

Meer dan lezen alleen

Een onderzoek naar het signaleren van de metacognitieve onderwijsbehoeften van zwakke leerlingen bij begrijpend lezen.

Marieke Malestein
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)
Maart 2015
Afstudeerbegeleider: Derjan Havinga-Heijs

Voorwoord

Voor u ligt het juweeltje van mijn Pabo-carrière. Met dit verslag hoop ik mijn opleiding aan de Christelijke Hogeschool te Ede af te ronden. Het afgelopen jaar stond in teken van dit onderzoek en ik heb er met veel plezier aan gewerkt.

Graag wil ik via deze weg de leerkracht en leerlingen van groep 8 van mijn stageschool (basisschool De Wonderboom in Nieuwland) bedanken. Dankzij hen was het mogelijk om dit onderzoek uit te voeren. Ik wil hen bedanken voor hun inzet en de vrijheid die ik kreeg tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek.

Mijn dank gaat uit naar de mensen die het verslag ter controle met mij hebben meegelezen. Zij hebben hun tijd en energie hierin gestoken en hun waardevolle tips en opmerkingen hebben mij steeds verder geholpen.

Daarnaast wil ik ook mijn afstudeerbegeleider, Derjan Havinga-Heijs, bedanken voor haar waardevolle input. Dankzij haar kwam ik in aanmerking met dit onderwerp en kon ik hieraan mijn eigen draai geven. Haar tijd, inzet en begeleiding heb ik zeer gewaardeerd!

Ik wens u, als lezer, veel plezier met het lezen van dit verslag.

Marieke Malestein
Ede, maart 2015

Samenvatting

Leesgesprekken worden steeds een bekender begrip in de wereld van het onderwijs. Het houden van leesgesprekken biedt leerkrachten de mogelijkheid om van hun leerlingen te leren. Zij hebben belangrijke informatie over de inhoud en beleving van het leerproces dat zij in het onderwijs ondergaan en leerkrachten hebben deze informatie nodig om onderwijs op maat te kunnen geven (Oosterlo & Singelsma, 2013; Pameijer, Beukering en De Lange, 2009). Deze formatieve evaluatie wordt in verschillende vormen aangeboden:

- leesgesprekken door leraar met de groep
- leesgesprekken door leraar met groepje leerlingen
- leesgesprekken door leraar met individuele leerling
- leesgesprekken door leerlingen in groepjes onderling

Uit onderzoek blijkt dat leesgesprekken een meerwaarde kunnen hebben op het gebied van leesmotivatie en leesattitude (Van Der Graaf, 2014; Overbeek, 2014). Uit dit onderzoek blijkt dat zij een meerwaarde bieden in het signaleren van de onderwijsbehoeften van leerlingen bij begrijpend lezen.

In dit onderzoek ligt de focus op welke meerwaarde leesgesprekken hebben voor zwakke leerlingen in groep 8, ten aanzien van begrijpend lezen. De onderzoeksvraag die hierbij hoort luidt als volgt:

Welke meerwaarde bieden leesgesprekken in het inzicht geven in de onderwijsbehoeften en metacognitieve vaardigheden van zwakke leerlingen in groep 8 ten aanzien van begrijpend lezen?

Een belangrijk aspect hierbij is de metacognitie, één van de vier factoren die veel invloed heeft op het begrijpend lezen (Mommers, 2007). Door in de gesprekken gebruik te maken van inhoudsvragen die gericht zijn op de metacognitie, is gebleken in hoeverre de leerlingen de metacognitieve vaardigheden beheersen. Om de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te waarborgen is er gebruik gemaakt van de Index of Reading Awareness (Jacobs & Paris, 1987). Een vragenlijst die de metacognitie bij kinderen meet. Deze vragenlijst is ontwikkeld aan de hand van interviews met kinderen over hun metacognitie. Deze vragenlijst is afgenomen bij de twaalf leerlingen die meededen aan dit onderzoek. Ook zijn de inhoudsvragen op deze vragenlijst gebaseerd. De resultaten van deze vragenlijst en de leesgesprekken bieden de leerkracht extra informatie over wat een leerling wel en niet beheerst en waar het fout gaat. Hieruit komen specifieke onderwijsbehoeften voort en daar kan de leerkracht adequaat op inspelen.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding en context	6
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Doelstelling	7
1.4 Hoofdvraag	7
1.5 Deelvragen	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Met welk doel wordt er begripend leesonderwijs gegeven?	8
2.2 Hoe kan ik door middel van leesgesprekken de onderwijsbehoeften van zwakke leerlingen bij begripend lezen constateren?	12
2.3 Hoe kan de leerkracht het gebruik van de metacognitieve vaardigheden door leerlingen stimuleren bij begripend lezen?	16
3. Praktijk: onderzoeksopzet	20
3.1 Inleiding	20
3.2 Onderwijsbehoeften signaleren – een vragenlijst vs. leesgesprekken	20
3.3 De onderzoeksgroep	21
3.4 Data verwerking	22
3.4.1 Vraagstelling	22
3.4.2 Inhoud: vragen gericht op de metacognitie	23
4. Resultaten	25
4.1 Inleiding	25
4.2 Resultaten leesgesprekken	25
4.2.1 Resultaten vraagstelling	25
4.2.2 Resultaten inhoud	26
4.3.3 Resultaten algemene metacognitieve vraag	28
4.3 Resultaten IRA-vragenlijst	29
4.4 Resultaten leesgesprekken vs. IRA-vragenlijst	29
5. Conclusie en discussie	31
5.3 Conclusie	31
5.4 Discussie	32
Geraadpleegde literatuur	34
Geraadpleegde websites	36
Bijlagen	38

Bijlage 1: IRA – vragenlijst (zelfgemaakte vertaling).....	38
Bijlage 2: IRA – vragenlijst + bijbehorende scores (bron: Jacobs and Paris, 1987).....	40
Bijlage 3: Resultaten IRA – vragenlijst (uitgebreid).....	42
Bijlage 4: Vragen leesgesprekken	43
Bijlage 5: Metacognitieve vragen + toegewezen codes.....	44
Bijlage 6: Voorbeeld transcript en codering in Atlas-TI	45
Bijlage 7: Analyse inhoud – vragen gericht op de metacognitie.....	50
Bijlage 8: Tekst – algemene metacognitieve vraag.....	54
Bijlage 9: Blokles Nieuwsbegrip – begrijpend lezen	55

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en context

Begrijpend lezen heb ik zelf altijd als een naar vak ervaren. Lange, saaie teksten met vragen waar ik niets van begreep. Dat was mijn beeld van begrijpend lezen en ik heb gemerkt dat ook nu nog veel kinderen op dezelfde manier tegen dit vak aan kijken. Tegenwoordig zijn er leukere methodes zoals *Nieuwsbegrip* en *Lezen in beeld*, maar uit de leesgesprekken blijkt dat de mening van kinderen niet is veranderd. Ook al wordt er gebruik gemaakt van actuele onderwerpen en materialen; de teksten zijn nog steeds saai en de vragen blijven moeilijk.

Tijdens mijn laatste jaar op de pabo heb ik een college over leesgesprekken bijgewoond. Hier werd het project 'leesgesprekken' onder mijn aandacht gebracht. 'Leesgesprekken' is een initiatief van SLO, het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, in samenwerking met stichting taalvorming (StTv). Leesgesprekken zijn onder andere ontwikkeld om kinderen enthousiast te maken voor lezen. Na een aantal jaren van onderzoek is het nu gekomen tot de bouw van een website waarop informatie te vinden is over dit onderwerp, ondersteund met beeldmateriaal. Deze website wordt waarschijnlijk in het najaar van 2015 gepresenteerd.

Dit onderwerp heeft mij vanaf het begin geboeid, omdat ik groot voorstander ben van het samenwerken met kinderen tot opbouw van hun leerproces. Volgens Pameijer, Beukering en De Lange (2009) kunnen leerlingen waardevolle informatie geven over hoe zij tegen school aankijken, hoe zij onderwijs beleven en wat zij nodig hebben om goed te kunnen functioneren. Deze formatieve evaluatie van onderwijs (gesprekken met leerlingen) kan veel informatie bieden wat betreft de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het heeft mijn interesse om me hierbij te verdiepen in het vak begrijpend lezen. Ik zie een mogelijkheid waarbij leesgesprekken leerkrachten meer inzicht kunnen geven in het denken en doen (metacognitie) van leerlingen bij het vak begrijpend lezen (paragraaf 2.3). Begrijpend lezen is een metacognitief proces: de lezer denkt na, stuurt en controleert zijn gedachten om zo betekenis aan de tekst te geven (Van De Mortel in Aslander et al, 2010; Bouwers & Van Goor in Van Lieverloo, 2012). Zelfregulatie is hierbij erg belangrijk en daarom ook een groot onderdeel van de metacognitie.

Het is van maatschappelijk belang dat eventuele leerachterstanden tijdig worden opgemerkt. Leesgesprekken, gericht op de metacognitie, kunnen hierbij een extra informatiebron zijn voor leerkrachten bij het signaleren van de onderwijsbehoeften op het gebied van begrijpend lezen.

1.2 Probleemstelling

Begrijpend lezen is een vak waarbij de resultaten vaak niet zijn wat ze zouden moeten zijn. Om leerlingen toch goed voorbereid naar het voorgezet onderwijs te sturen, is dit onderzoek in het leven geroepen. Graag zou ik willen zien dat die resultaten omhoog zouden gaan, maar hoe komt een leerkracht erachter waar de problemen bij deze zwakke leerlingen liggen ten aanzien van begrijpend lezen? Hierbij hoort de volgende praktijkvraag:

Hoe signaleert de leerkracht de (metacognitieve) onderwijsbehoeften bij zwakke leerlingen in groep 8 ten aanzien van begrijpend lezen?

1.3 Doelstelling

Met dit onderzoek wil ik aantonen dat leesgesprekken een meerwaarde hebben bij het begeleiden van zwakke kinderen bij het vak begrijpend lezen. Door een vragenlijst (over de metacognitie van een leerling) en een leesgesprek te vergelijken hoop ik erachter te komen waar de problemen zitten bij het begrijpend lezen en in hoeverre deze te wijten zijn aan de metacognitie van een leerling. Daarnaast wil ik aantonen dat leesgesprekken een meerwaarde bieden bij het formuleren van de (metacognitieve) onderwijsbehoeften van een leerling ten aanzien van begrijpend lezen.

1.4 Hoofdvraag

In dit onderzoek wil ik met behulp van de literatuur de volgende onderzoeksvraag beantwoorden:
Welke meerwaarde bieden leesgesprekken in het inzicht geven in de onderwijsbehoeften en metacognitieve vaardigheden van zwakke leerlingen in groep 8 ten aanzien van begrijpend lezen?

1.5 Deelvragen

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden ga ik delen van deze vraag onderzoeken met behulp van de volgende deelvragen:

1. Met welk doel wordt er begrijpend leesonderwijs gegeven?
2. Hoe kan ik door middel van leesgesprekken de onderwijsbehoeften van zwakke leerlingen constateren?
3. Hoe kan de leerkracht het gebruik van de metacognitieve vaardigheden door leerlingen stimuleren bij begrijpend lezen?

Het theoretisch kader wat hieruit voortkomt, biedt een fundament voor mijn praktijk onderzoek. Dit ziet er als volgt uit: in hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksopzet beschreven. Hierbij wordt er dieper ingegaan op de onderzoeksgroep en de meetinstrumenten. In hoofdstuk 4 worden de resultaten beschreven en in hoofdstuk 5 de conclusie.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

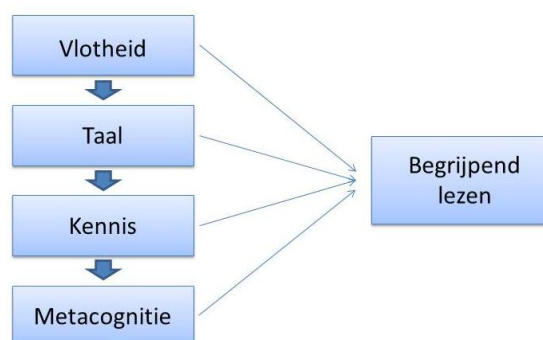
Waarom is begrijpend lezen een apart vak in het onderwijs? Het is immers een vaardigheid die bij alle vakken weer terugkomt. Toch blijkt dat de oefening hard nodig is. Het begin van dit hoofdstuk beschrijft wat begrijpend lezen inhoudt, waarop de doelen gebaseerd zijn en waarom dit vak zo belangrijk is. Om leerlingen goed te kunnen begeleiden is het belangrijk dat de leerkracht weet op welk gebied zij hulp nodig hebben. ‘De opdracht van het onderwijs is alle leerlingen te helpen zich zo goed mogelijk te ontwikkelen (Henkens, 2012).’ Maar hoe dit verder ingevuld wordt verschilt per school. Het tweede gedeelte van dit hoofdstuk beschrijft wat de onderwijsbehoeften kunnen zijn bij begrijpend lezen, welke inzichten leesgesprekken met leerlingen kunnen bieden ten aanzien van begrijpend lezen en wanneer leerlingen beschouwd worden als ‘zwak’ binnen dit vakgebied. Tot slot wordt er bij begrijpend lezen een beroep gedaan op de metacognitieve vaardigheden van de leerling. Maar wat houden deze in? Welke rol spelen deze bij begrijpend lezen en wat kan de leerkracht doen om deze vaardigheden te bevorderen bij het vak begrijpend lezen?

2.2 Met welk doel wordt er begrijpend leesonderwijs gegeven?

Wat is begrijpend leesonderwijs?

Volgens Ahlers en Van De Mortel (2009:24) kan begrijpend lezen in één zin samengevat worden: *‘betekenis geven aan gedrukte en geschreven informatie, ofwel schriftelijke informatie begrijpen.’* Begrijpend lezen is dus het vermogen van iemand om betekenis te geven aan geschreven tekst. Lezen en het begrijpen van wat je leest zijn vaardigheden die een mens nodig heeft om zich te kunnen redden in de huidige samenleving. Mommers (2007) geeft ons een model waarin de grote lijn te zien is die de leesontwikkeling doormaakt. Hierbij bestaat de basis uit begrijpend luisteren en technisch lezen (decoderen). Begrijpend lezen steunt weer op deze basis en wanneer een van deze twee vaardigheden ‘zwak’ is, dan kan het gewenste niveau van begrijpend lezen niet bereikt worden. Volgens Vernooy (2007) geeft de wetenschap aan dat vlot lezen een van de drie belangrijke vaardigheden is die nodig zijn voor begrijpend lezen. Dit sluit aan bij de eenvoudige basis waar Mommers (2007) het over heeft. Hoe kan iemand immers een tekst begrijpen als hij of zij dit niet kan decoderen? Technisch lezen speelt daarom een cruciale rol in het effectief begrijpend-leesonderwijs, maar dit komt pas goed tot uiting wanneer er effectief taal-leesonderwijs plaats vindt. Hierbij wordt er namelijk meteen ingegrepen wanneer de leesontwikkeling niet goed verloopt. De vorderingen worden nauwkeurig bij gehouden, zodat er snel ingegrepen kan worden bij zwakke lezers. Zo kan er extra instructie en oefentijd gegeven worden, waardoor er een grotere kans is op succes.

Mommers (2007) onderscheidt vier factoren die van invloed zijn op het begrijpend lezen. Vlotheid wordt als eerste genoemd en hierbij doelt hij op het feit dat technisch lezen correct, snel en met minimale inspanning moet verlopen. Ook Förer en Van De Mortel (2013) geven aan dat vlot lezen een onderdeel is van vloeiend lezen. Daarnaast moeten leerlingen de teksten correct en met expressie kunnen lezen. Vloeiend lezen staat voor meer dan alleen vlot lezen. Met expressie kunnen lezen speelt een cruciale rol. Het is meer dan alleen ‘stemmetjes lezen’. Het geeft tekst betekenis, omdat de leerling



Figuur 1. Factoren die van invloed zijn op het begrijpend lezen (Mommers, 2007).

op de juiste momenten de juiste dingen doet. Ademhalen, intonatie en de klemtoon op de juiste plaatsen leggen, geven betekenis aan een tekst. Deze mate waarin leerlingen vloeiend lezen, weerspiegelt hun vermogen om tijdens het lezen betekenis aan de tekst te geven en het zodoende te begrijpen (Mortel, 2012). Hirsch (in Vernooij, 2009) beaamt dit. Een niet vlotte lezer is de tekst alweer vergeten voordat hij of zij het begrijpt. Als tweede noemt Mommers (2007) de factor taal. Hierbij wordt er gekeken naar woordenschat en andere aspecten die betrekking hebben op het vak taal. Onder andere culturele invloeden spelen hierin een rol. Allochtone kinderen zullen meer problemen hebben met woordenschat dan autochtone kinderen. Kennis is de derde factor. Eigen kennis en kennis over teksten. Dit wordt allemaal meegenomen bij begrijpend lezen en een kind moet deze kennis kunnen activeren. En dit allemaal leidt tot de laatste factor: metacognitie. Het vermogen om hun leerproces zelf te reguleren en hier lering uit te trekken.

Een goede leesinstructie tijdens het aanleren van de eerste factor is essentieel voor het (begrijpend)leesonderwijs. Deze 'leesstart' wordt gekenmerkt door een aantal dingen: een goede doorgaande taal-leeslijn voor groep 1 tot en met 8 met kwalitatief goede methodes en materialen, risicokinderen vroegtijdig signaleren, effectieve evidence based interventies in de kleine kring en een aanpak die is vastgelegd in een schoolplan taal-lezen (Ahlers en Van De Mortel, 2009). Het is belangrijk dat binnen deze doorgaande taal-leeslijn de methodes goed op elkaar aansluiten. Ook moet er binnen de school een prioriteit gegeven worden aan het lezen. Bij gebrek aan een goede leesvaardigheid kunnen andere vakken daar nadeel van ondervinden. Het bevorderen van lezen kan dus veel impact hebben op de resultaten van leerlingen. Wanneer zij gestimuleerd worden tot lezen zullen zij meer leeskilometers maken. En deze leeskilometers bevatten de oefening die leerlingen nodig hebben om goede begrijpende lezers te worden.

