2011-2012(1,1,2), 21-25.
- Gobyn, S., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (z.j.). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Z.p.: VLOR.

- Hebban. (z.d.). *De Grote Vriendelijke 100*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, via <https://www.hebban.nl/gv100>
- Hoover, W. & Gough, P. (1990) *The simple view of reading*. Geraadpleegd op 12 februari 2022, via <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799>
- JaapLeest. (z.d.). *JaapLeest: De recensiesite over jeugdliteratuur*. Geraadpleegd op 15 maart 2022, via <https://jaapleest.nl/>
- Kinderboeken.nl. (z.d.). *Kinderboekenprijzen*. Geraadpleegd op 22 maart 2022, via <https://www.kinderboeken.nl/kinderboekenprijzen/>
- Kinderjury. (z.d.). *Kinderjury Tiplijsten 2022*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, via <https://www.hebban.nl/kinderjury/kinderjury-tiplijsten-2022>
- Loman, E., & Wouters, E. (2014, 14 februari). *Beter begrip door luisteractiviteiten*. Geraadpleegd op 12 februari 2022, via <https://didactiefonline.nl/artikel/beter-begrip-door-luisteractiviteiten#:~:text=Hierbij%20leren%20kinderen%20hun%20aandacht,belangrijke%20en%20minder%20belangrijke%20informatie>
- Moelands, F. Jongen, I. Sloot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Mommers, F. C. (2003). Voorlezen: natuurlijk, maar waarom en hoe doe je dat. *De Katholieke Schoolgids (X)*, 57 2003(5), 209.
- Oakhill, J.V., Clain, K., & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18, 443-468.
- Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten. (2013). *Licht op krachtig leesonderwijs: OVSG-wijzer basisonderwijs*. Brussel: Politeia.
- Podklas. (2021, 18 december). *Christel Van Vreckem - Begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 22 maart 2022, via <https://anchor.fm/eva-janssen3/episodes/Christel-Van-Vreckem---Begrijpend-lezen-e1bsqsc>
- Radio 1. (2022, 7 maart). *Dit zijn de genomineerden van de Boon, de grootste literaire prijs*. Geraadpleegd op 12 maart 2022, via <https://radio1.be/dit-zijn-de-genomineerden-van-de-boon-literatuurprijs>
- Schiepers, M., Versteden, P., Loman, J., Callebaut, I., Froyen, B., Hebbrecht, J... (2020). *Volop taal: didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.
- Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek. (z.d.). *Over CPNB*. Geraadpleegd op 22 maart 2022, van <https://www.cpnb.nl/over-cpnb>
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme J. & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaamse lager onderwijs in PIRLS 2016: Begrijpend lezen in perspectief en in vergelijking met 2006*. Geraadpleegd op 12 februari 2022, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983>
- Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2019). *Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs: 2006-2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 22 maart, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12018>
- Uitgeverij Lannoo. (z.d.). *Begrijpend lezen beter begrijpen*. Geraadpleegd op 22 maart 2022, via <https://www.lannoo.be/nl/begrijpend-lezen-beter-begrijpen>
- van Bergen, T. (2021). *Syllabus Van Lezersbelang: Prijzen en bekroningen voor kinderliteratuur [Cursus]*. Gent: Arteveldehogeschool Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs
- Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten: hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken*. Leuven: Davidsfonds/Infodok.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., De Paepe, L., & Van Hove, H. (2016). *VTBL: Vlaamse Test Begrijpend Lezen*. Gent: Academic Press.
- Vernooij, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken: technisch lezen, woordenschat, leesstrategieën in samenhang: paper*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

- Walta, J. (2014). *Open boek: handboek leesbevordering* (3e druk). In J. Walta (Red.), *Voorlezen* (pp. 88-94). Eindhoven: De Boekenberg.
- Wikipedia-bijdragers. (z.d.-a). *Gouden Griffel*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Gouden_Griffel
- Wikipedia-bijdragers. (z.d.-b). *Henk Hardeman*. Geraadpleegd op 15 maart 2022, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Henk_Hardeman
- Wikipedia-bijdragers. (z.d.-c). *Zilveren Griffel*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Zilveren_Griffel
- Wilhelm, J. D. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs Maak je Samen.
- Woutertje Pieterse Prijs. (z.d.). *Home*. Geraadpleegd op 15 maart 2022, via <https://woutertjepieterseprijs.nl/winnaars/>

8 BIJLAGEN

8.1 Bijlage A: Boekenlijst kwaliteitsvolle kinderboeken

Non-fictie

- Wij waren hier eerst – Joukje Akveld (Zilveren Griffel)
- We gingen achter de hamster aan. Mee met de dierenambulance – Bibi Dumon Tak (7,5/10 JaapLeest)
- Het wonder van jou en je biljoenen bewoners – Jan Paul Schutten (9/10 JaapLeest)
- Schaduw van Toet – Lida Dijkstra (8/10 JaapLeest)
- Migratie. Wonderbaarlijke dierenreizen -Mike Unwin (8/10 JaapLeest)

