



Lezen met begrip in leeslessen en geschiedenislessen

A.E. Smale-Jacobse
J. Timmerman

December 2015



rijksuniversiteit
groningen

gion, gronings instituut
voor onderzoek van onderwijs



Dit project werd uitgevoerd door het GION (Rijksuniversiteit Groningen) in samenwerking met een consortium van scholen waaronder OBS de Heksenketel in Assen, OBS Hagenhofschool in Stadskanaal en OBS Schuilingsoord in Zuidlaren (en later ook CBS de Meander in Sauwerd en de Borgschool in Winsum). Het project is aangevraagd in het kader van de Kortlopende Onderzoeksprojecten van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

NRO projectcode: 405-14-515

Dankwoord

We willen allereerst de directieleden, intern begeleiders, leerkrachten en leerlingen uit de scholen die meededen aan het project heel hartelijk bedanken. Het was een project voor jullie en vooral ook met jullie en we hopen dat het een leerzame en inspirerende ervaring is geweest. Wij hebben in ieder geval veel energie en inspiratie gekregen van de nauwe samenwerking. Een andere belangrijke spil in het project was Jantje; van harte bedankt voor jouw onmisbare hulp, praktische ondersteuning en enthousiasme. Daarnaast willen we Cecile Bosker en Tim van der Ploeg bedanken voor hun grote hulp bij het verzamelen en analyseren van de data. We bedanken Sander van Lien voor zijn hulp bij het vormgeven van deze brochure en andere GION-collega's die hebben meegedacht met de uitvoering van het onderzoek of de analyses, waaronder Roel, Egbert, en Anneke. Ook zijn we blij met de input van de masterstudenten die hebben meegedacht met het project in het kader van hun afstudeerproject. Ten slotte willen we NRO bedanken voor de subsidie die dit praktijkgerichte onderzoek mogelijk heeft gemaakt.

Meer informatie?

Neem contact op met het projectteam door een mail te sturen aan de projectleider Annemieke Smale-Jacobse: a.e.smale-jacobse@rug.nl



Lezen met begrip in leeslessen en geschiedenislessen

Kunnen leerkrachten door een combinatie van workshops, teamvergaderingen en coaching in de klas hun instructie over begrijpend lezen verbeteren? Ja, dat kan! Het GION onderzocht de effecten van een dergelijke leerkrachtraining. Leerkrachten van de groepen 4 t/m 8 in vijf basisscholen werden een schooljaar lang getraind. Ze leerden over effectieve aanpakken om leesbegrip in zowel begrijpend leeslessen als geschiedenislessen te bevorderen. Gedurende het schooljaar gingen de deelnemende leerkrachten in hun lessen meer aandacht besteden aan leesstrategieën. Een leesstrategie die zeer bruikbaar blijkt in beide vakken is zelfbevraging. Ook gingen leerkrachten op een andere manier instructie geven over het begrijpen van teksten, bijvoorbeeld door meer hardop denkend voor te doen ('modelen'). Leerlingen in de klassen van leerkrachten die meededen aan het project stelden zich aan het eind van het schooljaar meer vragen tijdens het lezen. Ook gingen sommige groepen leerlingen in de experimentele klassen sterker vooruit in hun begrijpend-lees prestaties dan leerlingen in klassen van leerkrachten die niet meededen aan het project. Nieuwsgierig geworden naar welke aanpakken de leerkrachten leerden en hoe ze die in de praktijk brachten? [Lees dan verder...](#)

“De wijze waarop het hele project in elkaar zit (bijeenkomsten, klassenbezoeken, opbouw) heeft mij zeer aangesproken. Voor het eerst heb ik het idee dat ik een succesvolle, betekenisvolle aanpak heb voor begrijpend lezen.”

“Ik vond het een zeer fijn project, verwachtingen zijn meer dan waargemaakt. De koppeling met de praktijk en de directe toepasbaarheid van de theorie van de workshops in de praktijk zorgen ervoor dat het goed in de lessen te integreren is. Daarnaast zijn de lesbezoeken van grote meerwaarde, je krijgt feedback op of je het geleerde daadwerkelijk in de praktijk toepast.”

De theorie

Je begrijpt beter wat je leest wanneer.... ... je jezelf vragen stelt

Om een tekst te begrijpen moeten leerlingen meer doen dan alleen het lezen van de letters en leestekens, ze moeten aan de slag met wat ze lezen. Een leerling moet zijn aandacht op de juiste informatie richten, de informatie actief verwerken en deze koppelen aan zijn voorkennis. Ook moeten leerlingen bedenken of ze snappen wat ze lezen en nadenken over hoe ze de informatie uit de tekst kunnen gebruiken, bijvoorbeeld bij het maken van opdrachten. Om op zo'n actieve manier te komen tot leesbegrip kan het helpen als leerlingen zichzelf vragen stellen¹. De vragen die bij een goede lezer op kunnen komen tijdens het lezen van een tekst zijn teveel om op te noemen maar hieronder vind je enkele voorbeelden:

- # Ik zie een plaatje van de gouden koets, zal deze tekst gaan over Prinsjesdag? (voorspellen)
- # Wie schrijft de troonrede eigenlijk? (inhoud van de tekst)
- # Begroting, wat betekent dat woord eigenlijk? Eens even verder lezen... (ophelderend van onduidelijkheden)
- # Heb ik begrepen wat de schrijver wil zeggen met deze alinea? (monitoren van begrip)
- # Wie bedoelt de schrijver hier met het woordje 'zij'? (verwijswoord)
- # Wat moet ik precies doen bij deze opdracht? (analyseren van de opdracht)
- # Kan ik dit antwoord vinden in de tekst of moet ik het zelf bedenken? (beantwoorden van de vraag)