Leergebieden

De doorlopende lijn van het begrijpend-leesonderwijs begint al vanaf het begin van de basisschooltijd. Begrijpend-leesonderwijs kent volgens Ahlers en Van De Mortel (2009) drie leergebieden (zie figuur 2).



Figuur 2. De leerlijn begrijpend lezen en de bijbehorende leergebieden volgens Ahlers en Van De Mortel (2009).

Elk gebied is belangrijk voor het volgende gebied. Begrijpend luisteren wordt ook wel de pre-teaching van begrijpend lezen genoemd. Bij begrijpend luisteren leren kinderen betekenis geven aan mondelinge informatie. Dit kan dus al vanaf een zeer jonge leeftijd. Luistervragen die gesteld worden voor, tijdens en na het voorlezen geven kinderen stof om over na te denken en dit versterkt hun vermogen om betekenis te geven aan de mondelinge informatie. Woordenschat en achtergrondkennis spelen hierbij een belangrijke rol. Een goede variatie in verhalende en zakelijke teksten zorgt ervoor dat deze vergroot worden.

Begrijpend lezen gaat een stapje verder. Hierbij moeten de leerlingen zelf een tekst lezen en betekenis hieraan geven. Wel speelt de leerkracht hierbij een belangrijke rol. Hij of zij stelt nog steeds vragen over de tekst; voor, tijdens en na het lezen. Begrijpend lezen vraagt daarnaast om een aantal voorwaarden die leerlingen nodig hebben bij het kunnen begrijpen van een tekst (Ahlers en Van De Mortel, 2009):

- mondelinge taalvaardigheid:
 - spreken (zinsopbouw, praten)
 - luisteren (begrijpend luisteren)
- vlot technisch lezen
- woordenschat en kennis van de wereld
- begrijpend luisteren
- kennis van teksten
- leesplezier en leesmotivatie
- leesstrategieën

Volgens Gelderblom en Oosterman (2008) is het doel van leesonderwijs voor veel scholen om leerlingen als goede, begrijpende lezers van school te laten gaan. Hierdoor is de kloof tussen het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs minder groot. Bij het voorbereiden van leerlingen richten de scholen zich vooral op het studerend lezen door begrijpend te kunnen lezen. Deze vaardigheid hebben zij hard nodig in het voortgezet onderwijs. Volgens de Dia-eindtoets is begrijpend lezen het belangrijkste domein dat bij Taal getoetst wordt (Dia taal, z.j.). Een goede beheersing van dit vak zorgt voor een succesvollere doorstroom naar het voortgezet onderwijs (VO). Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die in het primair onderwijs een achterstand hebben op begrijpend lezen, deze achterstand in het voortgezet onderwijs niet makkelijk meer inlopen (Hacquebord en Sanders, 2010).

Het toetsen van begrijpend lezen

Het doel van leesonderwijs is voor veel scholen als volgt: leerlingen als goede, begrijpende lezers naar het VO te sturen (Gelderblom en Oosterman, 2008). Ook Stoeldraijer (in Van de Wetering, 2011) beaamt dit. Het niveau van een leerling op het gebied van begrijpend lezen heeft dus veel invloed op het niveau waarop zij verder gaan. Maar wanneer zijn leerlingen goede, begrijpende lezers?

Om leerlingen te kunnen toetsen en hun ontwikkeling te volgen op een bepaald vakgebied wordt er onder andere gebruik gemaakt van doelen. Volgens Ahlers en Van De Mortel (2009) is het belangrijk dat deze doelen geformuleerd worden in termen van leerlingresultaten. Dit betekent dat de doelen beschrijven wat een leerling, na het gegeven onderwijs, kan/beheerst. Op deze manier alleen is het mogelijk om te toetsen of leerlingen daadwerkelijk de doelen hebben behaald.

Om al deze doelen te kunnen toetsen moet er gebruik gemaakt worden van verschillende meetinstrumenten. Cito-toetsen van begrijpend lezen geven aan wat een leerling beheerst in een vaardigheidsscore en een vaardigheidsniveau. Deze scores worden weer vergeleken met een landelijke normgroep. De inspectie gebruikt deze toets om tussenresultaten in het primair onderwijs in beeld te brengen. Schoolbesturen gebruik deze toetsen om te kijken of de resultaten van hun

scholen voldoende zijn. De schoolleiding wil met behulp van deze toetsen opbrengstgericht werken. Zij willen weten of de doelen die deze school heeft geformuleerd zijn behaald. Maar voor leerkrachten zijn deze toetsen niet altijd voldoende. Alle leerlingen zijn uniek en zij hebben passend onderwijs nodig. Toetsen geven niet altijd even duidelijk weer of een leerling iets beheerst of niet. Dit kan liggen aan de methode (en scores op methodetoetsen), maar ook aan het beeld wat een leerkracht heeft van een leerling door middel van observaties en beoordelingen van het werk. Het houden van leesgesprekken kan extra inzicht bieden in zowel hun niveau van (begrijpend) lezen als in wat zij nodig hebben om een hoger niveau te kunnen bereiken. Deze formatieve vorm van evalueren biedt zowel de leerkracht als de leerling zeggenschap in het ontwikkelingsproces. Volgens Berends (2013) kunnen deze gesprekken een meerwaarde bieden op verschillende gebieden:

- Het biedt kinderen meer zeggenschap over hun eigen lezen en leesonderwijs. Daarnaast maakt het hen bewust van wat en hoe zij zelf leren.
- Het houden van leesgesprekken stimuleert de metacognitie (het denken over het eigen denken en handelen).
- Ook kunnen leesgesprekken een bijdrage leveren aan hogere leeropbrengsten. Leerkrachten kunnen met de gegeven informatie hun onderwijs beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

De doelen van begrijpend leesonderwijs zijn door de overheid vastgelegd in de kerndoelen. Net als de doelen voor alle andere vakken. Begrijpend leesonderwijs valt onder de leerlijn 'Nederlands'. Op deze manier kan de overheid het onderwijs controleren. Alle kinderen moeten immers dezelfde doelen hebben behaald wanneer zij naar het voortgezet onderwijs gaan.

Kerndoelen en referentieniveaus

SLO (z.j.) vermeldt dat de eerste kerndoelen dateren uit 1993. Inmiddels werken wij met de derde generatie uit 2006 en zijn het geen 122 maar 58 kerndoelen. Kerndoelen zijn geen leerdoelen. Dat is belangrijk om voor ogen te houden. Deze beschrijven alleen gebieden waarop scholen verplicht zijn een aanbod te hebben (Struiksmā, 2012). De kerndoelen worden opgedeeld in meerdere leergebieden, bijvoorbeeld de talen en rekenen/wiskunde. In deze kerndoelen en leerlijnen wordt beschreven wat leerlingen moeten kunnen en leren. Hoe zij dit doen is aan de school. Zij mogen zelf het onderwijs verder invullen.

Ondanks de aanwezigheid van de kerndoelen was er een groeiende zorg aanwezig over het niveau van taal en rekenen bij leerkrachten en daarom werden de referentieniveaus in het leven geroepen. Referentieniveaus geven een inhoudelijke uitwerking van de kerndoelen weer. Deze niveaus beschrijven gewenste leer- en onderwijsopbrengsten die leerkrachten, inspectie en uitgevers houvast bieden bij het bepalen, volgen en stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen.

Expertisecentrum Nederlands (2010) vermeldt dat door de jaren heen leerkrachten en pabostudenten veel kritiek over zich heen hebben gekregen betreffende hun niveau op het gebied van taal en rekenen. In kranten en andere media werd hier openlijk over gesproken en zodoende heeft dit onderwerp ook het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (OCW) bereikt. Vooral ook omdat deze zorg zich uitstreckte van primair onderwijs tot en met wetenschappelijk onderwijs. In 2007 werd door het ministerie van OCW, als reactie op deze groeiende zorg, de Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen ingesteld, de commissie Meijerink. In januari 2008 kwam deze commissie met het rapport 'Over de drempels met taal en rekenen'. Dit rapport gaat in op de vraag wat de basiskennis en basisvaardigheden zijn die leerlingen moeten beheersen voor de vakken taal en rekenen.

Referentieniveaus geven duidelijk weer wat leerlingen gedurende hun gehele schoolloopbaan moeten kunnen en kennen op het gebied van taal en rekenen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen twee niveaus:

- een fundamenteel niveau (F)
- en een streefniveau (S)

Deze niveaus beschrijven de vaardigheden voor meerdere domeinen. Voor taal zijn dit: mondelinge vaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging. Dankzij de referentieniveaus is het mogelijk om een specifiekere beschrijving van de onderwijsinhoud weer te geven dan wanneer men alleen gebruik zou maken van de kerndoelen. Daarnaast kunnen leerkrachten feitelijk vaststellen wat het bereikte beheersingsniveau van leerlingen is (Punt en van Loon, 2010).

Het *fundamentele niveau 1 (1F)* beschrijft de kennis en vaardigheden die 75% van de leerlingen aan het eind van groep moeten beheersen. Van deze groep verwacht de commissie Meijering dat een deel hiervan nog beter kan presteren. Voor deze leerlingen lijkt zelfs *streefniveau 1 (1S)* haalbaar. De referentieniveaus zijn er dus voor het verhogen van de prestaties. Daarnaast zorgen deze referentieniveaus voor een doorlopende leerlijn tussen de onderwijssectoren. De overgang verloopt nu soepeler dan voorheen.

2.2 Hoe kan ik door middel van leesgesprekken de onderwijsbehoeften van zwakke leerlingen bij begrijpend lezen constateren?

Onderwijsbehoeften

Om leerlingen van goed onderwijs te voorzien moet er gekeken worden naar wat zij nodig hebben. Het onderwijs moet aansluiten op diverse gebieden. Persoonlijk, maar ook op niveau. Rond 2009 kreeg handelingsgericht werken (HGW) steeds meer bekendheid. Een manier van werken waarbij rekening gehouden werd met leerling, ouder en leerkracht. Een van hun zeven uitgangspunten is 'de onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal' (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009). Maar wat zijn onderwijsbehoeften? Onderwijsbehoeften zijn dat wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te halen. Dit kunnen dus zowel pedagogische als didactische onderwijsbehoeften zijn. Deze manier van begeleiden past ook goed binnen het kader van Passend Onderwijs. In de praktijk betekent dit dat er rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen, maar ook dat alle leerlingen dezelfde basisstof aangeboden krijgen (Meijer en Balkenende, 2009). Het ministerie van OCW (z.j.) vermeldt dat de school, dankzij Passend Onderwijs, sinds augustus 2014 een zorgplicht heeft. Dit houdt in dat zij verantwoordelijk is om alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een goede onderwijsplek te bieden. Hierbij krijgt elke leerling onderwijs op maat met behulp van hun eigen input. Deze onderwijsbehoeften worden namelijk niet zomaar uit de lucht 'geplukt'. Vaak worden onderwijsbehoeften opgesteld voor een hele groep, enkele subgroepen en enkele individuele leerlingen. Begrijpend lezen is een vak dat niet bij iedereen in goede aarde valt. Lange saaie teksten en moeilijke vragen zijn vaak de antwoorden van kinderen op de vraag waarom zij begrijpend lezen niet leuk vinden. Deze twee factoren zorgen er op hun beurt voor dat leerlingen het niet kunnen of niet willen. Door te werken met onderwijsbehoeften kan hier een positieve draai aan gegeven worden. Met deze onderwijsbehoeften kan er gekeken worden naar oplossingen. Er worden concreet stappen genomen en op deze stappen kan duidelijk gereflecteerd worden. Volgens Clijsen (z.j.) wordt er binnen het onderwijs onderscheid gemaakt tussen vakoverstijgende onderwijsbehoeften en vakspecifieke onderwijsbehoeften. Bij het signaleren van onderwijsbehoeften voor begrijpend lezen kunnen de vakoverstijgende onderwijsbehoeften uit het groepsoverzicht gehaald worden, mits deze aanwezig is. De vakspecifieke onderwijsbehoeften zullen opgesteld moeten worden. Bij het opstellen hiervan kan er gekeken worden naar het leerlingvolgsysteem (LVS) en observaties. Daarnaast geeft het werken met HGW aan dat ook de

leerlingen zelf informatie kunnen bieden omtrent hun onderwijsbehoeften (Pameijer et al, 2009). Uit onderzoek blijkt dat de informatie uit deze gesprekken met leerlingen een toegevoegde waarde hebben voor de lespraktijk (Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos, 2013).

Leesgesprekken en begrijpend lezen

Allereerst is het belangrijk om nog wat beter uit te leggen wat de term 'leesgesprekken' inhoudt. Leesgesprekken zijn gesprekken over lezen. Zoals in de inleiding al werd vermeld is 'leesgesprekken' een initiatief van SLO, in samenwerking met de StTv (SLO, z.j.; Kroes, 2014). Deze leesgesprekken zijn ontwikkeld om meer te weten te komen over het leesgedrag van een kind door kinderen hier zelf over te laten praten. Op verschillende scholen zijn er filmopnames gemaakt van leesgesprekken. Zowel in Noord- als in Zuid-Nederland en zowel met autochtonen als allochtonen, maar nog nooit vanuit het oogpunt van metacognitie.

Wanneer we gebruik maken van toets gegevens dat geeft dit maar beperkte informatie. Het zijn momentopnames en er komt bepaalde kennis in naar voren. Daarnaast zijn leesgesprekken ook in het leven geroepen om het leesplezier van kinderen te bevorderen. Lezen biedt nieuwe kennis, inzicht en avonturen. En deze achterliggende gedachte van lezen is op de achtergrond geraakt vanwege de invloed van o.a. multimedia.

Vanuit het HGW is bekend dat gesprekken met kinderen waardevolle informatie leveren over hoe het kind tegen zijn of haar eigen onderwijs aankijkt. Berends (2013) koppelt dit aan het vakgebied lezen. Hij sluit aan bij de theorie van HGW en zegt dat de leerlingen het beste kunnen aangeven hoe zij het onderwijs ondergaan en hoe zij hun leerproces beleven. Daarnaast krijgt de leerling zo een rol in zijn/haar eigen leerproces. Eigenaarschap is een motiverende factor wanneer het gaat om het onderwijsleerproces van een leerling (Stevens in Minor, 2011).

Tijdens de leesgesprekken geeft een kind aan hoe hij of zij het lezen ervaart, over hoe de leerkracht leesonderwijs aanbiedt en wat hij of zij nodig heeft ten aanzien van lezen. Het gebruik van leesgesprekken in het basisonderwijs staat nog in de startblokken. Het project 'Leesgesprekken' van SLO kent al een spin-off waarin studenten van de Rijksuniversiteit Groningen (Van Der Graaf, 2014; Kroes, 2014; Overbeek, 2014; Steenhuis, 2014; Willemsen, 2014) vier thema's rond leesgesprekken hebben onderzocht:

- de leesomgeving thuis
- de metacognitie op het gebied van lezen
- leesattitude en leesmotivatie
- de vorm van gespreksvoering (SLO, z.j.)

Deze onderzoeken bieden een goede basis waarop dit onderzoek verder kan borduren. Het verschil is dat dit onderzoek zich focust op een bepaald vakgebied.

Er worden verschillende vormen van leesgesprekken onderscheiden:

1. Leesgesprekken met de hele groep
2. Leesgesprekken door leraren met een groepje leerlingen
3. Leesgesprekken door leraren met individuele leerling
4. Leesgesprekken door leerlingen in groepjes onderling

Bij al deze vormen is het belangrijk dat de kwaliteit van het gesprek goed is. Volgens Kroes (2014) wordt er bij leesgesprekken gebruik gemaakt van 'information seeking questions'. Hiermee kan nieuwe kennis worden vastgesteld wat weer gebruikt kan worden in gepast onderwijs voor de desbetreffende leerling. Open vragen zijn van groot belang tijdens de leesgesprekken. Deze stimuleren kinderen tot denken en hun kennis te demonstreren. In haar onderzoek ondervond Kroes (2014) dat deze 'information seeking questions' kinderen uitnodigen om ergens iets over te

vertellen. Het gebruik van deze vragen leverden uitgebreide reacties op. Daarnaast bleek dat leerkrachten deze reacties zelf verder kunnen uitlokken door zelf continueerders te uiten, zoals 'ja' of 'oh'. Hiermee laat de gespreksleider merken dat hij of zij nog luistert en verwacht dat de spreker verder gaat. Onderzoek wijst ook uit dat 'expansion paraphrasing' (het herhalen van de reactie van het kind vergezeld met een verzoek voor meer informatie: 'je hebt je al verkleed, vertel me meer') meer gedetailleerde informatie oplevert bij kinderen van 4-16 jaar (Evans e.a. in Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos, 2013). Uit deze onderzoeken blijkt dat de rol van de gespreksleider erg belangrijk is. Van Der Graaf (2014) ondervond ook dat deze rol erg belangrijk is tijdens haar onderzoek naar de rol van de interviewer in leesgesprekken met basisschoolkinderen. Zij wilde met dit onderzoek aantonen hoe leesgesprekken de leesattitude en leesmotivatie van kinderen zichtbaar kunnen maken. Echter, de interviewer van deze leesgesprekken stelde voornamelijk vragen die sturend en initiërend waren. Hierdoor is het mogelijk dat de interviewer de antwoorden van de kinderen, onbewust, een bepaalde kant op heeft willen sturen. Om kwalitatief goede leesgesprekken te kunnen voeren is het van belang dat er aandacht wordt besteedt aan de setting en het gebruikte materiaal. Het gesprek moet zo informeel mogelijk plaatsvinden, zodat de kinderen niet het idee krijgen van een toets setting. Hierdoor kunnen zij vrijuit vertellen (Van Der Graaf, 2014).