Hier-en-nuverhalen

- Lennox en de gouden sikkels – Zindzi Zevenbergen (nominatie literatuurprijs de Boon 2022)
- Naar de overkant – Wouter Klootwijk (Zilveren Griffel 2020)
- Gozert – Pieter Koolwijk (Gouden Griffel 2021 en Zilveren Griffel 2021)
- De lijst van dingen die niet zullen veranderen – Rebecca Stead (Vlag en wimpels 2021)
- Briefjes voor Pelle – Marlies Slegers (De grote vriendelijke 100)
- Homme en het noodgeval – Annejan Mieras (8/10 JaapLeest)

Fantasieverhalen

- Het meisje dat kon vliegen – Victoria Forester (Kinderjury tiplijst)
- Zeb. – Godeon Samson & Joren Joshua (Gouden Griffel 2019 en Zilveren griffel 2019)
- Lampje - Annet Schaap (Gouden Griffel 2018 en Woutertje Pieterse Prijs 2018)
- Films die nergens draaien – Yorick Goldewijk (nominatie literatuurprijs de Boon 2022)

Historische verhalen

- Schaduw van de Leeuw – Linda Dielemans (Jonge Beckmanprijs 2020 en Senaatprijs van de Nederlandse kinderjury 2019)
- Koningskind – Selma Noort (Vlag en wimpel 2021)
- Het geheim van het nachtegaalbos – Lucy Strange (8,5/10 JaapLeest)
- De tunnel – Anna Woltz (nominatie literatuurprijs de Boon 2022)
- Alles komt goed, altijd – Kathleen Vereecken (Woutertje Pieterse Prijs 2019)

Sprookjes

- De meisjes: zeven sprookjes – Annet Schaap (De grote vriendelijke 100) (9/10 JaapLeest)
- Het sleutelkruid – Paul Biegel (De grote vriendelijke 100, klassieker binnen de Nederlandstalige jeugdliteratuur)

Griezelverhalen

- Bethany en het beest. De wraak van het beest – Jack Meggitt-Phillips (Kinderjury tiplijst)
- De familie grafzerk: Niet te filmen! – Henk Hardeman (Tiplijst Prijs van de Nederlandse Kinderjury 2018)
- De verschrikkelijke verhalen van het zwarte schip – Chris Priestley (8/10 JaapLeest)
- De grote verboden zolder – Edward van de Vendel (8/10 JaapLeest)

Dierenverhalen

- Anne, het paard en de rivier – Wouter Klootwijk & Enzo Pérès-Labourdette (Vlag & Wimpel 2018)
- De blauwe vleugels – Jef Aerts (Zilveren griffel 2019)
- De vuurzeevlieg en andere dierenverhalen – Toon Tellegen (8/10 JaapLeest)
- De schelmenstreken van Reinaert de vos – Alice Hoogstad (8,5/10 JaapLeest)

8.2 Bijlage B: Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 1)

Zoals het klokje thuis tikt ...

Lien zit in de klas. "Waaw ! Wat kan meester Jan toch leuk vertellen. Wat een mooie ogen heeft hij. Oh ... Senne heeft toch veel geluk met zo een papa. Was meester Jan maar mijn papa ..." Lien droomt stilletjes weg ...

"Senne krijgt nooit op zijn kop omdat hij zijn bord niet wil leegeten of omdat zijn kamer er maar rommelig bij ligt of omdat ... omdat hij heel eventjes ruzie heeft met Myrthe ...

Ik krijg altijd op mijn donder voor alles en nog wat."

In de verte hoort Lien een stem. "Lien ... Lien ... geef eens antwoord."

"Oeps, de meester heeft een vraag gesteld ... en ik heb ze niet gehoord," denkt Lien. Met vuurrode wangen zegt Lien: " Ik heb je vraag niet gehoord, meester Jan. "Ik vroeg: In welk werelddeel ligt China?" herhaalt de meester. Vlug geeft ze antwoord. "Goed zo", zegt meester Jan. "Oef," denkt Lien, "dat is goed afgelopen. Ik zal maar met beide benen op de grond blijven ... "

Enkele minuten later gaat de bel. De kinderen spurten naar buiten. De jongens beginnen direct te voetballen; de meisjes gaan gezellig kletsen.

Plots ziet Lien iets vreemds: Senne stormt woedend naar Piet, scheldt hem uit en geeft hem een fikse klap. Verwonderd blijft Piet staan. Hij was eventjes verstrooid en had de bal niet tijdig kunnen pakken ...