De verschillende vormen van leesgesprekken hebben allemaal hun voor- en nadelen. Binnen dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van de tweede en derde vorm, omdat er verwacht wordt dat deze vormen meer informatie opleveren. Daarnaast richt dit onderzoek zich op een bepaalde doelgroep om de prestaties van hen te kunnen verbeteren. Op groepsniveau zouden leesgesprekken minder effectief kunnen zijn, vanwege de antwoorden die de leerlingen geven. De ene leerling vertelt graag in een grote groep, terwijl de ander niets zegt. Elke zwakke leerling is op een unieke manier 'zwak'. En om hen vooruit te helpen heeft iedere leerling persoonlijke aandacht nodig. Met behulp van individuele leesgesprekken kan er op maat gekeken worden naar de hulp die nodig is ter bevordering van het vak begrijpend lezen. Toch kan er, met behulp van gesprekken op groepsniveau (in dit geval kleine groepjes), informatie verkregen worden wat op individueel niveau niet mogelijk is. Volgens Mercer en Littleton (in Kroes, 2014, p.7) is dit een leerzame interactie voor leerlingen waarbij zij kritische vragen aan elkaar kunnen stellen en elkaars voorstellen kunnen ondersteunen en motiveren.

Leesgesprekken zijn vooral ontwikkeld om het leesplezier te bevorderen en de onderwijsbehoeften van leerlingen op het gebied van lezen te signaleren. Aan de hand van deze gesprekken kunnen zij samen plannen maken voor het lezen en het leesonderwijs voor de desbetreffende leerling. De leerling voelt zich hierdoor meer competent en zal meer motivatie hebben voor het lezen. De leerkracht boekt betere resultaten en geniet van een leerling die geniet van zijn/haar onderwijs. Leesgesprekken leveren veelal informatie over de motivatie en de attitude ten opzichte van lezen.

Volgens Van der Graaf (2014) is het ook mogelijk dat de interviewer, de leerkracht in dit geval, informatie verkrijgt over wat een leerling weet op het gebied van tekstkenmerken en tekstsoorten. En dat is waarom ik dit onderzoek ben gestart: om erachter te komen of leesgesprekken inzicht kunnen bieden in het denken en kunnen van leerlingen bij het vak begrijpend lezen.

Bij leesgesprekken voor begrijpend lezen zal een groot deel van het gesprek zich focussen op het domein begrijpend lezen. Hopelijk kan de leerkracht, met behulp van de informatie die uit deze gesprekken voortkomt, het onderwijs beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van de (zwakke) leerlingen en hierdoor betere resultaten boeken.

Zwakke leerlingen bij begrijpend lezen

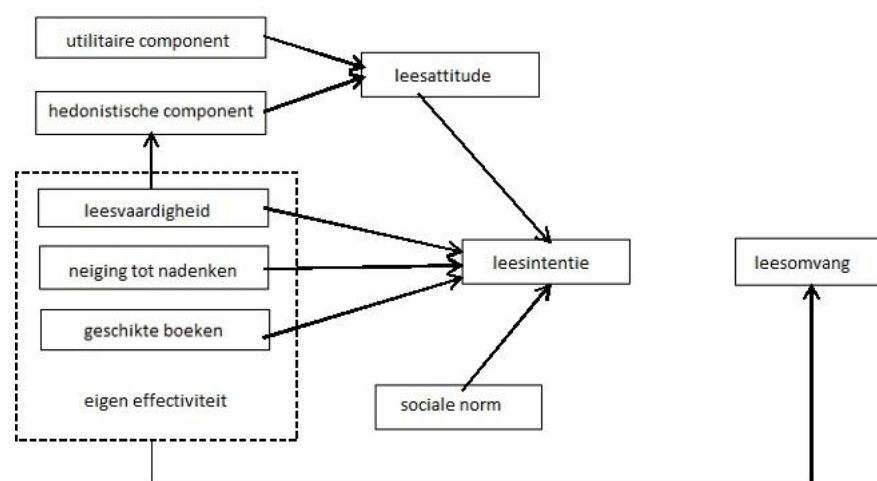
Ahlers en Van De Mortel (2009) geven aan dat niet alleen de Cito-scores aangeven of een leerkracht te maken heeft met een risicoleerling. Er wordt gekeken naar diverse aspecten:

- D- en E-scores op Cito-toetsen begrijpend lezen.
- Mondelinge taalvaardigheid is onvoldoende.
- Begrijpend luistervaardigheid is onvoldoende.
- Fonemisch bewustzijn is onvoldoende.
- De leerling heeft moeite met het lezen van meerlettergrepige woorden (decoderen).
- Leessnelheid is onvoldoende.
- Technisch leesniveau is onvoldoende.
- Woordenschat en kennis van de wereld zijn onvoldoende.
- Onvoldoende metacognitieve vaardigheden en onvoldoende grip op het eigen leesproces.

Een leerling die tekort komt op een van deze gebieden kan al problemen hebben met begrijpend lezen. Ook de motivatie van een kind kan doorslaggevend zijn voor de resultaten die hij of zij boekt bij begrijpend lezen. Niet goed zijn in het vak begrijpend lezen hangt niet altijd samen met de drie vaardigheden die Vernooy (2007) benoemt. Sommige kinderen hebben gewoon niet de motivatie om te lezen. Dit kan komen doordat ze er niet goed in zijn, maar ook omdat zij het simpelweg niet leuk vinden. Hierdoor maken zij te weinig leeskilometers en wanneer zij lezen (en opdrachten daarbij maken) dan moet dat het liefst zo snel mogelijk af zijn, zodat de aandacht gericht kan worden op iets wat zij wel leuk vinden.

Edmund en Bauserman (2006) beschrijven dat studies van de afgelopen twintig jaar aantonen dat gebrek aan motivatie de wortel is van veel problemen die leerkrachten ervaren bij het geven van onderwijs. Motivatie kan het verschil betekenen tijdens het leren. Volgens Woolfolk (2013) wordt motivatie opgedeeld in intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie is motivatie die gevormd wordt door externe prikkels (denk hierbij aan situaties waar straffen en belonen aanwezig zijn), terwijl intrinsieke motivatie de motivatie is die vanuit de persoon zelf komt. Hierdoor beleeft iemand die intrinsiek gemotiveerd is meer plezier aan de activiteit. Dit kan gekoppeld worden aan 'self-efficacy', oftewel *zelfeffectiviteit*. Zelfeffectiviteit betreft de eigen inschatting van een persoon of hij/zij daadwerkelijk in staat zal zijn het beoogde gedrag te vertonen. Tot deze inschatting behoren zowel de eigen vaardigheden als de aanwezigheid van 'geschikte boeken'. Ook de mate waarin iemand plezier beleeft aan cognitieve inspanningen kan hier invloed op hebben (Stokmans, 2006). Stokmans (2006) heeft de theorie van beredeneerd gedrag met betrekking tot lezen

inzichtelijk gemaakt in een schema, zoals te zien is in figuur 3.



Figuur 3. Theory of Planned Behaviour (Stokmans in Schram & Raukema, 2006).

Zelfeffectiviteit wordt gezien als een van de factoren die nodig zijn voor succes bij de leesontwikkeling van een kind (Afflerbach, 2013). Zelfeffectiviteit moedigt de leesmotivatie aan en zal dus indirect bijdragen aan de ontwikkeling van begrijpend lezen. Volgens Bandura (in Valcke, 2010) wordt zelfeffectiviteit gezien als een belangrijke determinant voor leersucces. Autonomie ligt in het verlengde van hiervan. Gevoel van autonomie vergroot de betrokkenheid van de leerling en daarmee dus ook de kans van slagen van de interventie (Harinck en Van Oudheusden, 2011). Al deze factoren, die een leerling zelf in de hand heeft, hebben invloed op de motivatie van het kind voor onder andere begrijpend lezen.

Vanwege de negatieve reacties omtrent het lezen hebben Edmund en Bauserman (2006) een onderzoek gedaan naar de kern van deze 'motivatie problemen'. Zij bevroegen leerlingen wat hen motiveert om te lezen. Hieruit kwamen vijf aanbevelingen voor leerkrachten: zelfselectie, aandacht geven aan boekeigenschappen, persoonlijke interesses, een goede toegang tot boeken creëren en actieve betrokkenheid van anderen. Al deze aanbevelingen gaan om de leerling. En het is belangrijk om deze aanbevelingen al actief in te zetten vanaf jonge leeftijd. In deze jaren wordt immers de basis gelegd voor leesplezier en het latere leesgedrag (Vernooy, 2007). Daarnaast is de leesinstructie belangrijk evenals het aantal leeskilometers dat een kind maakt. Wanneer een kind moeite ondervindt bij het lezen dan zal dit effect hebben op de motivatie. Net als een thuissituatie waar lezen niet gestimuleerd wordt en vriendjes en vriendinnetjes die lezen niet belangrijk vinden. Dit kan allemaal een negatief effect hebben op de leesmotivatie van een kind. Het kind mist immers de oefening die hij of zij nodig heeft.

2.3 Hoe kan de leerkracht het gebruik van de metacognitieve vaardigheden door leerlingen stimuleren bij begrijpend lezen?

Wat zijn metacognitieve vaardigheden?

Naast het technisch lezen moeten kinderen ook bepaalde denkprocessen uitvoeren om uiteindelijk goed begrijpend te kunnen lezen. Metacognitieve vaardigheden zijn hierbij erg belangrijk. Wanneer er gebruik gemaakt wordt van de term 'metacognitie' dan wordt er gesproken over gedachten over gedachten. Volgens Leernetwerk Educatie Wiki (2011) gaat het hierbij om de kennis die iemand heeft van zijn of haar eigen kennis, handelen en reflecteren. De vraag hierbij is hoe iemand onbewust gedrag bewust kan maken om zo hun eigen leerproces te kunnen reguleren. Metacognitie heeft dus grote invloed op het vermogen tot zelfregulatie. Een vaardigheid die bij begrijpend lezen nodig is. Bij zelfregulerend leren vindt er constant interactie plaats tussen cognitieve processen, metacognitieve processen en de motivatie van een kind (Kraayenoord, 2012). Om begrijpend te kunnen lezen moet een kind gebruik maken van de kennis die hij of zij al bezit. Kennis over hoe je moet lezen, kennis over het onderwerp en kennis over het toepassen van bijvoorbeeld leesstrategieën. Zij moeten dus in staat zijn om dit leerproces te regisseren. Zij moeten kunnen plannen, evalueren en fouten herstellen. Dit is – voor een kind – een ingewikkeld denkproces, waarbij zij een beroep moeten doen op hun metacognitieve vaardigheden. Deze stellen hen in staat om een activiteit te monitoren. Reflecteren is hierbij erg belangrijk. De uitkomsten hiervan worden immers meegenomen in het leerproces. Het reguleren van je eigen leerproces leidt uiteindelijk tot effectiever leren en dus tot hogere leerprestaties.

Volgens Rouet (in Harskamp & Smale-Jacobse, 2006) zijn er drie metacognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het beantwoorden van vragen over een tekst:

- De leerling moet zich bewust worden of hij/zij de vraag begrijpt.
- De leerling moet bedenken of het nodig is om een antwoord op te zoeken in de tekst.

- De leerling moet zichzelf reguleren om de juiste strategieën te gebruiken om de informatie in de tekst te vinden.

Van De Mortel (in Aslander et al, 2010) geeft aan dat begrijpend lezen in de eerste plaats een denkproces is. Bouwers & Van Goor (in Van Lieverloo, 2012) beamen dit door te zeggen dat begrijpend lezen een metacognitief proces is: de lezer denkt na, stuurt en controleert zijn gedachten om zo betekenis aan de tekst te geven. Begrijpend lezen is een actief mentaal proces dat zich moeilijk in deelprocessen laat ontleden. Het is een vrijwel automatisch proces dat in het hoofd van een (goede) lezer afspeelt. Hierdoor is het ook lastig voor leerlingen om te formuleren wat er gebeurt. Wanneer zij het kunnen, gebeurt het grotendeels onbewust en wanneer dit niet zo is weten zij niet wat er mist. Zij kunnen het niet vastpakken en aanduiden wat er verkeerd gaat. Dit proces is een van twee pijlers waar lezen met begrip op steunt (Förrer en Van De Mortel, 2013). Samen met kennis en woordenschat zorgt de sturing van het leesproces ervoor dat leerlingen begrijpend leren lezen en zo zelfstandige lezers worden.

De metacognitieve pijler van begrijpend lezen

Bij begrijpend lezen kunnen leerlingen gebruik maken van hulpmiddelen. Leesstrategieën behoren ook tot deze doelgroepen. Leesstrategieën zijn niet een doel op zich, maar worden juist gebruikt om het doel te kunnen bereiken. Het sturen van het leesproces met behulp van leesstrategieën is de metacognitieve pijler van begrijpend lezen (Van Lieverloo, 2012). Hierbij staat zelfregulerend leren centraal, oftewel metacognitief leren.

Het doel van een begrijpend lezen is niet het leren van de betekenis van moeilijke woorden of het gebruik maken van leesstrategieën. Het doel is het lezen met begrip. Leesstrategieën zijn bewuste en doelgerichte activiteiten om een tekst te decoderen en er betekenis aan te geven. Om de tekst beter te begrijpen is het dus wenselijk om deze (lees)strategieën in te zetten. Förrer en Van De Mortel (2010) maken onderscheid in drie soorten strategieën (zie ook figuur 1): sturingsstrategieën helpen de lezer het leesproces te sturen, leesstrategieën helpen de lezer actief te blijven lezen en herstelstrategieën gebruikt de lezer als hij of zij de tekst niet meer begrijpt. Filipiak (2005) benoemt ook het gebruik van leesstrategieën, maar zijn definitie verschilt wel met die van Förrer en Van De Mortel (2010). Hij gaat uit van de vier V's (zie figuur 4).



Figuur 4. De vier V's van Filipiak (2005).

Wel zijn Filipiak (2005) en Förrer en Van De Mortel (2010; 2013) het erover eens dat (lees)strategieën geen doel op zich zijn, maar een middel om de inhoud van een tekst te kunnen begrijpen.

Een goede (begrijpend) lezer zet deze genoemde strategieën flexibel in. Welke strategieën de lezer inzet hangt af van verschillende factoren: wat voor soort tekst is het en met welk doel leest hij of zij

de tekst. Het begrijpen van een tekst en het betekenis eraan geven gebeurt vaak 'vanzelf'. Wanneer een leerling tijdens het lezen vastloopt dat kan dit te maken hebben met verschillende dingen: het lesdoel, de tekst (de inhoud, de structuur en de kenmerken van de tekst) en/of met de lezer (voorkennis of achtergrondkennis). Op het moment dat hun begrip stagneert, dan staan hun gedachten als het ware 'stil'. Zij weten niet wat zij op dat moment met de tekst aan moeten, omdat zij de kennis en de vaardigheden missen om dit correct aan te pakken.

Strategieën zijn verschillend van aard. Er zijn talige en cognitieve strategieën, zoals samenvatten en notities maken, maar er zijn ook veel strategieën die metacognitief van aard zijn. Deze doen een beroep op het eigen denken van de lezer. Vooral zwakke lezers hebben moeite met deze metacognitieve vaardigheden en hierdoor is het gebruiken van de diverse (lees)strategieën geen makkelijke opgave. Volgens Förrer en Van De Mortel (2013) is het wel belangrijk dat leerlingen een repertoire van leesstrategieën beheersen, zodat zij deze kunnen gebruiken wanneer dat nodig is. Alleen zo kunnen zij vaardige lezers worden die verschillende soorten teksten kunnen lezen zonder moeite. Volgens hen zijn er ook gevallen waarbij leesstrategieën niet helpen bij het begrijpen van een tekst:

- Wanneer de lezer onvoldoende technische leesvaardigheden bezit.
- Wanneer de lezer weinig kennis heeft van het onderwerp van de tekst en de tekst voor hem of haar veel onbekende woorden bevat.
- En wanneer de lezer geen moeite wil doen om de tekst te kunnen begrijpen (motivatie).

Zwakke leerlingen hebben bij begrijpend lezen een groot probleem wanneer het aankomt op het gebruik van leesstrategieën. In het vorige hoofdstuk kwam naar voren dat zwakke leerlingen gekenmerkt worden door gebrek aan technische leesvaardigheid, woordenschat en motivatie. En volgens Förrer en Van De Mortel (2013) zijn dit juist de gevallen waarbij de leesstrategieën niet helpen. Om toch ervoor te zorgen dat deze leerlingen baat hebben bij de leesstrategieën, zal er eerst gewerkt moeten worden aan hun cognitieve vaardigheden. Daarna kan er pas een beroep gedaan worden op het gebruik van leesstrategieën en dus hun metacognitieve vaardigheden.

De leerkracht

Voordat de rol van de leerkracht duidelijk wordt, moet er eerst gekeken worden naar wat belangrijk is bij het geven van een les begrijpend lezen. Vernooy (2007) benoemt een aantal kenmerken waaraan een goede begrijpend leesles aan moet voldoen. Deze gaan over de les zelf, maar ook over de leerkracht. De kenmerken die over de leerkracht zijn gelinkt aan de kenmerken van een goede instructie bij begrijpend lezen:

- De leerkracht legt de leesstrategieën uit.
- De leerkracht doet de leesstrategieën voor, bijvoorbeeld door hardop te denken.
- De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het toepassen van de strategieën en laat hen dit in toenemende mate zelfstandig doen. door de leerlingen daarbij te observeren, krijgt de leerkracht informatie die hij kan gebruiken om beter met de verschillen tussen leerlingen om te gaan.
- Leerlingen passen de strategieën zelfstandig toe in 'alledaagse leessituaties'.
- Leerkrachten laten leesstrategieën als denkactiviteiten aan de orde komen in de drie fasen van het leesproces: voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen.