Meester Jan loopt naar Senne toe, geeft hem een standje waar alle leerlingen bij zijn en dwingt hem om zijn verontschuldiging aan te bieden. Gehoorzaam doet Senne wat zijn papa zegt en gaat vervolgens naar binnen tot het einde van de speeltijd. Dat was het derde deel van zijn straf.

Lien staat aan de grond genageld. Senne zijn papa is ook boos als hij iets doet wat niet mag. Misschien zijn mijn mama en papa nog zo slecht niet ...

Om 4.00 uur fietst Lien vrolijk naar huis. Ze zet haar fiets in de garage, komt binnen en geeft mama en papa, die net een vrije dag hebben, een klinkende zoen. "Hé," zegt mama "Jij had precies een fijne dag. Waar hebben we dit aan verdiend?" "Oh zomaar," zegt Lien, "omdat jullie de bovenste beste schatten zijn ..."

Van Vreckem

(Van Vreckem et al., 2016)

ZOALS HET KLOKJE THUIS TIKT

NIET-GEHEUGENVRAGEN

klasnummer: _____

1) Wie is Myrthe volgens jou?

- de zus van Piet
- de zus van Lien
- de zus van Senne
- de zus van Jan

2) Wat heeft Lien geleerd?

- Dat meester Jan de papa van Myrthe is.
- Dat Senne veel geluk heeft met zijn leuke papa.
- Dat Piet niet kan voetballen.
- Dat haar papa en mama zoals de meeste ouders, goede ouders zijn.

3) Wat betekent: "Zoals het klokje thuis tikt, tikt het nergens ..."?

- Thuis hebben we een goede klok.
- Thuis is het het best.
- Het klokje tikt heel hard.
- Lien voelt zich nergens thuis.

4) Hoe reageren de mama en papa van Lien als ze iets doet wat niet mag?

- Ze zijn boos.
- Ze reageren niet.
- Ze zien het door de vingers.
- Lien krijgt een mep.

5) Hoeveel kinderen zijn er verstrooid in het verhaal?

- 1
- 0
- 3
- 2

6) Welke titel past het best bij het verhaal?

- Lang leve meester Jan!
- Een gewone schooldag.
- Meester Jan is de beste papa.
- Mijn droomouders.

7) Lien haar kamer ligt er rommelig bij. Hoe zal Lien, na het voorval op school, reageren als ze onder haar voeten krijgt?

- Ze luistert naar haar ouders en ze ruimt haar kamer op.
- Ze laat de rommel liggen.
- Ze laat haar mama de kamer opruimen.
- Ze maakt ruzie met haar ouders omdat ze niet wil opruimen.

8) Waarom beslist Lien om met haar beide benen op de grond te blijven?

- Omdat ze dan de vragen goed kan beantwoorden.
- Omdat dromen toch geen zin heeft.
- Omdat je moet dromen in bed.
- Omdat ze dan de bel niet hoort.

9) Stel dat het verhaal langer is. De zin die aansluit op het verhaal zou de volgende kunnen zijn:

- Mama zegt boos: "Waar ga je naar toe, het eten is klaar!".
- Mama en papa kijken gelukkig naar Lien terwijl ze naar boven gaat.
- Mama belt naar meester Jan om te vragen wat er vandaag gebeurd is.
- Lien wordt wakker en heeft alles maar gedroomd.

10) Wat betekent 'vuurrood'?

- felrood
- oranje
- geel
- lichtrood

11) Hoe zou je de ouders van Lien omschrijven?

- boos
- streng
- streng maar rechtvaardig
- onredelijk

12) Lien gaat na het voorval op school bij An spelen. Ze vindt de ouders van An aardig. Wat denkt ze?

- Ik heb ook zo'n leuke ouders.
- De ouders van An zijn leuker.
- Ik heb geen leuke ouders.
- Alle andere ouders zijn leuker dan de mijne.

13) "Meester Jan geeft Senne een standje." Dit betekent:

- Meester Jan geeft Senne een duw.
- Meester Jan geeft Senne een pak slaag.
- Meester Jan maakt zich boos op Senne.
- Meester Jan zegt dat Senne moet blijven rechtstaan.

14) Senne komt over als:

- een opvliegende jongen
- een stille jongen
- een vrolijke jongen
- een lieve jongen

15) Wat weet je over meester Jan?

- Hij is rechtvaardig.
- Hij maakt zich nooit boos.
- Hij geeft nooit straf.
- Hij geeft Senne altijd gelijk.

16) Hoe zal Senne in het vervolg reageren als iemand de bal in zijn doel laat?

- Hij heeft zijn lesje geleerd en maakt zich niet meer boos.
- Hij wordt woedend.
- Hij begint zijn speelkameraad direct te verwijten.
- Hij vindt het een goede grap.

17) "De kinderen spurten naar buiten."

Wat betekent 'spurten'?

- huppelen
- springen
- lopen
- snel lopen

18) "Omdat hij eventjes ruzie heeft met Myrthe..." staat in de tekst.