Bij begrijpend-leren-lezen neemt de leerkracht een belangrijke rol op zich. Modeling, het hardop denkend en verwoordend voorlezen, is een manier van instructie die bij begrijpend lezen gewenst is en ook terug te vinden is in de kenmerken van een goede instructie bij begrijpend lezen. Volgens Ahlers en Van De Mortel (2009) is het van belang dat de leerkracht te strategie eerst expliciet en duidelijk uitlegt, via modeling de strategie hardop voorleest, vervolgens de strategie samen met de kinderen toepast en daarna de kinderen begeleidt bij de zelfstandige toepassing. Deze laatste stap

wordt ook wel 'reciprocal teaching' genoemd. Hierbij neemt de leerling het hardop denken over van de leerkracht (Lieverloo, 2012). Vanaf dit punt doet de leerkracht een stapje achteruit en gaat hij of zij monitoren en bijsturen. Uitgebreid onderzoek in Amerika heeft aangetoond dat modeling zeker nut heeft (Fisher, Frey & Lapp in Aslander e.a., 2010). Deze vorm van instructie mag dus zeker niet ontbreken in een goede begrijpend leesles.

Onderzoek van Ahlers en Van De Mortel (2009) heeft uitgewezen dat het directe instructiemodel, vooral bij zwakke leerlingen, superieur is aan welke aanpak dan ook. Vernooy (in Ahlers en Van De Mortel, 2009) vertelt ons dat het directe instructiemodel een aantal eisen stelt aan de leerkracht, waaronder modeling. Een vorm van lesgeven die eerder is uitgelegd. Uiteindelijk is het de bedoeling dat, met behulp van het directe instructiemodel, de verantwoordelijkheid verschuift van de leerkracht naar de leerling. Ook Valcke (2010) haalt de directe instructie aan op het gebied van begrijpend lezen en metacognitie. Hij benoemt 5 strekkingen die volgens de theorie terug te vinden zijn bij het aanleren van metacognitie.

1. Het aanleren van metacognitieve strategieën.
2. Lerenden verwerven de strategieën, maar krijgen geen extra conditionele informatie over wanneer, waar en waarom de strategieën geschikt zijn ('separate approach').
3. Directe instructie.
4. De lerende verwerven de strategieën én de conditionele informatie, maar er is slechts beperkte aandacht voor het toepassen van de metacognitieve kennis in verschillende kennisdomeinen.
5. De 'zelfregulatie' benadering waarbij de lerenden – naast directe instructie – toepassingsmogelijkheden en oefenmogelijkheden krijgen in een waaier aan toepassingscontexten ('infusion approach').

De effecten van de derde benadering, het aanleren van metacognitie met behulp van directe instructie, zijn het grootst en blijven aanwezig op de middellange en lange termijn. Deze vorm van instructie is dus duidelijk van groot belang bij zowel de aanpak van de zwakke leerlingen als in het stimuleren van de metacognitie in het algemeen. Gunning (in Valcke, 2010) merkt op dat leerkrachten te weinig aandacht besteden aan metacognitieve ondersteuning, terwijl zij wel het belang ervan onderkennen. Directe instructie mag niet onderschat worden. Het is een aanpak die niet mag missen bij het geven van begrijpend lezen, vooral niet bij de zwakke leerlingen.

3. Praktijk: onderzoeksofzet

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk werd er, aan de hand van de deelvragen, een antwoord gezocht op de vraag 'Welke meerwaarde bieden leesgesprekken in het inzicht geven in de onderwijsbehoeften en metacognitieve vaardigheden van zwakke leerlingen in groep 8 ten aanzien van begrijpend lezen?' In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksofzet beschreven. Deze bestaat uit de volgende onderdelen: de meetinstrumenten, de onderzoeksgroep en de dataverwerking.

3.2 Onderwijsbehoeften signaleren – een vragenlijst vs. leesgesprekken

De literatuur toont aan dat de metacognitie een grote rol speelt bij begrijpend lezen. Het is een denkproces en de lezer is continu bezig met het bijsturen en controleren van zijn gedachten (Förrer en Van De Mortel, 2010; Bouwers & Van Goor in Van Lieverloo, 2012). Dit vermogen tot zelfregulatie is essentieel bij begrijpend lezen. Rouet (in Harskamp & Smale-Jacobse, 2006) gaat hier nog iets dieper op in en benoemt drie metacognitieve vaardigheden die nodig zijn bij het begrijpen van een tekst door middel van vragen beantwoorden:

- De leerling moet zich bewust worden of hij/zij de vraag begrijpt.
- De leerling moet bedenken of het nodig is om een antwoord op te zoeken in de tekst.
- De leerling moet zichzelf reguleren om de juiste strategieën te gebruiken om de informatie in de tekst te vinden.

Elke metacognitieve vaardigheid gaat een stapje verder en vraagt steeds meer van de metacognitie van een leerling. Metacognitie speelt een grote rol bij begrijpend lezen en om de leerlingen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden is het van belang dat de leerkracht weet op welk niveau een leerling zich bevindt. Daarom is er binnen dit onderzoek ervoor gekozen om erachter te komen wat het metacognitieve niveau is van een leerling door middel van een leesgesprek. Dit niveau kan verklaren waarom een leerling als zwak beschouwd wordt. Om dit niveau te meten wordt er gebruik gemaakt van de IRA, oftewel de Index of Reading Awareness (Jacobs & Paris, 1987). Deze vragenlijst, zie bijlage 1 en 2, is een meetinstrument gericht op de metacognitie van begrijpend lezen. Het meet vier aspecten van metacognitie: evalueren, plannen, reguleren en conditionele kennis (Van Steenbrugge, 2006). De vragenlijst bestaat uit 20 meerkeuzevragen. Elke vraag biedt drie mogelijke antwoorden: één die helemaal fout is (0 punten), één die gedeeltelijk goed is (1 punt) en één strategisch (goed) antwoord (2 punten). Per categorie wordt de score beoordeeld (Jacobs & Paris, 1987). De scores en daarbij behorende interpretaties worden verder uitgewerkt in paragraaf 3.3.2. Deze vorm van meten geeft een duidelijke score die iets vertelt over het niveau van de metacognitie van een leerling. Daarnaast is deze gemakkelijk af te nemen en speciaal ontwikkeld voor basisschool leerlingen.

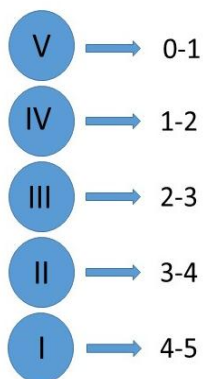
Toch zijn de problemen bij begrijpend lezen niet altijd te wijten aan het niveau van de metacognitie van een kind. En in dat geval zijn toetsscores en een vragenlijst niet voldoende. Immers, het probleem kan ook ergens anders liggen. Bij zelfregulerend leren (een proces dat plaatsvindt bij het begrijpend lezen) vindt er continu interactie plaats tussen cognitieve en metacognitieve processen, samen met de motivatie. Wanneer een van deze drie ontbreekt of niet op niveau is dan zorgt dit voor problemen bij begrijpend lezen. Leesgesprekken, gericht op begrijpend lezen, kunnen de leerkracht inzicht geven in de wisselwerking van deze drie aspecten. Deze formatieve vorm van evalueren kan informatie bieden over het leerproces van de leerlingen. Toetsscores en/of een vragenlijst bieden deze informatie niet.

Binnen het onderwijs is bekend dat gesprekken met kinderen waardevolle informatie opleveren aangaande hun onderwijsbehoeften. Er wordt van de kinderen gevraagd om met de begeleiding

mee te denken en samen te werken (Pameijer, et al, 2009). Berends (2013) gaat hier verder op in en legt uit hoe dit toegepast wordt bij de vaardigheid lezen. Hij beschrijft verschillende vormen van leesgesprekken, maar vanwege de uniciteit van het kind en zijn of haar onderwijsbehoeften, is er binnen dit onderzoek ervoor gekozen om individuele leesgesprekken te voeren. Onderzoek heeft uitgewezen dat leesgesprekken een meerwaarde kunnen hebben voor leerlingen (Overbeek, 2014; Van Der Graaf, 2014). Binnen deze onderzoeken lag de focus vooral op leesmotivatie en leesattitude. De focus van dit onderzoek ligt bij de metacognitie en biedt daardoor een nieuw inzicht wat betreft het gebruik van leesgesprekken.

3.3 De onderzoeksgroep

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden onder 12 'zwakke' leerlingen van groep 8 van basisschool 'De Wonderboom' te Nieuwland, Amersfoort. Deze 12 leerlingen hebben allemaal een leesgesprek gevoerd met de onderzoeker en de IRA-vragenlijst ingevuld. Zij zijn geselecteerd op basis van hun score begrijpend lezen in Parnassys, het leerlingvolgsysteem dat deze school gebruikt. In Parnassys wordt er gebruik gemaakt van de vaardigheidsniveaus die door Cito zijn ingesteld. De leerlingen kunnen een score hebben van I tot V (Visser, 2014). Elk vaardigheidsniveau wordt ook wel omgezet in een score, zoals te zien is in figuur 5.



Figuur 5. Vaardigheidsniveaus omgezet naar scores (Visser, 2014).

Wanneer de leerlingen niveau IV of V scoren dan scoren zijn onder het landelijk gemiddelde. Niveau III zit op de grens, maar deze leerlingen zijn wel meegenomen binnen dit onderzoek omdat deze grens als 'gevaarzone' gezien wordt.

In figuur 5 worden de scores weergegeven samen met andere relevante gegevens van de respondenten. Alle leerlingen zijn aan het begin van groep 8 (oktober 2014) geselecteerd.

Leerling	Gemiddelde score begrijpend lezen in Parnassys	Vaardigheidsniveau volgens Cito in Parnassys	Geslacht	Dyslectisch?
Leerling A	0,8	V	Jongen	Ja
Leerling B	0,8	V	Jongen	Nee
Leerling C	1,8	IV	Jongen	Nee
Leerling D	1,8	IV	Meisje	Ja
Leerling E	1,8	IV	Jongen	Nee
Leerling F	2,2	III	Meisje	Nee
Leerling G	2,3	III	Meisje	Nee
Leerling H	2,7	III	Meisje	Ja
Leerling I	2,8	III	Jongen	Nee
Leerling J	2,8	III	Meisje	Nee
Leerling K	2,9	III	Jongen	Ja
Leerling L	2,9	III	Jongen	Ja

Figuur 6. Gegevens respondenten.

3.4 Data verwerking

Om de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen is er rekening gehouden met de volgende criteria voor het houden van leesgesprekken:

- Om de leesgesprekken zo gelijk mogelijk te kunnen analyseren heeft de gespreksleider zich aan een van tevoren opgestelde vragenlijst gehouden (zie bijlage 3). Af en toe kwamen er andere vragen uit het gesprek voort als reactie op een eerder gegeven antwoord.
- De vragen die tijdens het gesprek aan bod kwamen zijn geselecteerd op basis van eerdere leesgesprekken, literatuur (IRA-vragenlijst) en relevantie. Om de leesgesprekken in te leiden worden er algemene vragen wat betreft lezen gesteld. Dit wordt verder in het gesprek ook gedaan, maar dan gericht op begrijpend lezen. De vragen die gebaseerd zijn op de IRA-vragenlijst vertellen de onderzoeker meer over de metacognitie van de leerling. De antwoorden die gegeven worden in het leesgesprek, worden later vergeleken met de antwoorden uit de IRA-vragenlijst. Deze controle is belangrijk voor de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

Alle twaalf gesprekken zijn getranscribeerd. Dit houdt in dat alle uitingen tijdens het leesgesprek, van zowel de gespreksleider als de leerling, zijn uitgeschreven. De lichaamshouding en eventuele gebaren zijn alleen genoteerd wanneer dit relevant was voor het analyseren van het desbetreffende gesprek. Aan de hand van deze transcripten zijn de gesprekken geanalyseerd. Analyse vond plaats op de volgende punten:

1. Vraagstelling
2. Inhoud: wel/niet gericht op metacognitie

3.4.1 Vraagstelling

Uit de literatuur kwam naar voren dat de rol van de gespreksleider en de vraagstelling invloed kunnen hebben op de resultaten (Van Der Graaf, 2014; Evans e.a. in Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos, 2013; Kroes, 2014). Open vragen en continueerders nodigen de leerlingen uit om vrijuit te vertellen over hun leerproces, terwijl gesloten vragen maar om heel beperkte informatie vragen.

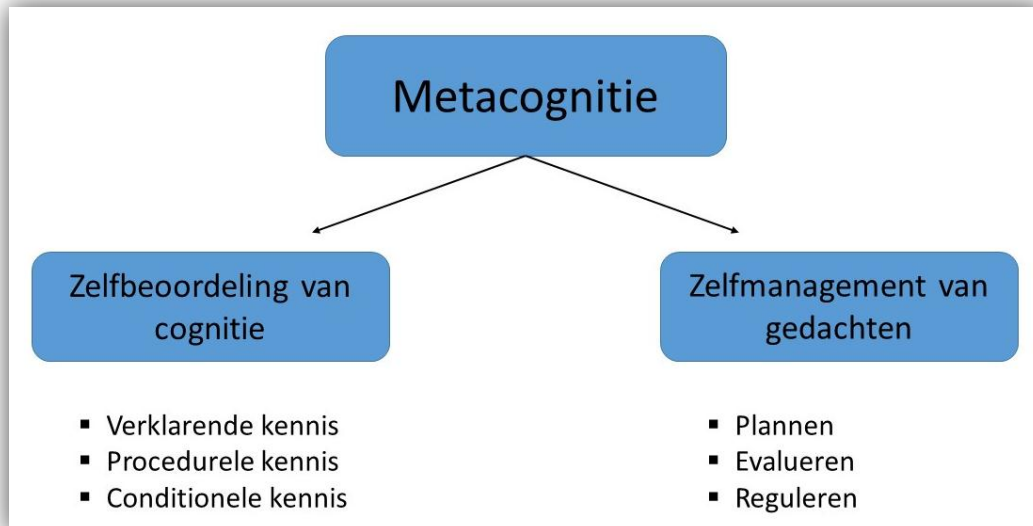
Om de vraagstelling te analyseren wordt er gekeken naar wat voor soort vragen er gesteld zijn. Hierbij is er gebruik gemaakt van het programma Atlas-TI. In de transcripten werden er een aantal vragen gecodeerd. De vragen met code 1.1 zijn gesloten vragen, 1.2 geeft aan dat het een gesloten vraag was in combinatie met open vragen waardoor dit geen 'ja/nee effect' had op het antwoord en de vragen met code 1.3 voorspellen een reactie. Per code wordt er gekeken naar hoe vaak deze voorkomt in het leesgesprek. Aan de hand van deze analyse kan vastgesteld worden of de antwoorden op deze vragen daadwerkelijk vanuit de kinderen komen of dat het sociaal gewenste antwoorden zijn.

Om de inhoud van de leesgesprekken te analyseren op het gebied van metacognitie moet eerst ook de vraagstelling op het gebied van inhoud geanalyseerd worden. Om de betrouwbaarheid van het analyseren van de inhoud te waarborgen wordt er eerst per gesprek gekeken welke vragen er wel of niet aanwezig zijn. Wanneer er een vraag mist wordt de desbetreffende leerling niet meegenomen in de analyse van die vraag.

3.4.2 Inhoud: vragen gericht op de metacognitie

Om de validiteit te waarborgen is er ter controle gebruik gemaakt van de IRA-vragenlijst (zie bijlage 1 en 2). Deze vragenlijst komt voort uit eerder onderzoek van Jacobs & Paris (1987) en is vaker gebruikt bij het in kaart brengen van de metacognitie van een leerling (Steenhuis, 2014; Van De Wetering, 2011).

Metacognitie bestaat volgens Jacobs & Paris (1987) grofweg uit twee categorieën met elk drie subcategorieën.



Figuur 7. Een schematische weergave van de metacognitie volgens Jacobs & Paris (1987).

Zelfmanagement verwijst naar de dynamische aspecten van het vertalen van reeds aanwezige kennis naar daden. Er worden drie typen uitvoerende processen onderscheiden die de activiteiten uitvoeren met betrekking tot zelfregulering. De eerste is plannen. Deze refereert naar de selectieve coördinatie van cognitieve middelen naar een cognitief doel. De tweede is evalueren, een proces dat voortdurend plaatsvindt. Door te pauzeren, omschrijven, vragen beantwoorden en samenvatten kunnen lezers hun (tekst)begrip constant evalueren. De derde is reguleren. Zelfregulerend denken

vraagt om het monitoren van de voortgang en het eventueel bijstellen of herzien van plannen en strategieën afhankelijk van hoe goed zij werken.

Zelfbeoordeling van cognitie verwijst naar de statische beoordeling van wat iemand weet over een gegeven domein of taak. Deze beoordelingen zijn onder te verdelen in drie subcategorieën. De eerste is verklarende kennis. Aanwezige kennis van een bepaald onderwerp kan invloed hebben op het leestempo en begrip. De tweede subcategorie is procedurele kennis. Hiermee wordt het bewustzijn van denkprocessen bedoeld. De derde is conditionele kennis. Deze verwijst naar het bewust zijn van voorwaarden die van invloed zijn op het leren.

Het bewust worden van inhouden en procedures die plaatsvinden in je gedachten kan behulpzaam zijn bij het oplossen van problemen en voltooien van taken (Jacobs & Paris, 1987).

Elk gebied dat getest wordt met de IRA-vragenlijst vraagt om een eigen beoordeling van de resultaten. De totale score kan immers veel zeggen over de metacognitie, maar niet over waar het fout gaat. Bij het beoordelen van elk gebied wordt dezelfde schaal aangehouden. Deze schaal is terug te vinden in figuur 8.

Score:	Interpretatie:
8-10	Geen specifieke zwakheden aanwezig.
6-7	Enige instructie is gewenst.
0-5	Ernstige behoefte aan instructie binnen dit gebied.

Figuur 8. Interpretaties per score.