Naar wie verwijst 'hij'?

- Meester Jan
- Piet
- Senne
- de papa van Lien

19) Op welke dag van de week speelt het verhaal zich af?

- zaterdag
- woensdag
- zondag
- donderdag

20) "Aan de grond genageld staan." Dit betekent:

- niet meer kunnen lopen
- pijn hebben aan je voeten
- verbaasd zijn
- een mep krijgen

21) Wat is juist?

- Lien droomt bij het begin van de les.
- Lien droomt op het einde van de les.
- Lien droomt 's morgens als de les begint.
- Lien droomt juist als de bel gaat om naar huis te gaan.

22) Waarom geeft Senne een fikse klap aan zijn klasgenootje?

- Omdat hij de bal kapot heeft gemaakt.
- Omdat hij iets stouts heeft gezegd.
- Omdat hij verstrooid was en de bal niet tijdig heeft kunnen vangen.
- Omdat hij Senne pest.

23) Met beide benen op de grond staan."

Dit betekent:

- niet dromen
- niet weglopen
- braaf zijn
- goed opletten

24) “Waar hebben we dit aan verdiend? “

Naar wie verwijst ‘we’?

- Senne en meester Jan
- Senne en Myrthe
- de mama en papa van Lien
- Lien en Piet

25) Wat is de taak van Piet in het voetbalspel?

- speler
- doelman
- scheidsrechter
- supporter

26) De zoon van meester Jan, die bij Lien op school zit, heet:

- Senne
- Piet
- Raf
- Myrthe

27) Wat bedoelt Lien met: “Omdat jullie de bovenste beste schatten zijn.”?

- Dat meester Jan een leukere papa zou zijn.
- Dat haar ouders de liefste van alle ouders zijn.
- Dat haar ouders even lief zijn als andere ouders.
- Dat ze wil dat haar ouders liever moeten zijn.

28) Welke les geeft meester Jan in het verhaal?

- aardrijkskunde
- godsdienst
- taal
- rekenen

(Van Vreckem et al., 2016)

8.3 Bijlage C: Afgenomen Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 1)

Zie extra map met bijlagen.

8.4 Bijlage D: Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 2)

De verdwaalde zeerover

In het Portugese kuststadje Benagil wordt gefluisterd: er zou een geheimzinnige geest van een overleden zeerover dwalen over hun stad. Elke dag verschijnt hij ergens tussen de rotsen, steeds op wisselende tijdstippen. Dit verhaal doet al enkele jaren de ronde ...

Spelende kinderen zouden de dolende geest voor het eerst gezien hebben. Hun ouders lachten eerst met hun op hol geslagen fantasie. Toch moesten zelfs de volwassenen na een tijdje toegeven dat de kinderen steeds preciezer beschrijvingen konden geven. De geest verscheen telkens tussen de rotsen. Hij leek op een grijze oude man. Tenslotte konden de kinderen zelfs een deel van zijn kledij beschrijven. Hij droeg een trui met blauwe en witte strepen en een donkere broek.

Naarmate de geest meer en meer gezien werd, speelden de kinderen niet meer tussen de rotsen. Hun ouders verboden hen om daar nog langer te spelen, uit angst dat er iets vreemds of gevaarlijks zou gebeuren. Eerst gingen de kinderen nog stiekem spelen, uiteraard wel vaak met een bang hartje maar nadat ze de geest een aantal keren zagen en soms een aantal keren hoorden maar niet zagen, durfden ze de confrontatie niet langer aan. Stilaan meden zelfs de volwassenen de zee ... want weet je, de rotsen waar de zeerover te zien was, lagen vlak boven een prachtige baai met een schitterend strand en een azuurblauwe oceaan.

Een ijverige journalist kreeg lucht van het vreemde spookverhaal en wou hier wel eens het fijne van weten. Hij trok naar het kuststadje om de zaak uit te pluizen. Hij startte zijn zoektocht in de archieven, waar hij alles over piraterij las. Vervolgens ploos hij alle kranten uit op zoek naar verschenen nieuws uit de regio. Hij vond slechts één artikel dat niets met de zaak te maken had. Een dementerende man had het rusthuis waar hij woonde plots verlaten. Hij was al jaren vermist en was nooit teruggevonden.

De journalist besloot om over de vreemde geschiedenis een artikel te schrijven. Hij besloot ook om post te vatten in de rotsen. Hij trok zijn stoute schoenen aan en begon aan zijn gedurfde plan. Vanaf de eerste dag zag hij de beruchte figuur maar die leek hem niet zo angstaanjagend als iedereen wel beweerde. Hij besloot om de volgende dag dichterbij de spookplaats te komen. En weer had de reporter dezelfde ervaring: de beruchte zeerover zag er helemaal niet zo beangstigend uit.

De derde dag besloot hij om nog dichterbij de verschijningsplaats te komen, maar hij had geen geluk. Het regende pijpenstelen wat ongebruikelijk was voor dit zuiderse klimaat, maar niemand kwam opdagen. Zou dit hondenweer iets met de zaak te maken hebben?

De vierde dag verliep net zoals de derde. Maar de vijfde dag werd de journalist beloond: de zon was weer van de partij net als de verdwaalde zeerover. Voorzichtig stapte de journalist op de gevreesde figuur af. De man keek verbaasd op en riep nors: "Wie ben je? Wat kom je hier doen?" Met knikkende knieën vertelde de journalist de reden van zijn zoektocht. De oude man waar iedereen zo bang voor is, begint te bulderen van het lachen. Bang voor mij? Dat is hun welverdiende straf! Eens je een oude man bent, denken ze dat je dom, onwetend en dement bent. Maar ik was de verzorgers te slim af: ze dachten dat ik de code om het rusthuis te verlaten niet kon kraken, maar dat is me jaren geleden gelukt ... Sindsdien woon ik in een grot in de rotsen. De journalist begint respectvol te lachen. "Ik heb nog één vraagje", zegt hij. "Waarom koos je voor deze gekke kleren?" Heel eenvoudig zegt de man: "Dit waren de enige kleren die ik tijdens mijn vlucht kon vinden. Ze hingen te drogen aan een wasdraad. Het was de tijd van carnaval toen ik aan mijn ontsnappingspoging begon ..."

Van Vreckem

(Van Vreckem et al., 2016)

DE VERDWAALDE ZEEROVER

GEHEUGENVRAGEN

naam: _____

1) Hoeveel vragen heeft de journalist aan de verdwaalde zeerover gesteld?

- 1
- 2
- 5
- 10

2) De verdwaalde zeerover draagt in het verhaal

- een ooglap, een zwaard en kapotte kleren
- verkleedkleren
- zomerkleren: een short en T-shirt
- vrijetijdskleren: een jeansbroek en een T-shirt

3) In Benagil draag je meestal

- winterkleren
- kleren die beschermen tegen de regen
- verkleedkleren
- zomerkleren

4) In de tekst wordt een ander woord gebruikt voor 'oude documenten'. Dit woord is

- paperassen
- kranten met nieuws over de regio Benagil
- archieven
- artikels

Er staat nog een vraag op de achterkant!

5) Welke volgorde is juist?

- De journalist komt naar Benagil,
De kinderen spelen tussen de rotsen,
De kinderen durven niet meer spelen tussen de rotsen,
De volwassenen komen ook niet meer naar zee.
- De kinderen spelen tussen de rotsen,
De kinderen durven niet meer spelen tussen de rotsen,
De volwassenen komen ook niet meer naar zee,
De journalist komt naar Benagil.
- De kinderen spelen tussen de rotsen,
De volwassenen komen ook niet meer naar de zee,
De kinderen durven niet meer spelen tussen de rotsen,
De journalist komt naar Benagil.
- De volwassenen komen niet meer naar de zee,
De kinderen spelen nog tussen de rotsen,
De kinderen durven niet meer spelen tussen de rotsen,
De journalist komt naar Benagil.

DE VERDWAALDE ZEEROVER

NIET-GEHEUGENVRAGEN

naam: _____

1) Wie is de verdwaalde zeerover?

- een gewone oude man
- een dementerende oude man
- een piraat
- een journalist

2) Dement zijn betekent hetzelfde als

- oud zijn
- oud en ziek zijn waardoor je dingen niet goed meer kan onthouden en je niet meer goed weet waar je bent
- oud, dom en onwetend zijn
- een boze geest

3) Welke uitspraak is juist?

- De zeerover bestaat niet echt.
- De zeerover is een piraat die de mensen bang maakt.
- De zeerover is een geest.
- De zeerover is een gezonde oude man.

4) Waarom droeg de man uit het verhaal piratenkleden?

- omdat hij die mooi vond
- omdat hij die droeg toen hij het rusthuis verliet
- omdat hij die kleden tijdens zijn vlucht vond
- omdat hij die gekocht heeft in een winkel in Benagil

5) Zal de journalist in de toekomst nog op bezoek gaan bij de verdwaalde zeerover?

- Ja, want de journalist en de verdwaalde zeerover zijn al lang vrienden.
- Ja, want de journalist wil met vakantie gaan bij de verdwaalde zeerover.
- Nee, want het mysterie is opgelost.
- Nee, want de journalist is bang voor de verdwaalde zeerover.

6) De verdwaalde zeerover gedraagt zich volgens de bewoners van Benagil

- geheimzinnig
- gewoon
- lief
- agressief

7) Wie zegt "Wie ben je? Wat kom je hier doen?"

- een kind
- een volwassene van het dorp
- de journalist
- de verdwaalde zeerover

8) Wat denk je dat de bedoeling van de verdwaalde zeerover is wanneer de dorpingen hem zien tussen de rotsen?