De totale score per leerling wordt binnen dit onderzoek niet verder onder de loep genomen. De focus van dit onderzoek ligt bij het ontdekken van de zwakke punten van de leerling en hoe deze het beste gesignaleerd kunnen worden.

Om de leesgesprekken met de vragenlijst te vergelijken zijn er per categorie drie vragen van de vragenlijst opgenomen in het leesgesprek. Deze vragen waren, qua vertaling van Engels naar het Nederlands en van meerkeuze naar een open vraag, de meest logische keuze. Bij de categorie 'evalueren' was het wat lastiger om die vraagstelling aan te houden, omdat de 'open vraagstelling' voor verwarring zou kunnen zorgen. Deze vragen zijn daarom in andere vorm gesteld, bijvoorbeeld in combinatie met doorvragen ('Wat vind jij van lezen?' – 'Niet leuk.' 'En waarom vind je lezen niet leuk?' – 'Omdat ik het moeilijk vind.' 'En wat vind je moeilijk aan lezen?' – 'Nou, ...') of in combinatie met een stukje voorlezen (na het bekijken van de blokjes (bijlage 7): 'Waar zou jij beginnen met lezen?' – 'Bij de inleiding.' 'Waarom daar? Wat is er belangrijk aan de inleiding?' – 'Nou, ...').

Om een duidelijk beeld te krijgen van de metacognitieve processen die plaatsvinden tijdens het begrijpend lezen wordt er tijdens de leesgesprekken aan de leerlingen gevraagd of zij een stukje tekst willen voorlezen (zie bijlage 6). Het gemarkeerde stukje moesten zij voorlezen, de rest was afgedekt. Het stukje dat zij moeten lezen komt uit een begrijpend leesles die zij allemaal gehad hebben. Nadat zij het voorgelezen hebben worden er een aantal vragen over de tekst gesteld. Deze vragen doen een beroep op hun voorkennis en metacognitieve vaardigheden. Hierbij wordt onder andere duidelijk of de leerlingen de drie metacognitieve vaardigheden in huis hebben die nodig zijn om een tekst te kunnen begrijpen (Rouet in Harskamp & Smale-Jacobse, 2006). Ook worden de vier factoren die van invloed zijn op het begrijpend lezen zichtbaar per leerling (Mommers, 2007). De resultaten van hiervan worden weergegeven in paragraaf 4.2.3.

4. Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken die uit de analyses naar voren komen. Allereerst worden de resultaten wat betreft de vraagstelling besproken. Daarna worden de resultaten besproken die betrekking hebben op de inhoud van de leesgesprekken. Op zowel het gebied van 'vraagstelling' als het gebied van 'inhoud: gericht op metacognitie' zijn de resultaten gecodeerd.

4.2 Resultaten leesgesprekken

Om de leesgesprekken in te leiden werden er eerst vragen gesteld over lezen in het algemeen. Hierbij kwamen vragen aan de orde zoals 'Wat vind jij van lezen?' en 'Waarom heb jij dat leesboek uitgekozen?'. Uit deze vragen blijkt of een leerling kiest voor lezen omdat hij of zij dat wil of omdat het moet. Vijf van de twaalf leerlingen gaven aan dat zij lezen 'niet leuk' of 'saai' vonden en zes leerlingen gaven aan dat zij het soms leuk vinden, afhankelijk van de tekst of het boek dat zij lezen. Slechts één leerling gaf aan dat zij het leuk vindt om te lezen.

Bij de vraag 'Wat zou jou helpen om een betere lezer te worden?' kwamen zeven van de twaalf leerlingen met het antwoord 'meer lezen'. Zij gaven aan dat zij de oefening missen en dat zij daardoor niet vaardiger worden in het lezen zelf. Leerling C gaf aan dat hij prima kan lezen, maar het gewoon niet leuk vindt en het daarom ook niet doet. Bij hem liggen de problemen alleen bij de motivatie, terwijl bij de andere leerlingen het probleem ook ergens anders kan liggen. Andere leerlingen geven aan dat het aan de weergave van de tekst ligt (leerling K) of aan de woorden die in de tekst gebruikt worden (leerling A en leerling F). Leerling B verwijt het zelfs aan zijn hersenen: 'Naja, woordjes zijn moeilijk, ehm ja. Dat ligt misschien aan m'n hersenen of zo.' Hij legt hier onbewust de link naar zijn hersenen waar de metacognitieve processen plaatsvinden.

Om een beter beeld te krijgen over wat de leerlingen vinden van begrijpend lezen zijn er vragen gesteld als 'Wat vind je van begrijpend lezen?' en 'Wat is het doel van begrijpend lezen?'. Hieruit blijkt dat zij niet exact weten waarom ze het vak krijgen en dat ze het voornamelijk saai vinden. Volgens leerling D is het doel van begrijpend lezen 'oefenen om dingen uit teksten te halen', volgens leerling F is begrijpend lezen 'leren hoe je begrijpt wat er in een verhaaltje staat' en leerling K geeft aan dat het doel van begrijpend lezen 'teksten leren snappen' is. Zij zijn de enigen die weten wat het doel van begrijpend lezen is.

4.2.1 Resultaten vraagstelling

Tijdens de gesprekken is er geprobeerd rekening te houden met de vraagstelling. In figuur 9 worden de specificaties weergegeven per leesgesprek. Ook de duur van het gesprek wordt vermeldt.

Leerling	Code 1.1	Code 1.2	Code 1.3	Duur van het gesprek
Leerling A	10	3	5	12:59
Leerling B	10	1	1	6:54 + 1:02
Leerling C	13	5	4	12:05
Leerling D	11	3	3	10:38
Leerling E	10	2	6	3:28 + 6:41
Leerling F	9	3	1	9:50
Leerling G	7	-	3	8:59
Leerling H	8	4	-	1:09 + 8:39
Leerling I	12	-	2	8:25
Leerling J	15	-	2	8:59
Leerling K	7	1	2	7:17
Leerling L	7	2	2	7:02 + 4:40

Figuur 9. Specificaties leesgesprekken op het gebied van vraagstelling.

Niet alle vragen die gericht zijn op de metacognitie zijn aan bod gekomen. Elk gesprek verliep immers weer anders. In figuur 10 ziet u de resultaten wat betreft de aanwezigheid van metacognitieve vragen. De codes en daarbij behorende vragen zijn terug te vinden in bijlage 5.

Leerling	Code 2.2.1	Code 2.2.2	Code 2.2.3	Code 2.3.1	Code 2.3.2	Code 2.3.3	Code 2.4.1	Code 2.4.2	Code 2.4.3
A	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
B	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja
C	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
D	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja
E	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee
F	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja
G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
H	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja
I	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
J	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
L	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Figuur 10. Aanwezigheid metacognitieve vragen per leerling.

4.2.2 Resultaten inhoud

Vraag met code 2.2.1:

Veel leerlingen geven aan dat wanneer zij anderen vertellen over een boek of verhaal dat zij hebben gelezen, zij voornamelijk vertellen over hun eigen mening. Veel van hen vertellen dat of het boek/verhaal leuk of spannend is (acht van de twaalf leerlingen). Slechts vier leerlingen geven aan dat zij iets over de inhoud vertellen. Een antwoord dat volgens dezelfde vraag in de IRA-vragenlijst

de hoogste score krijgt toegewezen. Alle overige antwoorden liggen in het verlengde van het algemene antwoord, dus wat de leerling zelf vindt van het verhaal/boek. Slechts een leerling geeft aan dat hij niet weet hoe hij anderen vertelt over een verhaal/boek (leerling K).

Vraag met code 2.2.2:

Leerlingen geven aan dat zij voornamelijk het verhaal lezen. Sommigen lezen het zelfs meerdere keren of schrijven het verhaal in hun eigen woorden op. Op deze vraag wordt heel verschillend geantwoord en dan is het antwoord vaak een combinatie van het verhaal lezen en nog een actie. Een opvallend antwoord is het verhaal 'proberen te onthouden' (vijf leerlingen). Dit antwoord indiceert dat leerlingen iets ondernemen om het te kunnen onthouden, maar wat zij ondernemen zien wij niet altijd terug in hun antwoord.

Vraag met code 2.2.3:

Op deze vraag wordt voornamelijk met twee antwoorden gereageerd. De helft van de leerling maakt geen plannen. Zij beginnen gewoon met lezen. Vier van de twaalf leerlingen geven aan dat zij belangrijke woorden en woorden die zij niet begrijpen gaan markeren. Dit is hen aangeleerd vanuit het vak begrijpend lezen. Leerling C geeft een heel vaag antwoord. Om hier goed op in te kunnen gaan zal er eerst om verduidelijking moeten worden gevraagd aan deze leerling.

Bij deze vraag mist het antwoord van leerling E, omdat deze vraag niet in dat gesprek is gesteld.

Vraag met code 2.3.1:

Deze vraag was voor ieder kind heel persoonlijk. Leerling K is zwaar dyslectisch en zijn antwoord 'teksten met een groot lettertype' is dan ook vanzelfsprekend. Leerling C staat bekend om zijn gebrek aan motivatie (zowel bij lezen als bij andere vakken) en zijn antwoord 'wat ik zelf leuk vind' is ook voor hem heel typerend. Dit antwoord, of een variant hierop, wordt meerdere malen gegeven. Dit antwoord geeft dan ook een duidelijke link aan de motivatie van de leerling in kwestie. Een aantal leerlingen weet niet wat zij moeten antwoorden. In een vervolgesprek zou hier dieper op in kunnen worden gegaan. Leerling B en D geven aan dat zij teksten sneller lezen wanneer deze veel plaatjes hebben. Dit is, volgens de IRA-vragenlijst, het meest zwakke antwoord.

Vraag met de code 2.3.2:

De antwoorden op deze vraag kunnen op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Wat opvalt is dat acht leerlingen aangeven dat hun eerste of tweede stap inhoudt dat zij het gaan vragen aan de juf. Slechts twee leerlingen geven aan dat zij allereerst kijken naar het woord zelf en vier leerlingen geven aan dat zij eerst terug of verder lezen. Beide antwoorden geven aan dat de leerling zelf kan nagaan of hij of zij het woord als eens eerder zijn tegengekomen en of zij weten welke stap zij moeten zetten om achter de juiste betekenis te komen. Hun regulatie is in zoverre ontwikkeld dat zij in eerste instantie niet afhankelijk zijn van anderen.

Vraag met code 2.3.3:

Deze vraag ligt in het verlengde van de vorige. Zeven leerlingen geven dan ook aan dat hun eerste of tweede actie 'terug of verder lezen' is. Andere antwoorden zoals 'kijken of ik woorden herken' en 'kijken of de zin belangrijk is en of ik het nodig heb' komen ook een enkele keer voor. Deze antwoorden geven aan dat zij wel enige metacognitieve kennis hebben op het gebied van reguleren. Een leerling (leerling A) geeft aan dat hij eerst vraagt aan de juf en dit antwoord stelt hij later bij. Zijn tweede antwoord is het sterkste antwoord, maar zijn eerste instinct vraagt toch om begeleiding binnen deze categorie. Twee leerlingen geven aan dat zij het gewoon overslaan. Een antwoord dat

een negatieve invloed kan hebben op hun resultaten. Leerling K geeft aan dat hij het niet weet. Waarom dit zo is kwam verder niet aan de orde.

Vraag met code 2.4.1:

Alle leerlingen (tien van de twaalf) geven aan dat zij de tekst één of meerdere keren lezen. Sommige geven dit niet exact aan, maar uit hun antwoord kan dit wel opgemaakt worden (leerling B en C). Bij veel leerlingen blijft het bij het lezen, maar een aantal van hen doen ook nog iets naast het lezen. Of zij vragen hun ouders of die hen willen overhoren/overhoren zichzelf of ze maken een samenvatting/onderstrepen belangrijke stukken. De leerlingen die beide doen laten hiermee zien dat alleen lezen niet genoeg is. Metacognitief gezien zijn zij het sterkst

Vraag met code 2.4.2:

Opvallend bij deze vraag is dat in vier van de twaalf gesprekken (leerling B, D, F en H) deze vraag niet aan bod is gekomen. Hier is geen duidelijke reden voor, behalve dat het komt door het verloop van het gesprek. Leerling J geeft aan dat zij het niet weet.

Zes leerlingen geven aan dat zij in ieder geval de tekst lezen en drie van hen geven aan dat zij ook altijd terug lezen wanneer dit gevraagd wordt. Leerling C geeft aan dat hij alleen de aangewezen tekst leest wanneer dit gevraagd wordt.

Vraag met code 2.4.3:

De antwoorden op deze vraag kunnen vergeleken worden met 2.2.2. Ook uit deze resultaten blijkt dat leerlingen het verhaal voornamelijk vaak lezen en soms nog een extra actie ondernemen. Twee leerlingen (leerling C en L) maken het makkelijk voor henzelf en verzinnen zelf een verhaal om het originele verhaal te kunnen onthouden. Leerling G geeft een opvallend antwoord: 'hangt van het verhaal af'. Hier is verder niet op in gegaan, maar dit had wel gekund. Hierdoor is het antwoord van leerling G niet compleet.

4.3.3 Resultaten algemene metacognitieve vraag

Drie leerlingen gaven aan dat het stukje tekst over vogels gaat (leerling C, D, E en J). Wanneer de gespreksleider vraagt of het nog ergens anders over gaat geeft leerling C aan van niet. De tekst interesseert hem niet en daardoor denkt hij er ook niet verder over. Dit blijkt uit de vraag 'Staat er niks anders in de tekst wat jou een idee kan geven waar het over kan gaan?'. Hij beantwoordt deze vraag met 'nee' en terwijl hij dit antwoord geeft kijkt hij niet naar de tekst maar om zich heen en zit hij te friemelen aan de boeken. Leerling D, E en J geven nog iets meer informatie vanuit de voorgelezen tekst, maar gaan er verder niet op in. Ook niet wanneer de leerkracht een extra vraag stelt.

Leerling A, F, G, H, I en K geven aan dat het over Berlijn gaat en over een muur. Sommige van hen leggen de connectie met de Berlijnse muur, oftewel het IJzeren gordijn. En zij herkennen ook de functie van de metafoor 'vogels' in het stukje tekst. Terwijl een aantal leerlingen dit niet doorhebben. In beide gevallen komt dit besef na een extra vraag van de leerkracht. Bij hen wordt hun voorkennis geactiveerd nadat er een aantal vragen zijn gesteld.

Leerling L heeft meteen door dat het gaat over de situatie omtrent de Berlijnse muur en wat dit voor effect had op de mensen aan beide kanten van de muur: 'Over eh West-Berlijn en het IJzeren Gordijn. Denk dat vogels eigenlijk de mensen zijn die eh soort van willen vluchten.'

Leerling B heeft deze vraag niet gekregen in zijn leesgesprek.

4.3 Resultaten IRA-vragenlijst

De leerlingen konden 10 punten scoren per categorie en dus 40 punten in totaal. De resultaten van de IRA-vragenlijst zijn per categorie weergegeven in figuur 11.

Leerling	Evalueren	Plannen	Reguleren	Conditionele kennis	Totale score
Leerling A	9	7	6	7	29
Leerling B	8	8	4	4	24
Leerling C	5	6	5	9	25
Leerling D	6	5	5	7	23
Leerling E	7	8	6	5	26
Leerling F	8	8	8	7	31
Leerling G	8	8	5	6	27
Leerling H	3	9	9	5	26
Leerling I	6	5	5	8	24
Leerling J	6	8	9	4	27
Leerling K	7	7	8	4	26
Leerling L	4	6	5	4	19
Gemiddelde	6	7	6	6	25

Figuur 11. Scores IRA-vragenlijst per categorie.

Het gemiddelde per categorie laat zien dat er niet lager gescoord wordt dan 6 punten. Dit indiceert dat zij voldoende scoren, maar dat enige instructie wel gewenst is. De individuele scores laten echter zien dat sommige leerlingen ernstige behoefte hebben aan instructie binnen een bepaalde categorie. De hoge scores van een aantal leerlingen halen het gemiddelde omhoog waardoor de lage scores onopgemerkt blijven.

Volgens deze vragenlijst vallen de meeste kinderen uit op de categorieën reguleren en conditionele kennis.

4.4 Resultaten leesgesprekken vs. IRA-vragenlijst

Zowel de leesgesprekken als de IRA-vragenlijst bieden de leerkracht handvatten voor het signaleren van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De IRA-vragenlijst geeft heel duidelijk aan of een leerling extra instructie nodig heeft (soms zelfs ernstige behoefte). Deze informatie is echter erg globaal. Door naast het afnemen van deze vragenlijst ook een leesgesprek af te nemen krijgt de leerkracht een veel duidelijker beeld wat betreft de (metacognitieve) onderwijsbehoeften. Een aantal voorbeelden:

Leerling A scoort volgens de IRA-vragenlijst op alle onderdelen voldoende, terwijl dit niet blijkt uit zijn toetsscores (zie figuur 6). Dit geldt ook voor leerling F. Zij scoort volgens de IRA-vragenlijst over het algemeen goed. In beide gevallen gaat het om leergierige leerlingen die, volgens de leesgesprekken, weten welke stappen zij moeten ondernemen om achter de betekenis van een tekst te komen. Aan hun toetsscores is te zien dat het toch ergens misgaat. Leerling A geeft aan dat kortere teksten hem zullen helpen en begeleiding van de leerkracht bij het lezen (aanpakken) van een tekst (modeling). Leerling F geeft aan dat zij het moeilijk vindt om de opdrachten te maken bij begrijpend lezen. Hoe haalt zij informatie uit een tekst en zet zij dit om in schema's en samenvattingen? Ook zij geeft aan dat zij hierin begeleiding nodig heeft.

Leerling C staat bekend om zijn gebrek aan motivatie. Zijn toetscores zijn erg laag en zijn leerkracht denkt dat hij veel meer kan dan dat hij laat zien. Uit de IRA-vragenlijst blijkt dat hij uitvalt op twee categorieën: reguleren en conditionele kennis. Hij geeft aan dat hij bij een toets alleen het stukje tekst leest dat bij de vraag hoort. Vaak interesseert de tekst hem niet en dan leest hij deze ook niet. Hierdoor mist hij belangrijke informatie die nodig is voor het begrijpen en beantwoorden van vragen over de tekst. Wanneer hij iets niet weet dan is zijn eerste instinct zijn vinger opsteken. Hierdoor scoort hij laag op de categorie reguleren. Vanwege zijn gebrek aan motivatie gaat hij niet eerst zelf op onderzoek uit, terwijl hij wel de stappen kent en eventueel kan toepassen. Hij geeft aan dat hij moet teruglezen om vragen te kunnen beantwoorden en daar heeft hij geen zin in. Bij hem liggen de problemen niet bij het begrijpen van de teksten, maar bij de inhoud daarvan.

Opvallend is hierbij leerling L. Uit zijn leesgesprek blijkt dat hij goed verbanden kan leggen (de algemene metacognitieve vraag) en zijn antwoorden op de metacognitieve vragen geven aan dat hij weet hoe hij een tekst moet aanpakken. Uit zijn IRA-vragenlijst blijkt echter dat hij ernstige behoefte heeft aan extra instructie op het gebied van evalueren, reguleren en conditionele kennis. Hij scoort het laagst van alle leerlingen. In zijn leesgesprek geeft hij aan dat hij hulp nodig heeft bij moeilijke woorden, terwijl uit zijn IRA-vragenlijst en zijn leesgesprek blijkt dat hij prima weet hoe hij moeilijke woorden moet aanpakken. Bij hem zal er dus een vervolgesprek nodig zijn om hier duidelijkheid over te krijgen.

5. Conclusie en discussie

5.3 Conclusie

In deze paragraaf worden de conclusies besproken die voortkomen uit de analyses van de begrijpend-leesgesprekken. Hieronder worden de conclusies per deelvraag besproken en zo zal er uiteindelijk een antwoord geformuleerd kunnen worden op de onderzoeksvraag:

Welke meerwaarde bieden leesgesprekken in het inzicht geven in de onderwijsbehoeften en metacognitieve vaardigheden van zwakke leerlingen in groep 8 ten aanzien van begrijpend lezen?

Als eerste werd er binnen het onderzoek gekeken naar de rol van begrijpend lezen binnen het primair onderwijs. Hierbij hoort de volgende leervraag:

1. Met welk doel wordt er begrijpend leesonderwijs gegeven?

Uit de literatuur blijkt dat begrijpend lezen erg belangrijk is binnen de huidige samenleving. Overal is geschreven tekst te vinden en één van de definities van begrijpend lezen is *'betekenis geven aan gedrukte en geschreven informatie, ofwel schriftelijke informatie begrijpen'* (Ahlers en Van De Mortel, 2009:24). Het doel van dit vak is voor de volwassenen duidelijk, maar voor de kinderen niet. Uit de leesgesprekken blijkt dat veel leerlingen niet weten waarom zij begrijpend lezen als vak krijgen aangeboden.

In paragraaf 2.2 wordt de term 'zelfeffectiviteit' besproken en dit ontbreekt bij veel leerlingen die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek. Dit heeft effect op hun leesintentie en daardoor ontbreekt de oefening van het lezen zelf. Juist deze oefening is van belang om ook op het gebied van begrijpend lezen vooruitgang te boeken (Förre en Van De Mortel, 2013; Mommers, 2007; Hirsch in Vernooij, 2009).

Naast het doel werd er ook gekeken naar het signaleren van onderwijsbehoeften door middel van leesgesprekken. Hierbij hoort de volgende deelvraag:

2. Hoe kan ik door middel van leesgesprekken de onderwijsbehoeften van zwakke leerlingen constateren?

Uit zowel de leesgesprekken als de literatuur blijkt dat leerlingen 'zwak' kunnen worden bevonden op verschillende gebieden. De oorzaak kan liggen bij het niveau (van technisch lezen of van de metacognitie) van de leerling, maar ook bij de motivatie. En binnen dit onderzoek is gebleken dat het vaak een combinatie is van deze twee.

Gesprekken met kinderen geven waardevolle informatie over hun leerproces. De mate waarin dit te gebruiken is voor het signaleren van de onderwijsbehoeften hangt af van zowel de gespreksleider als de leerling. De vraagstelling speelt hierbij een grote rol. Binnen dit onderzoek is er bewust gebruik gemaakt van 'information seeking questions', 'continueerders' en 'expansion paraphrasing'. Hierdoor gaven leerlingen duidelijk antwoord en werd het aantal gesloten vragen beperkt tot een minimum.

Tot slot werd er gekeken naar de rol van de metacognitie bij begrijpend lezen. Hierbij hoort de volgende deelvraag:

3. Hoe kan de leerkracht het gebruik van de metacognitieve vaardigheden door leerlingen stimuleren bij begrijpend lezen?

Het doel van begrijpend lezen is niet het leren van de betekenis van moeilijke woorden of het gebruik maken van leesstrategieën (Förrer en Van De Mortel, 2013; Filipiak, 2005). Het doel is lezen met begrip. Om dit te kunnen moeten leerlingen een beroep doen op hun metacognitieve vaardigheden. Het nadenken, sturen en controleren van je gedachten tijdens het lezen is niet voor elke leerling vanzelfsprekend. Het inzetten van leesstrategieën kan voor zwakke leerlingen een groot obstakel zijn, omdat de leesstrategieën leerlingen niet helpen wanneer zij gebrek hebben aan technische leesvaardigheid, woordenschat en/of motivatie (Förrer en Van De Mortel, 2013).

Jabobs & Paris (1987) hebben een vragenlijst (IRA) ontwikkeld die per metacognitieve categorie (evalueren, plannen, reguleren en conditionele kennis) meet wat het niveau van de leerling is. Doordat er gebruik gemaakt wordt van meerkeuzevragen is het lastig vast te stellen of de leerling daadwerkelijk het goede antwoord weet op de vraag of dat hij/zij heel goed is in gokken. Leesgesprekken bieden op dit gebied een meerwaarde omdat het antwoord vanuit de leerling moet komen. Hiermee kan duidelijk worden vastgesteld of de leerling de metacognitieve vaardigheden in huis heeft die nodig zijn bij het begrijpend lezen. Wanneer de leerkracht weet waar het probleem ligt kan hij/zij gericht extra instructie geven en zo adequaat inspelen op de (metacognitieve) onderwijsbehoeften van de leerling.

Uit de algemene metacognitieve vraag blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de zwakke leerlingen wat betreft de metacognitie. Het voorlezen van een stukje tekst en hierbij de leerlingen laten verwoorden waar het over gaat geeft de leerkracht inzicht in de metacognitieve processen die op dat moment plaatsvinden. Door middel van één extra vraag te stellen kan de gespreksleider eventuele aanwezige kennis activeren. Bij sommige leerlingen had dit effect, maar bij een aantal andere leerlingen bleef hun antwoord hetzelfde. Zij kunnen op dat moment niet de link leggen met de begrijpend leesles die zij al eens hebben gehad en hun metacognitieve processen schieten op dit moment te kort. Deze extra vraag biedt dus extra inzicht, bovenop de vragen van het leesgesprek en de IRA-vragenlijst.

De meerwaarde van leesgesprekken is dat leesgesprekken uitgebreidere informatie bieden over de onderwijsbehoeften en metacognitieve vaardigheden van de leerlingen in kwestie. De IRA-vragenlijst, die ter controle is ingezet binnen dit onderzoek, biedt informatie aangaande de metacognitieve kennis van een leerling, maar mist de diepgang die nodig is om de leerling gericht te kunnen begeleiden. Uit dit onderzoek blijkt dat de meerwaarde per leerling verschilt, maar door het voeren van leesgesprekken kan de leerkracht gericht instructie en begeleiding bieden op basis van de onderwijsbehoeften die in deze gesprekken naar voren komen. Met behulp van de resultaten van de leesgesprekken kan de leerkracht passend onderwijs ontwikkelen voor zwakke leerlingen in groep 8 op het gebied van begrijpend lezen.

5.4 Discussie

Opvallend is dat leerlingen tijdens de leesgesprekken op sommige vragen geen antwoord wisten te geven, terwijl uit de IRA-vragenlijst blijkt dat zij wel het antwoord wisten. Dit kan te wijten zijn aan

het feit dat de IRA-vragenlijst meerkeuze vragen bevat en de leesgesprekken open vragen. De vraag is hier dan ook of leerlingen daadwerkelijk die metacognitieve kennis bezitten of dat zij goed konden gokken. Daarnaast is een andere vraag of zij tijdens het leesgesprek het antwoord niet wisten of het niet konden geven vanwege andere factoren (vorm van het leesgesprek, karakteristieken van de leerling). Om (metacognitieve) onderwijsbehoeften te signaleren bij zwakke leerlingen op het gebied van begrijpend lezen is het dan ook gewenst om zowel het leesgesprek te voeren als de IRA-vragenlijst af te nemen.

Bij dit onderzoek moet wel de kanttekening geplaatst worden dat er voor een wat vrije vertaling is gekozen voor enkele vragen uit de IRA-vragenlijst. De reden hiervoor was om zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke essentie van de originele vraag te blijven. Echter, uit de resultaten blijkt dat hierdoor de vraag verkeerd geïnterpreteerd kan worden door zowel de leerling als de interviewer. Dit kan van invloed zijn op de inhoudsvaliditeit van dit onderzoek.

Tot slot rest nog de opmerking dat voor dit onderzoek relatief weinig data is geanalyseerd. Dit onderzoek is de eerste in haar soort en mede daardoor kan de conclusie die is getrokken niet gegeneraliseerd worden. Dit onderzoek was verkennend van aard en nader onderzoek is dan ook nodig. In een volgend onderzoek zou het wenselijk zijn dat het onderzoek plaatsvindt onder een grotere onderzoeksgroep (zowel qua respondenten als qua leeftijd), er gebruik gemaakt wordt van een officiële Nederlandse versie van de IRA-vragenlijst en dat de interviewer(s) voorafgaand aan het onderzoek instructie krijgen. Dit alles om de validiteit en specificiteit te vergroten en te waarborgen.

Geraadpleegde literatuur

- Aanen-Zilvold, E. & Bulterman-Bos, J. (2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kindgesprekken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 57-66.
- Afflerbach, P., Cho, B., Kim, J., Crassas, M.E. & Doyle, B. (2013). Reading. What Else Matters Besides Strategies and Skills. *The Reading Teacher*, Vol. 66, no. 6, 440-448.
- Ahlers, L. & Mortel, K. van de. (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS.
- Aslander, M., Bouwman, A., Breugel, K. van, Fiori, L., Hortensius, L., Koekebacker, E., Förrer, M., Mortel, K. van & Richters, J. (Eds.). (2010). Special | Begrijpend Lezen. *Didaktief, oktober* (nummer 8), 1-16.
- Berends, R. (2013). Leesgesprekken. *Het Blad*, jrg. 12, 11-14.
- Diataal. (z.j.). Toetsen om verder mee te komen. Een nieuwe rol van toetsen bij de overgang van PO naar VO, kansen voor alternatieven? Geraadpleegd op 30-03-2015, van http://www.diataal.nl/downloads/BSM_1407%20Hacquebord.pdf.
- Edmund, K.M. & Bauserman, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 414-424.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen. Leren lezen met leesstrategieën. *Jeugd in school en wereld*, 2005/06, 12-15.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2010). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2013). *Grip op leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Gelderblom, G. & Oosterman, J. (Eds.). (2008). *Taal en Rekenen. Op de grens van primair en voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Graaf, S.M. van der. (2014). *Hoe kunnen leesgesprekken leesattitude en leesmotivatie van kinderen zichtbaar maken? Onderzoek naar de rol van de interviewer in leesgesprekken met basisschoolkinderen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hacquebord, H.I. & Sanders, M. (2010). Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *Basisschoolmanagement*, 2010, 5-10.
- Harinck, F. & Oudheusden, M. van (Eds.). (2011). *Passend onderwijs door passend onderzoek. Kenniscirculatie en praktijkgericht onderzoek in een educatieve master-opleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Harskamp, E.G. & Smale-Jacobse, A.E. (2012). *Vraaggestuurd lezen. Een metacognitieve aanpak van begrijpend lezen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Henkens, L. (2012). *De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Kraayenoord, C.E. van, Beinicke, A., Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of Grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 35, no. 1, 51-68.
- Kroes, M. (2014). *Leerlingen worden in leesgesprekken met 'information seeking questions' gestimuleerd om zelf na te denken. Onderzoeksverslag Educatieve Master Neerlandistiek, Taal en tekst: ontwikkeling en gebruik*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Lieverloo, E. van. (2012). *Grip op Leesbegrip. Een praktijkonderzoek naar de begeleiding van leerlingen in een groep 7 die moeite hebben met begrijpend lezen, gericht op expliciete instructie in leesstrategieën*. 's Hertogenbosch: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Meijer, W., & Balkenende, M. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij Passend Onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Minor, H. (2011). *Wisseling van eigenaar van het handelingsplan*. 's Hertogenbosch: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Mommers, Fr. C. (2007). Goed leesonderwijs: wat er echt toe doet! *JSW*, 91, 20-23.
- Mortel, K. (2012). Beter begrip door vloeiend lezen. *JSW*, 96, 6-9.
- Oosterlo, A. & Singelsma, J. (2013). *Brief aan deelnemers netwerk leesgesprekken*. Utrecht/Enschede: SLO.
- Overbeek, A. (2014). *De invloed van leesgesprekken op leesmotivatie en leesattitude. Onderzoeksverslag Master Communicatie- en informatiewetenschappen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Pameijer, N. Beukering, T. van & Lange, S. de. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven (België): Acco.
- Punt, L. & Loon, A. van. (2010). *Een nieuw curriculum voor lezen? Uw leerlingen met succes op weg naar lezen op 1F en 2F*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- SLO. Leesgesprekken onderzocht! Geraadpleegd op 5-02-2015, van http://www.slo.nl/primair/themas/netw_taal/leesgesprekken/.

- Steenbrugge, H. van. (2006). *Begrijpend lezen en schematiseren. De impact van het leren maken van schema's op metacognitie tijdens begrijpend lezen*. Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Steenhuis, H. (2014). *Leesgesprekken op de basisschool. Welke metacognitieve kennis van de leerling komt naar voren?* Groningen: Ma- CIW, Communicatiekunde.
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In D. Schram & A.M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (pp. 269-289). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Struiksma, C. (2012). *Duiden en doen. Werken aan kerndoelen, referentieniveaus, leerstandaarden, leerlijnen, ontwikkelingsperspectieven, leerroutes, uitstroomniveaus enzovoort enzovoort, met de leerresultaten als uitgangspunt*. Rotterdam: CED-Groep.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.
- Vernooy, K. (2009). Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorlopende leesontwikkeling voor risicolezers. Geraadpleegd op 26-01-2015, van http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Edith_lectoraat_def.100209%5B1%5Dgoede%2Oversie.pdf.
- Visser, J. (2014). Toetsen en normeringen: enkele misverstanden opgehelderd. *Basisschool management*, 02/2014, 19-23.
- Wetering, M. van de. (2011). *Hoe wordt lezen weten? Inzetten op metacognitieve vaardigheden bij begrijpend lezen, een meerwaarde of niet?* Eindhoven: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Willemsen, A. (2014). *Bevordering van leesmotivatie en –attitude door leesgesprekken*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Woolfolk, A. (2013). *Educational Psychology: Constructing Learning*. Boston: Pearson.

Geraadpleegde websites

- Clijsen, A. Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen. *Wij-leren.nl* (z.j.). <http://wij-leren.nl/zorgroute-vo-4-3.php> (februari 2015).
- Expertisecentrum Nederlands. Referentieniveaus in het kort. *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs* (2010). <http://www.leerlijnentaal.nl/page/27/referentieniveaus-in-het-kort.html> (januari 2015).

Leernetwerk Educatie Wiki. Metacognitieve vaardigheid. *Eduwiki* (2011).

https://www.leernetwerkeducatie.nl/mediawiki18/index.php?title=Metacognitieve_vaadighe_id (januari 2015).

Ministerie van OCW. Passend onderwijs in het kort. *Passend onderwijs* (z.j.).

<http://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/> (februari 2015).

SLO. Kerndoelen. *SLO: nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling* (z.j.).

<http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/> (januari 2015).