- spoken
- zijn was drogen
- wandelen en genieten van het landschap
- de kinderen bang maken

9) Waarom gedraagt de verdwaalde zeerover zich zo geheimzinnig?

- omdat hij niet wil dat iemand hem vindt
- omdat hij een slechte man is
- omdat hij een piraat is
- omdat het carnaval is

10) Zullen de kinderen van Benagil in de toekomst opnieuw tussen de rotsen mogen spelen?

- Ja, want de kinderen doen hun zin en gehoorzamen hun ouders niet.
- Ja, want de zeerover is helemaal niet gevaarlijk.
- Nee, want de kinderen zijn bang voor de geheimzinnige zeerover.
- Nee, want een zeerover kan je bestelen.

11) Een andere juiste titel voor het verhaal is:

- verdwaald
- oud en ziek
- de oude struikrover
- het opgeloste mysterie

12) Waarom gaat de journalist op zoek naar de zeerover?

- Omdat hij met vakantie wil naar Portugal.
- Omdat hij nieuwsgierig is.
- Omdat hij een keer wil lachen met de gek geklede zeerover.
- Omdat hij daar toevallig terechtgekomen is.

13) Zal de oude zeerover nog terugkeren naar het rusthuis?

- Ja, want daar is hij niet alleen.
- Ja, want daar wordt hij goed verzorgd.
- Nee, want hij vond het daar niet leuk.
- Nee, want dat is te ver weg.

14) Wat wordt bedoeld met 'zijn gedurfde plan'?

- De zeerover die durft spoken.
- De oude man die durft ontsnappen.
- De journalist die het geheim van de zeerover wil ontmaskeren.
- Een kind dat durft spelen tussen de rotsen.

15) Stiekem betekent hetzelfde als

- in het geheim
- ongehoorzaam
- spieken
- stout zijn

16) Een confrontatie betekent in het verhaal

- een traktatie
- een onderzoek
- een ontmoeting
- een gevecht

17) Is de zeerover werkelijk verdwaald?

- Ja, want het staat in de titel.
- Ja, want hij is zijn kaart verloren.
- Nee, want de zeerover is vrijwillig in Benagil terechtgekomen.
- Nee, want hij speelt maar een spelletje.

18) In de tekst staat “Hij startte zijn zoektocht in de archieven.” Naar wie verwijst ‘hij’?

- naar de oude zeerover
- naar een spelend kind
- naar de journalist
- naar de vader van een spelend kind

19) Welke uitspraak is juist denk je?

- De oude man heeft zijn reis naar Benagil lang op voorhand gepland.
- De oude man is toevallig in Benagil terechtgekomen.
- De oude man wil de inwoners van Benagil bang maken.
- De oude man wil dat de journalist hem vindt.

20) Wat zal de journalist in de krant schrijven over zijn reis naar Benagil?

- Benagil is een mooie kustplaats.
- De dorpelingen van Benagil zijn nog steeds bang voor de verdwaalde zeerover.
- Regendagen in Benagil.
- Mooi weer in Benagil.

21) In de tekst staat “Hij vond slechts 1 artikel dat niets met de zaak te maken had”. Over welke zaak heeft de schrijfster het?

- over een diefstal
- over een verdwijning
- over het verschijnen van een geest van een overleden zeerover
- over kinderen die spelen tussen de rotsen

22) Welke titel zal de journalist in zijn krantenartikel gebruiken wanneer hij een verhaal wil schrijven over zijn ontmoeting met de zeerover?

- mysterie opgelost
- prachtig kustplaatsje in Portugal
- draag aangepaste kledij in Portugal
- kinderen in Benagil nog steeds gevaar

23) Wat wil de schrijfster van het verhaal ons duidelijk maken?

- Dat je nooit te snel mag oordelen.
- Dat zeerovers gevaarlijk zijn.
- Dat oude piraten gek zijn.
- Dat kinderen hun ouders steeds moeten gehoorzamen.

24) Hoe voelde de journalist zich eerst toen hij de oude man ontmoette?

- bang
- moedig
- fier
- heldhaftig

25) Dolen betekent hetzelfde als

- spoken
- dwalen
- roepen
- kolen

26) In de tekst staat "Stilaan meden zelfs de volwassenen de zee ... want weet je de rotsen waar de zeerover te zien was, lagen vlak boven een prachtige baai met een schitterend strand en de azuurblauwe oceaan". Naar wie verwijst 'je' in het verhaal?

- naar de oude zeerover
- naar de journalist
- naar een kind uit het verhaal
- naar de lezer

27) In de tekst staat "Vervolgens ploos hij alle kranten uit op zoek naar verschenen nieuws uit de regio". Over welke regio heeft men het hier?

- over Benagil
- over de vroegere woonplaats van de oude man
- over de woonplaats van de journalist
- over de woonplaats van de lezer

28) Welk artikel, dat niets met de zaak te maken had, vond de journalist in de krant?

- een artikel over een dementerende man
- een artikel over een piraat
- een artikel over een journalist
- een artikel over een dolende geest

29) In de tekst staat "Hij was al jaren vermist en was nooit teruggevonden". Naar wie verwijst 'hij' in de tekst?

- naar de journalist
- naar een spelend jongetje
- naar een dementerende man
- naar een oude zeerover

30) Post vatten betekent

- een brief bezorgen.
- een brief schrijven.
- een brief in de brievenbus stoppen.
- ergens gaan staan.

31) "De journalist besloot om over de vreemde geschiedenis een artikel te schrijven." Over welke geschiedenis heeft hij het?

- over ongehoorzame kinderen die in de rotsen spelen.
- over een verdwenen dementerende man
- over een geheimzinnige geest van een overleden zeerover
- over een piraat

32) Waarom speelden de kinderen niet meer tussen de rotsen?

- Omdat ze niet meer mochten van hun mama's en papa's.
- Omdat ze kunnen struikelen over de rotsen.
- Omdat het daar glad kan zijn wanneer het geregend heeft.
- Omdat ze bang zijn voor de verdwaalde zeerover.

33) Waarom gaat de journalist op zoek naar de zeerover?

- Om hem terug te brengen naar zijn woonplaats.
- Om eens een geest in het echt te zien.
- Omdat hij ontslagen wordt wanneer hij geen nieuw artikel geschreven heeft.
- Omdat hij nieuwsgierig is.

34) De journalist

- zal het artikel schrijven om de mensen van het rusthuis te laten weten waar de oude man verblijft.
- zal het artikel schrijven om de waarheid rond de dolende geest bekend te maken.
- zal het artikel niet schrijven want het verhaal is niet interessant genoeg.
- zal het artikel niet schrijven omdat de baas van de krant dat niet wil.

35) De kinderen hun ouders verbieden hen om te spelen tussen de rotsen. Ze doen het toch. Waarom doen ze dat denk je?

- Omdat ze steeds ongehoorzaam zijn.
- Omdat ze niet bang zijn voor straf.
- Omdat ze nieuwsgierig zijn.
- Omdat dat de enige plaats is waar ze kunnen spelen.

(Van Vreckem et al., 2016)

8.5 Bijlage E: Afgenomen Vlaamse Test Begrijpend Lezen (test 2)

Zie extra map met bijlagen.

8.6 Bijlage F: Enquête deelvraag

nummer: _____

Duid de boeken aan die je hebt gelezen nadat juf Amber of juf Laure hier een fragment uit hebben voorgelezen.

- 1 Wij waren hier eerst – Joukje Akveld
- 2 We gingen achter hamsters aan – Bibi Dumon Tak
- 3 Het wonder van jou en je biljoenen bewoners – Jan Paul Schutten
- 4 Schaduw van Toet – Lida Dijkstra
- 5 Migratie. Wonderbaarlijke dierenreizen -Mike Unwin
- 6 Lennox en de gouden sikkels – Zindzi Zevenbergen
- 7 Naar de overkant – Wouter Klootwijk
- 8 Gozert – Pieter Koolwijk
- 9 De lijst van dingen die niet zullen veranderen – Rebecca Stead
- 10 Briefjes voor Pelle – Marlies Slegers
- 11 Homme en het noodgeval – Annejan Mieras
- 12 Het meisje dat kon vliegen – Victoria Forester
- 13 Zeb. – Godeon Samson & Joren Joshua
- 14 Lampje - Annet Schaap
- 15 Films die nergens draaien – Yorick Goldewijk
- 16 Schaduw van de Leeuw – Linda Dielemans
- 17 Koningskind – Selma Noort
- 18 Het geheim van het nachtegaalbos – Lucy Strange
- 19 De tunnel – Anna Woltz
- 20 Alles komt goed, altijd – Kathleen Vereecken
- 21 De meisjes: zeven sprookjes – Annet Schaap
- 22 Het sleutelkruid – Paul Biegel
- 23 Bethany en het beest. De wraak van het beest – Jack Meggitt-Phillips
- 24 De familie grafzerk: Niet te filmen! – Henk Hardeman
- 25 De verschrikkelijke verhalen van het zwarte schip – Chris Priestley
- 26 De grote verboden zolder – Edward van de Vendel
- 27 Anne, het paard en de rivier – Wouter Klootwijk & Enzo Pérès-Labourdette
- 28 De blauwe vleugels – Jef Aerts
- 29 De vuurzeevlieg en andere dierenverhalen – Toon Tellegen
- 30 De schelmenstreken van Reinaert de vos – Alice Hoogstad

Heb je dit/deze boek(en) uitgelezen? Welke wel en welke niet?