Bijlagen

Bijlage 1: IRA – vragenlijst (zelfgemaakte vertaling)

Vragenlijst groep 8 – metacognitie

Naam:

1. Wat vindt jij het moeilijkste aan lezen?
 - het hardop uitspreken van de woorden
 - het niet begrijpen van een verhaal
 - niets is moeilijk aan lezen
 2. Wat zou jou helpen om een betere lezer te worden?
 - mensen die mij helpen bij het lezen
 - het lezen van makkelijkere boeken met kortere woorden
 - dan het eind van het lezen checken of ik begrijp wat ik gelezen heb
 3. Wat is er bijzonder aan de eerste paar zinnen van een verhaal?
 - deze beginnen altijd met: 'Er was eens...'
 - de eerste zinnen zijn het meest interessant
 - deze vertellen vaak waar het verhaal over gaat
 4. Wat is er bijzonder aan de laatste zinnen van een verhaal?
 - dit zijn spannende, actie zinnen
 - deze vertellen mij wat er is gebeurd
 - deze zijn moeilijker te lezen
 5. Hoe weet je welke zinnen het meest belangrijk zijn in een verhaal?
 - deze zinnen vertellen het meest over de karakters en over wat er gebeurd
 - dit zijn de meest interessante zinnen
 - ze zijn allemaal belangrijk
-
1. Als je maar een paar zinnen van een verhaal kan lezen omdat je haast hebt, welke zou je dan lezen?
 - ik lees de zinnen in het midden van het verhaal
 - ik lees de zinnen die mij het meest vertellen over het verhaal
 - ik lees de zinnen die het interessante, spannende zinnen
 2. Als je anderen vertelt over wat je leest, wat vertel je dan aan hen?
 - wat er in het verhaal gebeurd
 - het aantal pagina's dat dit boek heeft
 - wie of wat de personages zijn
 3. Als de leerkracht jou vraagt om een verhaal te lezen en de betekenis te onthouden, hoe zou je dat dan aanpakken?
 - de tekst door 'scannen' om de belangrijkste delen te vinden
 - het hele verhaal lezen en proberen dit te onthouden
 - het verhaal lezen en alle woorden onthouden
 4. Wat voor plannen maak je, voor je begint met lezen, die jou helpen beter te lezen?
 - je maakt geen plannen, je begint gewoon met lezen
 - je zoekt een comfortabel plekje om daar te gaan lezen
 - je denkt na over wat je gaat lezen
 5. Als je iets heel snel moet lezen en je kunt maar een paar woorden lezen, welke zou je dan proberen te lezen?
 - je leest de nieuwe woorden, omdat deze belangrijk zijn
 - je leest de woorden die je kunt uitspreken
 - je leest de woorden die jou het meest vertellen over het verhaal

1. Welke teksten/verhalen lees je sneller dan andere?
 - boeken die makkelijk te lezen zijn
 - teksten/verhalen die je al eens eerder hebt gelezen
 - boeken met veel plaatjes
 2. Waarom ga je terug in een tekst en lees je een stuk opnieuw?
 - omdat dit een goede oefening is
 - omdat je het de eerste keer niet begreep
 - omdat je sommige woorden bent vergeten
 3. Wat doe je als je een woord tegenkomt waarvan je de betekenis niet weet?
 - je gebruikt de woorden erom heen om erachter te komen
 - je vraagt het aan iemand anders
 - je gaat door naar het volgende woord
 4. Wat doe je als je niet weet wat een hele zin betekent?
 - je leest de zin opnieuw
 - je spreekt hardop de woorden uit
 - je denkt na over de andere zinnen in deze alinea
 5. Welke delen van het verhaal sla je over als je aan het lezen bent?
 - de moeilijke woorden en stukken van het verhaal die je niet begrijpt
 - de onbelangrijke stukken die niet van belang zijn voor het verhaal
 - je slaat nooit iets over
-

1. Als je een verhaal leest omdat je het leuk vindt, wat doe je dan?
 - je kijkt naar de plaatjes om te weten wat de tekst betekent
 - je leest het verhaal zo snel als je kan
 - je speelt het verhaal af in je gedachten als een film
2. Als je leest voor AK of Geschiedenis, wat doe je dan om de informatie te onthouden?
 - je stelt jezelf vragen over de belangrijke stukken
 - je slaat de stukken over die je niet snapt
 - je concentreert en probeert (zo goed mogelijk) het te onthouden
3. Als je leest voor een toets, wat zou jou dan het meeste helpen?
 - je leest het verhaal/de tekst zo vaak je maar kan
 - je praat erover met iemand om er zeker van te zijn dat je het begrijpt
 - je zegt de zinnen opnieuw en opnieuw en ...
4. Als je een boek leest voor een boekverslag, wat zou jou dan het meest helpen?
 - het hardop uitspreken van woorden die je niet weet
 - het opschrijven in je eigen woorden
 - je slaat de delen over die je niet begrijpt
5. Welke van de volgende manieren is de beste manier om een verhaal te onthouden?
 - zeg alle woorden hardop opnieuw en opnieuw en ...
 - erover nadenken en het onthouden
 - het opschrijven in je eigen woorden

Bijlage 2: IRA – vragenlijst + bijbehorende scores (bron: Jacobs and Paris, 1987)

TABLE 1
Index of Reading Awareness Items

Score	Items
<i>Evaluation</i>	
	1. What is the hardest part about reading for you?
1	a. Sounding out the hard words.
2	b. When you don't understand the story.
0	c. Nothing is hard about reading for you.
	2. What would help you become a better reader?
1	a. If more people would help you when you read.
0	b. Reading easier books with shorter words.
2	c. Checking to make sure you understand what you read.
	3. What is special about the first sentence or two in a story?
1	a. They always begin with "Once upon a time . . ."
0	b. The first sentences are the most interesting.
2	c. They often tell what the story is about.
	4. How are the last sentences of a story special?
1	a. They are the exciting, action sentences.
2	b. They tell you what happened.
0	c. They are harder to read.
	5. How can you tell which sentences are the most important ones in a story?
2	a. They're the ones that tell the most about the characters and what happens.
1	b. They're the most interesting ones.
0	c. All of them are important.
<i>Planning</i>	
	1. If you could only read some of the sentences in the story because you were in a hurry, which ones would you read?
0	a. Read the sentences in the middle of the story.
2	b. Read the sentences that tell you the most about the story.
1	c. Read the interesting, exciting sentences.
	2. When you tell other people about what you read, what do you tell them?
2	a. What happened in the story.
0	b. The number of pages in the book.
1	c. Who the characters are.
	3. If the teacher told you to read a story to remember the general meaning, what would you do?
2	a. Skim through the story to find the main parts.
1	b. Read all of the story and try to remember everything.
0	c. Read the story and remember all of the words.
	4. Before you start to read, what kind of plans do you make to help you read better?
0	a. You don't make any plans. You just start reading.
1	b. You choose a comfortable place.
2	c. You think about why you are reading.
	5. If you had to read very fast and could only read some words, which ones would you try to read?
1	a. Read the new vocabulary words because they are important.
0	b. Read the words that you could pronounce.
2	c. Read the words that tell the most about the story.

(Continued)

269

TABLE 1 (Continued)

Score	Items
<i>Regulation</i>	
1	1. What things do you read faster than others?
2	a. Books that are easy to read.
0	b. When you've read the story before.
	c. Books that have a lot of pictures.
1	2. Why do you go back and read things over again?
2	a. Because it is good practice.
0	b. Because you didn't understand it.
	c. Because you forgot some words.
2	3. What do you do if you come to a word and you don't know what it means?
1	a. Use the words around it to figure it out.
0	b. Ask someone else.
	c. Go on to the next word.
1	4. What do you do if you don't know what a whole sentence means?
0	a. Read it again.
2	b. Sound out all of the words.
	c. Think about the other sentences in the paragraph.
1	5. What parts of the story do you skip as you read?
2	a. The hard words and parts you don't understand.
0	b. The unimportant parts that don't mean anything for the story.
	c. You never skip anything.
<i>Conditional Knowledge</i>	
1	1. If you are reading a story for fun, what would you do?
0	a. Look at the pictures to get the meaning.
2	b. Read the story as fast as you can.
	c. Imagine the story like a movie in your mind.
2	2. If you are reading for science or social studies, what would you do to remember the information?
0	a. Ask yourself questions about the important ideas.
1	b. Skip the parts you don't understand.
	c. Concentrate and try hard to remember it.
1	3. If you are reading for a test, which would help the most?
2	a. Read the story as many times as possible.
0	b. Talk about it with somebody to make sure you understand it.
	c. Say the sentences over and over.
1	4. If you are reading a library book to write a book report, which would help you the most?
2	a. Sound out words you don't know.
0	b. Write it down in your own words.
	c. Skip the parts you don't understand.
0	5. Which of these is the best way to remember a story?
1	a. Say every word over and over.
2	b. Think about remembering it.
	c. Write it down in your own words.

Bijlage 3: Resultaten IRA – vragenlijst (uitgebreid)

Vraag:	Score per vraag per leerling:												Totale score per vraag:
1-E	1	1	0	1	1	1	1	1	2	0	1	1	11/24
2-E	2	1	2	0	1	1	2	1	2	2	0	2	16/24
3-E	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	0	18/24
4-E	2	2	2	1	1	2	1	1	0	2	2	0	16/24
5-E	2	2	1	2	2	2	2	0	0	0	2	1	16/24
6-P	2	2	1	1	2	2	2	2	0	2	2	2	20/24
7-P	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24/24
8-P	2	2	0	2	2	2	2	2	1	2	2	0	19/24
9-P	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5/24
10-P	1	1	1	0	2	2	2	2	2	2	1	1	17/24
11-R	1	1	2	0	1	1	1	1	0	2	1	2	13/24
12-R	2	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	19/24
13-R	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	19/24
14-R	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	1	1	13/24
15-R	0	0	0	2	0	2	0	2	0	2	2	1	11/24
16-CK	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	21/24
17-CK	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	13/24
18-CK	2	1	2	2	0	0	0	0	2	0	0	2	11/24
19-CK	2	1	2	1	1	2	2	2	1	0	1	0	15/24
20-CK	1	0	2	1	1	1	1	0	2	1	0	0	10/24
	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	leerling 5	leerling 6	leerling 7	leerling 8	leerling 9	leerling 10	leerling 11	leerling 12	

* Afkortingen per categorie:

E = evalueren

R = reguleren

P = plannen

CK = conditionele kennis

Bijlage 4: Vragen leesgesprekken

Wat vindt jij van lezen?

- Doe je het veel?
- Vertel hier iets meer over.

Kan je iets vertellen over je leesboek?

- Waarom heb je die uitgekozen?

Wat voor boeken liggen er op tafel?

Welke boeken zou jij wel willen lezen?

Wat zou jou helpen om een betere lezer te worden?

P - Als jij anderen vertelt over een verhaal/boek dat jij hebt gelezen, wat vertel je dan?

Waarom lees je een tekst/verhaal?

R - Welke teksten lees je sneller dan andere?

Wat is begrijpend lezen?

Hoe ziet een les begrijpend lezen er bij jou in de klas uit?

- Wat doe je bij het vak begrijpend lezen?

Wat vindt jij van het vak begrijpend lezen?

Wat vindt jij moeilijk aan het vak begrijpend lezen?

Waar heb jij hulp bij nodig bij het vak begrijpend lezen?

R - Wat doe je als je een woord tegenkomt waarvan je de betekenis niet weet?

R - Wat doe je als je niet weet wat de hele zin betekent?

P - Wat voor plannen maak jij die jou helpen beter te lezen?

P - Als de juf jou vraagt om een verhaal te lezen en hiervan de betekenis te onthouden, hoe pak jij dat dan aan?

CK - Als je leest/leert voor school, wat doe je dan om de informatie te onthouden?

CK - Als je leest voor een toets, hoe pak jij dat dan aan?

CK - Hoe kan je het beste een verhaal onthouden?

Lees het stukje tekst eens voor.

Waar gaat dit stukje tekst over?

Bekijk de blokjes van begrijpend lezen eens.

Stel je voor, je moet deze tekst lezen, maar je weet niet hoe lang je hebt. Toch wil je zoveel mogelijk onthouden. Hoe pak jij dat dan aan? Waar begin jij met lezen?

Bijlage 5: Metacognitieve vragen + toegewezen codes

Binnen Atlas-TI heb ik bij het analyseren van de leesgesprekken gebruik gemaakt van codes. Deze code bestaat uit drie cijfers. Het eerste cijfer verwijst naar de paragraaf waarin de dataverwerking beschreven staat (3.4.1 is de paragraaf waarin de vraagstelling wordt besproken, 1 staat dus voor vraagstelling, 3.4.2 is de paragraaf waarin de inhoud wordt besproken, 2 staat dus voor inhoud). Het tweede cijfer verwijst naar de categorie binnen de metacognitie volgens de IRA-vragenlijst (1 staat voor evalueren, 2 voor plannen enz.). Het derde cijfer geeft aan in welke volgorde hij voorkomt in de IRA-vragenlijst (2.2.1 komt als eerste voor binnen de categorie plannen, maar het derde getal in deze code verwijst niet per se naar vraag 1 in de categorie plannen).

Categorie binnen de metacognitie:	Vraag:	Code:
Plannen	Als jij anderen vertelt over een verhaal/boek dat jij hebt gelezen, wat vertel je dan?	2.2.1
Plannen	Als de juf jou vraagt om een verhaal te lezen en hiervan de betekenis te onthouden, hoe pak jij dat dan aan?	2.2.2
Plannen	Wat voor plannen maak jij die jou helpen beter te lezen?	2.2.3
Reguleren	Welke teksten lees jij sneller dan andere?	2.3.1
Reguleren	Wat doe je als je een woord tegenkomt waarvan je de betekenis niet weet?	2.3.2
Reguleren	Wat doe je als je niet weet wat de hele zin betekent?	2.3.3
Conditionele kennis	Als je leest/leert voor school, wat doe je dan om de informatie te onthouden?	2.4.1
Conditionele kennis	Als je leest voor een toets, hoe pak jij dat dan aan?	2.4.2
Conditionele kennis	Hoe kan je het beste een verhaal onthouden?	2.4.3

Bijlage 6: Voorbeeld transcript en codering in Atlas-TI

Leerling B

Zo, wat eh zie je allemaal voor je liggen?

Allemaal boeken.

Yes allemaal boeken, en ehm wat hebben deze boeken allemaal met elkaar gemeen?

Eeh, naja de een is verschillend, bijvoorbeeld eh natuurboek, blits, informatie boeken over eh lichaam...

Oké en ehm, wat vind jij van lezen? Want dat hebben al deze boeken allemaal met elkaar gemeen, je moet er in lezen. Wat vind jij van lezen?

Eh, naja niet echt leuk.

Kan je me daar iets meer over vertellen?

Ja, het zijn eh zeg maar allemaal zinnen en dan moet je die de hele tijd lezen en dat is wel irritant.

En waarom is dat irritant?

Maar, ja omdat eh, het eh, het lezen is wel moeilijk voor mij,

Oké...

het gaat best wel moeilijk.

En hoe komt dat?

Geen idee.

Lees je thuis veel?

Nee.

Nee? Oké.

Ja alleen als eh, na niet echt met boeken maar wel met andere dingen.

Zoals?

Op de internet.

Hmm, en wat ben je dan op het internet aan het doen?

Informatie over eh, bijvoorbeeld, sommige keer kijk ik ook wel jeugdjournaal.

Oké...

Dus eh, dan heb je ook soms ehm in plaats van een video een tekst en die moet je dan lezen.

Oké en dat vind je wel prima om te doen?

Sorry?

Dat vind je prima om te doen?

Ja.

Oké en leer je daar veel van?

Ja, best wel.

Eh oké enne na nu ben ik benieuwd, wat vind jij van begrijpend lezen?

Moeilijk.

Moeilijk en eh wat denk je wat begrijpend lezen is?

Naja zeg maar, informatie over eh wat er gebeurd is nieuws zeg maar.

Oké, en eh kan je daar iets meer over vertellen?

Ehm naja nee.

Nee? Oké, enne waarom krijg je begrijpend lezen op school?

Kan je eh meer leren.

En hoe bedoel je meer leren?

Nou bijvoorbeeld eh, als je wat niet weet dan heb je .. bijvoorbeeld je wilt later arts worden of zo en er is wat gebeurd dan zit er wel informatie in de tekst over ja, iets wat je wilt gedaan, bedoel of zo..

Oké, en ehm hoe ziet een begrijpend lezen les eruit?

Nou, grote lappen tekst, met eh foto...

Ja?

En ehm opdrachten.

Oh, en wat denk je wat het doel is van die teksten en die vragen?

Meer over te weten.

Oké, over het onderwerp?

Ja, over het onderwerp.

Oké, en ehm jij gaf net al aan dat je begrijpend lezen lastig vind. Hoe komt het dat je het lastig vind?

Al die eh woordjes en opdrachten is wel moeilijk om eh de hele tijd uit de tekst te te zoeken.

Oké, en waar ligt dat aan?

Geen idee.

Geen idee, oké...

Misschien aan mezelf...

Aan jezelf?

Ja.

Pfoe, dat vind ik wel bijzonder dat je dat zegt, hoe bedoel je dat ligt aan jezelf?

Naja woordjes zijn moeilijk, ehm ja, dat ligt misschien aan m'n hersenen of zo.

Oké, en ehm, whaeeh, ff kijken, stel je voor dat eh jij van de leerkracht van, van de juf een verhaal moet lezen. En je moet het onthouden zodat je er later weer meer over kan vertellen. Hoe pak je dat aan?

Naja ik lees de tekst dan gewoon heel vaak. En eh...

Oh.

Als ik het eh dan nog niet weet dan schrijf ik zelf de tekst over maar dan in eigen woorden.

Oké...

Misschien kan ik het dan gewoon onthouden.

Ja. Zo dat vind ik heel knap dat je dat zelf al aangeeft. En ehm als jij gaat begrijpend lezen, wat, maak je dan plannen, plannen voor de tekst hoe je het aan gaat pakken of begin je gewoon te lezen of...

Nee, ik begin eerst alle moeilijke woordjes eruit te halen.

Hmm...

En alle belangrijke zinnen.

Ja?

Die markeer ik dan met een kleur.

Hmm...

En dan lees ik daarna de tekst.

Oké en ehm wat doe je nou als je in die tekst een woord tegenkomt die je niet begrijpt?

Dan markeer ik die en dan eh dan eh nog niet weet dan kijk ik in het woordenboek en daarna nog niet weet dan vraag ik t gewoon aan de juf.

Oké, maar stel je voor dat je een toets hebt en je hebt geen woordenboek en de juf mag je het ook niet vragen, hoe pak je het dan aan?

Dan eh ja als t eh voorbeeld eh woord is wat eh eh twee woorden in een woord

zit.

Oké...

Dan kijk ik eerst of eh ik t eh snap of zo.

Ja, oké en stel je voor dat je niet weet wat een zin betekent of meerdere zinnen wat doe je dan?

Dan sla ik het over en dan kijk ik als laatste of ik het dan nog niet weet.

En waarom op die manier?

Anders eh heb ik geen tijd voor eh om een test te maken.

Oké, dus jij houdt al wel rekening met dat jij andere opdrachten moet doen en dat jij...

Ja met tempo.

Eh met tempo moet werken. Oké en ehm hoe kan jij het beste een verhaal onthouden?

Wat doe jij dan?

Gewoon heel vaak lezen.

Oké en stel je voor je moet leren voor geschiedenis toets, of aardrijkskunde of natuur.

Hoe pak je dat thuis aan?

Ehm van tevoren eh samenvatting maken.

Oké, en doe je verder nog iets?

Eh nee niet echt.

Ok en welke teksten lees jij sneller dan andere?

Eh geen idee volgens mij.

Oké...

Gewoon stripverhalen.

Oké. Welk leesboek heb je uitgekozen?

Kippenvel.

Oké, en waarom heb je die uitgekozen?

Na, ik vind het best wel een leuk boek en wel griezelig.

Oké, en waarom vind je het een leuk boek?

Omdat er eh veel spanning in zit.

Oké, en toen je het boek uitkoos, hoe wist je dat er veel spanning in zou zitten?

Eh, achterkant van het boek lezen.

Oké, en doe je dat altijd als je een boek uitzoekt? Vertel der iets over...

Ehm, nee ik kijk eerst altijd naar de voorkant

Oké...

Naar het plaatje wat erop staat, daarna kijk ik naar de achterkant.

Ah, en dan kies je het boek uit als het leuk is voor jou?

Ja.

Oké, en ehm als je nou ehm iemand anders iets moet vertellen over dit boek. Je vindt, je hebt het boek uitgelezen en je vindt het zo leuk, hoe ga je dat dan aan een ander vertellen?

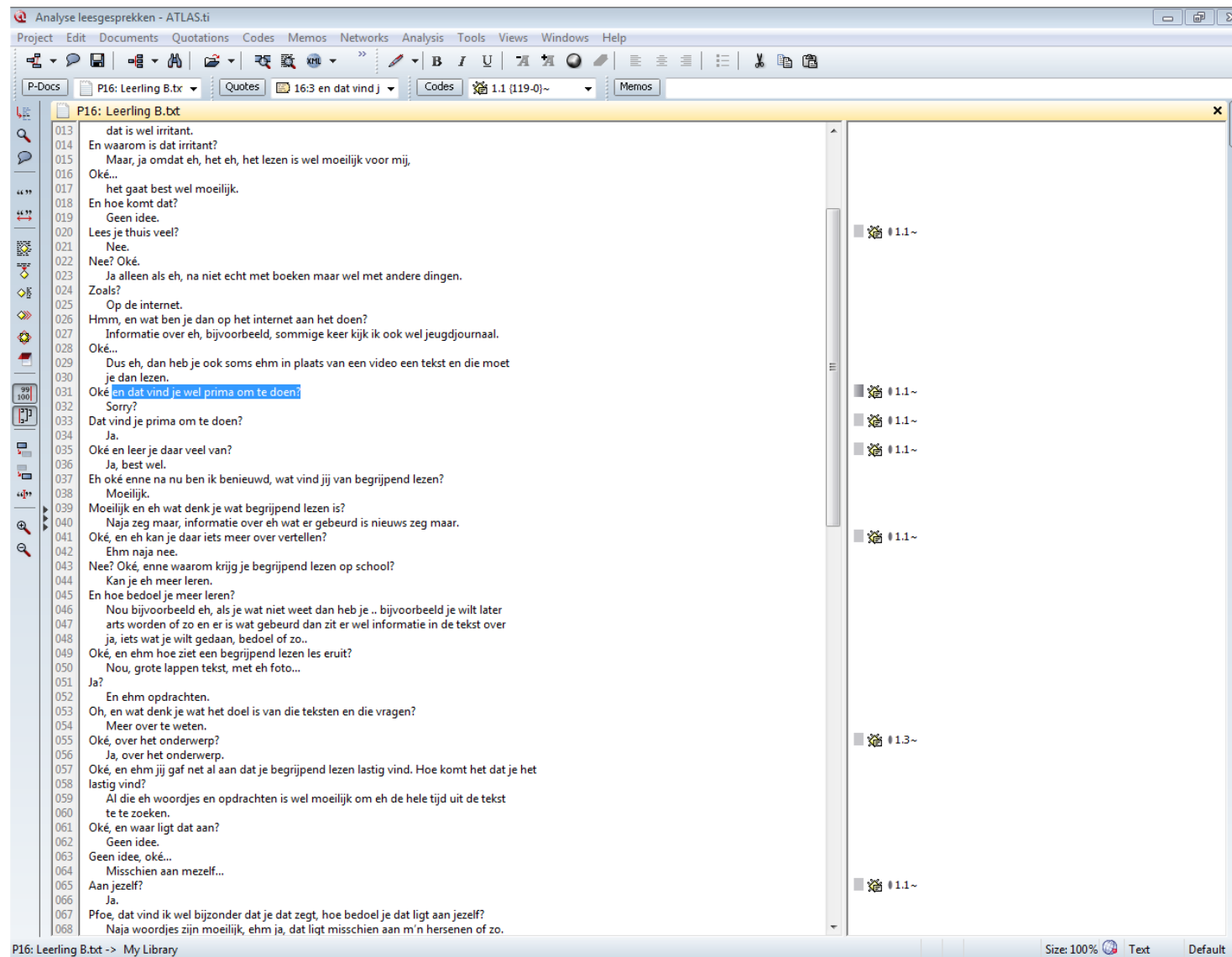
Gewoon dat ie de achterkant moet lezen.

Oké.

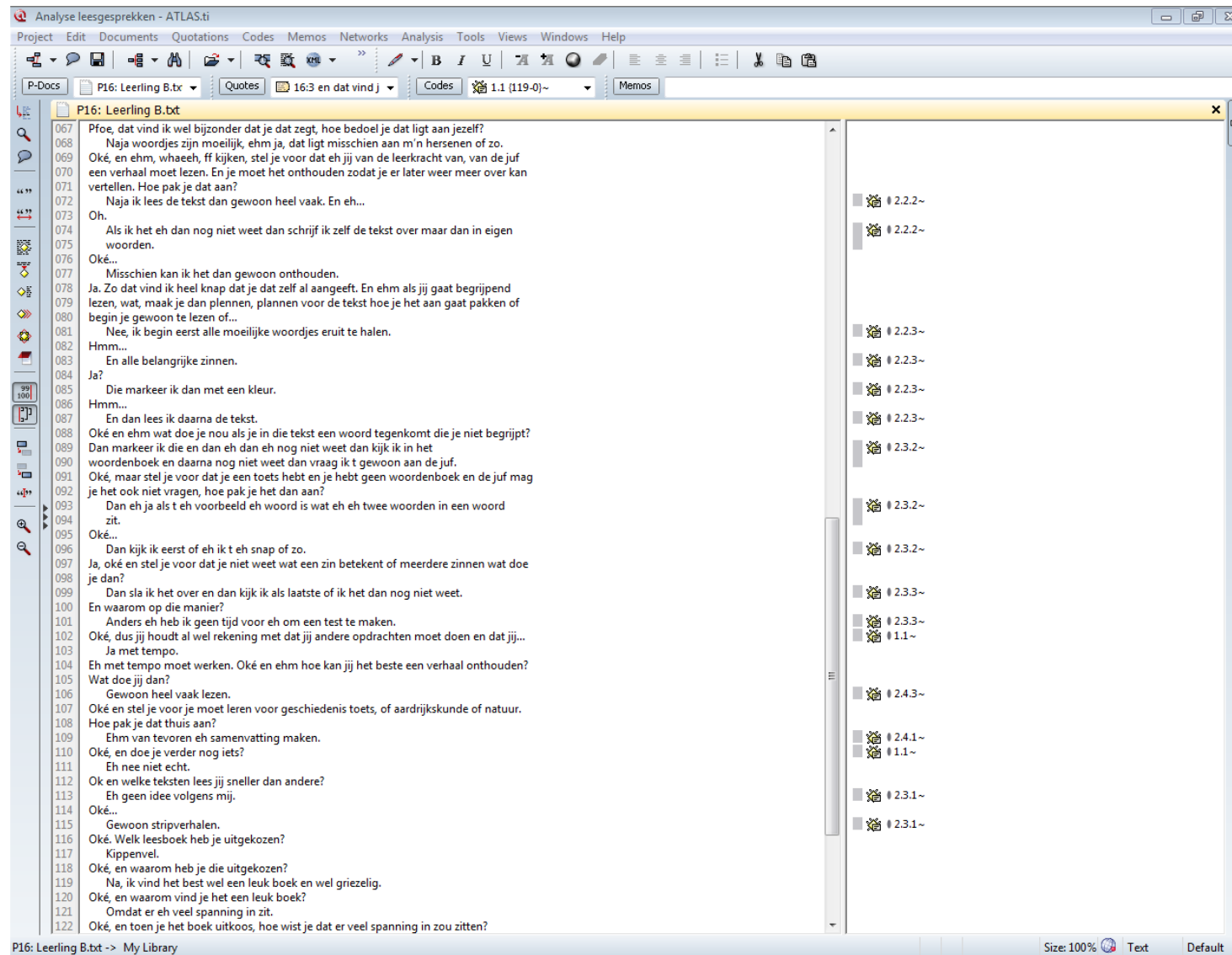
Dat het wel een leuk en griezelig boek is.

Oké, nou super, dank je wel!

Codering in Atlas-TI op het gebied van vraagstelling:



Codering in Atlas-TI op het gebied van inhoud:



Bijlage 7: Analyse inhoud – vragen gericht op de metacognitie

Code 2.2.1

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
Leuk	X	X	X	X	X	X		X				X
Spannend	X					X		X				X
Griezelig		X										
Saai	X											
Grappig									X			
Stom									X			
Inhoud/samenvatting					X		X		X	X		
Waarom het boek lezen												X
Aanraden ja of nee			X					X				
Weet ik niet											X	

Code 2.2.2

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
1 x lezen	X				X	X	X	X			X	
Meer dan 1 x lezen		X							X	X		X
Overschrijven in eigen woorden		X										
Ezelsbruggetjes maken				X								X
Proberen te onthouden				X		X		X	X		X	
Stampen										X		
Goed concentreren					X							
Antwoord wel, maar niet op deze vraag			X									

Code 2.2.3

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
Nee				X			X	X	X	X	X	
Onderstrepen van belangrijke woorden/zinnen	X	X				X						X
Zeggen dat ik het moet lezen, zodat ik het beter begrijp.			X									
Deze vraag is niet gesteld bij deze leerling.					X							

Code 2.3.1

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
Korte teksten	X											
Spannende teksten								X				X
Stripverhalen		X										
Teksten met plaatjes				X								
Teksten met een groot lettertype											X	
Teksten die geen moeilijke woorden bevatten						X						
Interessante teksten/teksten die ik zelf leuk vind			X		X			X				
Weet ik niet							X		X	X		

Code 2.3.2

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
Markeren		1		1								
Splitsen van het woord	2	4	2	3	1	3		1		4		2
Terug en/of verder lezen	4			4	2	1			4	1	1	1
Woordenboek pakken		2					1		1		3	3
Vragen aan de juf	1	3	1	2		2		2	2	2	2	4
Kijken of het woord belangrijk is en of ik het nodig heb									3		4	
Gokken										3		5
Overslaan	3						2					

Code 2.3.3

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
Terug en/of verder lezen	2	2			1	1		1	4	1		1
Woordenboek pakken									1			
Vragen aan de juf	1								2			
Kijken of de zin belangrijk is en of ik het nodig heb									3			
Kijken of ik woorden herken			2									
Gokken			1									
Overslaan		1		1			1					
Weet ik niet											1	

Code 2.4.1

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
De tekst lezen	X				X	X						
Snel lezen									X			
De tekst heel vaak lezen				X			X	X		X	X	X
Samenvatting maken/belangrijke stukken markeren		X		X								
Stampen			X				X					
Ouders overhoren mij	X								X		X	
Mijzelf vragen stellen (overhoren)						X						

Code 2.4.2

Sub code:	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
Zelf goed de hele tekst lezen	X				X		X		X		X	X
Terug lezen wanneer dit gevraagd wordt							X		X			X
Alleen lezen wanneer dit bij de vraag wordt aangegeven			X									
De tekst wordt voorgelezen												X
Goed concentreren/stil lezen					X							
Weet ik niet										X		
Deze vraag is niet gesteld bij deze leerling		X		X		X		X				

Code 2.4.3

Sub code:

	L.A	L.B	L.C	L.D	L.E	L.F	L.G	L.H	L.I	L.J	L.K	L.L
Door goed te lezen						X			X			
Door vaak te lezen		X	X	X				X	X	X		
Door steekwoorden te onthouden	X											
Door belangrijke stukken te markeren											X	
Zelf een verhaal verzinnen dat helpt bij het onthouden			X									X
Hangt van het verhaal af							X					
Deze vraag is niet gesteld bij deze leerling					X							

Bijlage 8: Tekst – algemene metacognitieve vraag

Over de muur

Oost-Berlijn, unter den Linden:
Er wandelen mensen langs vlaggen en vaandels.
Waar Lenin en Marx nog steeds op een voetstuk staan.

En iedereen werkt, hamers en sikkels,
Terwijl in paradepas de wacht wordt gewisseld.
40 Jaar socialisme er is in die tijd veel bereikt...

Maar wat is nou die heilstaat,
Als er muren omheen staan?
Als je bang bent, voorzichtig met je mening moet omgaan?
Ach, wat is nou die heilstaat, zeg mij wat is ie waard,
Wanneer iemand die afwijkt voor gek wordt verklaard?

Refrein:

En alleen de vogels vliegen van Oost- naar West-Berlijn.
Worden niet teruggefloten, ook niet neergeschoten.
Over de muur, over het IJzeren Gordijn,
Omdat ze soms in het westen soms ook in het oosten willen zijn.
Omdat ze soms in het westen soms ook in het oosten willen zijn.

West-Berlijn: de Kurfürstendamm!
Er wandelen mensen langs porno en peepshow.
Waar Mercedes en cola nog steeds op een voetstuk staan.

En de neonreclames, die glitterend lokken:
Kom dansen! Kom eten! Kom zuipen! Kom gokken!
Dat is nou 40 jaar vrijheid, er is in die tijd veel bereikt...

Maar wat is nou die vrijheid, zonder huis, zonder baan?
Zoveel Turken in Kreuzberg die amper kunnen bestaan.
Goed... je mag demonstreren, maar met je rug tegen de muur
En alleen als je geld hebt, dan is de vrijheid niet duur.

Refrein:

En de vogels vliegen van West- naar Oost-Berlijn.
Worden niet teruggefloten, ook niet neergeschoten.
Over de muur, over het IJzeren Gordijn,

Val van de Berlijnse Muur herdacht

In Berlijn zijn zondagavond achtduizend lichtgevende ballonnen opgelaten. Dat werd gedaan om de 25e verjaardag van de val van de Berlijnse Muur te vieren. De ballonnen staan symbool voor de afbraak van de Muur. Het was op 9 november precies vijftwintig jaar geleden dat er een einde kwam aan de scheiding tussen Oost- en West-Berlijn.

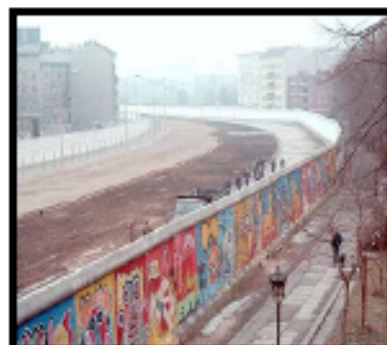


Tweede Wereldoorlog

Tot en met de Tweede Wereldoorlog was Berlijn de hoofdstad van Duitsland. Aan het einde van de oorlog trokken de legers van de geallieerden Duitsland binnen. De geallieerden waren alle landen die samen tegen Duitsland vochten. Dat waren onder meer Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie. De legers bezetten Berlijn. In 1948 werd Berlijn verdeeld in Oost en West. Engeland, Frankrijk en de VS bestuurden West-Berlijn. Oost-Berlijn werd bestuurd door de Sovjet-Unie. De Sovjet-Unie kreeg met de andere landen ruzie over Berlijn. Daarom werd een aantal jaren later de Muur gebouwd.

Bouw van de Muur

In 1961 werd er prikkeldraad over de straten uitgerold. Dat was op de grens van West- en Oost-Berlijn. De Brandenburger Tor die op de grens ligt, werd afgesloten voor alle verkeer. Je mocht niet meer van Oost naar West reizen. Voor de meeste bewoners kwam dit onverwachts. Mensen konden niet meer naar hun werk. Familieleden aan weerszijden van de grens konden elkaar niet meer opzoeken. Het prikkeldraad werd later vervangen door een muur van 45 kilometer lang. De Muur werd goed bewaakt. Naast de Muur was een strook niemandsland. Daar liepen gewapende grenswachten met honden. 's Nachts werd het gebied met schijnwerpers verlicht. Ook waren er stroomdraden gespannen.



Vluchten

Het was levensgevaarlijk om naar het Westen te vluchten. De grenswachten hadden opdracht om mensen die vluchtten neer te schieten. In de loop der jaren werden spectaculaire pogingen gedaan om te vluchten. Mensen verstopten zich in auto's of zaten in elkaar gedoken in een koffer. Ze probeerden in een luchtballon te vluchten. Of met een kano. Sommigen groeven een tunnel. Oost-Berlijners probeerden van alles om naar de overkant te komen. Tussen 1961 en 1989 probeerden ongeveer 6000 mensen naar het Westen te vluchten. Minstens 138 mensen overleefden dit niet.

De val van de Muur

Het duurt ruim 28 jaar voordat de Muur valt. Op 9 november 1989 gaat de grens open. Bewoners van Oost-Berlijn steken dan massaal de grens over. De val van de Muur is een belangrijk moment in de geschiedenis. Oost- en West-Duitsland worden herenigd. Vanaf 1990 is Duitsland weer één land. Bij de Brandenburger Tor vierden afgelopen zondag duizenden mensen de val van de Muur.

Naar: www.nu.nl, www.nederlandsdagblad.nl, www.kennisnet.nl, www.wikipedia.nl, www.stadsverkenner.com