Zo niet, waarom?

- Ik vond het geen leuk boek.
- Ik ben er in begonnen, maar heb de kans nog niet gekregen om het uit te lezen.
- Het boek voldeed niet aan mijn verwachtingen.
- Andere: _____
- Andere: _____

Welke boeken wil je nog graag lezen? Noteer hieronder de nummers van deze boeken.

8.7 Bijlage G: Afgenomen enquête deelvraag

Zie extra map met bijlagen.

8.8 Bijlage H: Samenvatting bachelorproef

artevelde
hogeschool

2021-2022
GBS DE VLINDERDREEF

IN WELKE MATE BEVORDERT VOORLEZEN MET SPECIFIEKE AANDACHT VOOR LEESSTRATEGIEËN BIJ KWALITEITSVOLLE KINDERBOEKEN DE PRESTATIES VAN BEGRIJPEND LEZEN IN DE DERDE GRAAD VAN HET LAGER ONDERWIJS?

LAURE VAN GARSSE
BRENDA FROYEN

evaluerende onderzoeksvraag

Deelvraag

In hoeverre bevordert voorlezen met de specifieke aandacht voor leesstrategieën bij kwaliteitsvolle kinderboeken de motivatie om die boeken te lezen?

Omschrijving

De begrijpend-leesprestaties in Vlaanderen gaan achteruit. Dat is een probleem, want het begrijpen van een tekst is nodig om te kunnen functioneren in onze geletterde maatschappij. In dit onderzoek wordt onderzocht of het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën de begrijpend-leesprestaties kunnen verbeteren. Daarnaast wordt er onderzocht of het voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën de motivatie om die boeken te lezen doet stijgen. Meerdere onderzoeken tonen namelijk aan dat voorlezen leesbevorderend is.

Trefwoorden

- begrijpend lezen
- leesstrategieën
- voorlezen

Onderzoeksmethode

Participanten



22 leerlingen van het vijfde leerjaar A
→ 11 jongens en 11 meisjes

onderzoekssetting

Wie? De leerlingen van de klas 5A

Waar? 5A in GBS De Vlinderdreef

Wat? voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën

Wanneer? Er wordt elke dag voorgelezen gedurende 7 weken.

Waarom? Dit onderzoek wordt uitgevoerd om te weten of voorlezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën al dan niet bevorderend is voor de begrijpend-leesprestaties en of dit leesbevorderend is.

Hoe? Ik neem de Vlaamse Test begrijpend lezen voor en na het experiment af om te kijken in welke mate de prestaties begrijpend lezen relatief gestegen of gedaald zijn. Ik neem een enquête af om de deelvraag te beantwoorden.

Dataverzameling

bestuderen en bevragen

Resultaat Onderzoeksvraag

- 72,7% van de leerlingen scoorde gelijk aan of meer dan de gemiddelde moeilijkheidsgraad van VTBL1. 27,3% scoorde lager.

- 40,9% van de leerlingen scoorde gelijk aan of meer dan de gemiddelde moeilijkheidsgraad van VTBL2. 59,1% scoorde lager.

➔ Het aantal leerlingen dat beter scoorde t.o.v. de gemiddelde moeilijkheidsgraad is met 31,8% gedaald.

- Het resultaat van de helft van de leerlingen is relatief gestegen en bij de andere helft van de leerlingen is dat relatief gedaald.

Deelvraag

- 77,3% van de leerlingen heeft één of meerdere kwaliteitsvol(le) kinderboek(en) gelezen of hieruit een fragment gelezen.

- 68,2% van de leerlingen wil nog één of meerdere kwaliteitsvol(le) kinderboek(en) uit de boekenlijst lezen.

- 95,5% van de leerlingen heeft één of meerdere kwaliteitsvol(le) kinderboek(en) gelezen of wil het nog lezen.

Besluit Onderzoeksvraag

Er is geen eenduidig antwoord op de onderzoeksvraag. Er zijn namelijk heel wat factoren die een invloed hebben op de prestaties van begrijpend lezen wat ervoor zorgt dat het meten van deze prestaties moeilijk is.

Deelvraag

We zien dat 95,5% van de leerlingen is aangezet tot het lezen van één of meerdere kwaliteitsvol(le) kinderboek(en) nadat deze boeken zijn voorgelezen met specifieke aandacht voor leesstrategieën.

Aanbevelingen Onderzoeksvraag

- grootschalig onderzoek

- Heeft het geslacht van de leerlingen een invloed op de mate waarin de begrijpend-leesprestaties evolueren tussen de VTBL1 en VTBL2?

Deelvraag

- Gaan de leerlingen meer boeken gelezen hebben of willen lezen als er wordt voorgelezen zonder specifieke aandacht voor leesstrategieën?

Referenties

- Brenda Froyen
- Amber Jongbloet