Leerlingen kunnen zichzelf vragen stellen over hun eigen leerproces, over de tekst of over de opdrachten. Wanneer ze zichzelf vragen stellen over de tekst kunnen dit vragen zijn over dingen die letterlijk in de tekst staan (lage orde vragen), of juist vragen waarbij ze zelf verbindingen moeten maken tussen stukjes informatie uit de hele tekst en hun voorkennis (hoge orde vragen). Beide soorten vragen zijn bruikbaar bij het lezen, maar vooral hoge orde vragen lijken samen te hangen met een diep begrip van de tekst².

Zoals je in de voorbeelden hierboven kunt zien kan een vragende manier van lezen een kapstok zijn voor het flexibel inzetten van verschillende leesstrategieën tijdens het lezen. Daarnaast kan het stellen van vragen bevorderen dat leerlingen nieuwsgierig en gemotiveerd bezig gaan met de tekst³. Ze merken immers dat ze in teksten antwoorden kunnen vinden op authentieke vragen die bij hen zelf opkomen. Ook kan het stellen van vragen en het zoeken naar antwoorden op eigen vragen of vragen uit een boek of werkblad leerlingen bewust maken van de relatie tussen vragen en antwoorden; zo kun je letterlijke tekst-vragen bijvoorbeeld vaak op één plek in de tekst vinden terwijl je voor een wat meer complexe vraag vaak verschillende stukjes informatie uit de tekst moet combineren⁴.

1 Block & Duffy, 2008; Janssen, 2002; Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2015; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Logtenberg, 2012; Raphael & Au, 2005; Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996; Taboada, Bianco, & Bowerman, 2012

2 Taboada & Guthrie, 2006

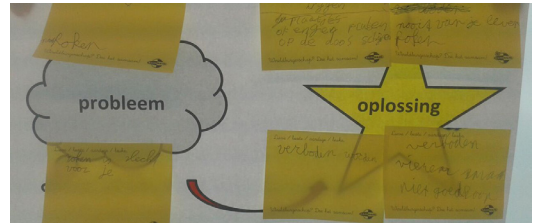
3 Janssen, 2002; Taboada et al., 2012

4 Raphael & Au, 2005

... je visuele schema's gebruikt

Bij informatieve teksten zoals deze in zaakvakken worden gebruikt is het voor leerlingen vaak lastig om de tekststructuur te doorzien⁵. Voor zulke teksten is het analyseren en organiseren van informatie belangrijk⁶. Ook hier kan het stellen van vragen leerlingen helpen. Door vragen te stellen aan de hand van visuele schema's kan een leerling de informatie uit de tekst verwerken en organiseren⁷.

Voorbeelden van bruikbare schema's zijn: een oorzaak-gevolg schema, een schema met opeenvolgende gebeurtenissen (eerst-daarna-ervolgens-ten slotte), een probleem-oplossing schema, een schema met overeenkomsten en verschillen (Venndiagram) en een schema met voordelen en nadelen. Leerlingen kunnen zichzelf bij deze schema's vragen stellen zoals: "Wat is hier de oorzaak?" "Wat is het gevolg?" "Wat is het probleem?" en "Wat is de oplossing?" Dit kan hen helpen de structuur van de tekst duidelijk te maken en hoofdgedachten te selecteren en te organiseren.



... je een goede woordenschat hebt

Een voorwaarde om tot een goed begrip van een tekst te kunnen komen is dat je een groot deel van de woorden uit de tekst kent. Het is dus belangrijk dat je als leerkracht leerlingen ondersteunt in het ontwikkelen van hun woordenschat. Veel leerkrachten leren leerlingen al strategieën aan voor het ophelderen van onduidelijkheden. Denk bijvoorbeeld aan het afleiden van betekenis uit de context, of het afleiden van de betekenis aan de hand van de stam van het woord of voorvoegsels (zoals on-, pre- en her-) en achtervoegsels (zoals -loos). Dit geeft leerlingen houvast tijdens het lezen. Maar het is daarnaast ook belangrijk om regelmatig expliciete instructie te geven over de betekenis van "nieuwe" woorden.



⁵ Ciardiello, 2002; Hairrell et al., 2011; Williams et al., 2007; Williams, Stafford, Lauer, Hall, & Pollini, 2009; Williams et al., 2014

⁶ Eason, Goldberg, Young, Geist, & Cutting, 2012

⁷ Ciardiello, 2002; Hairrell et al., 2011; Manoli & Papadopoulou, 2012; Williams et al., 2007; Williams et al., 2009; Williams et al., 2014

Enkele handige tips voor expliciete woordenschat-instructie⁸:

- # Leer leerlingen vooral woorden aan die belangrijk zijn voor het begrijpen van teksten maar die ze niet gauw spontaan zullen gebruiken (zogenaamde 'schooltaal', denk aan woorden als: argument, tegenstelling en obstakel), wanneer nodig gecombineerd met vakwoorden (bijvoorbeeld bij geschiedenis: onderduiker of loopgraven).
- # Geef als leerkracht zelf uitleg over de betekenis van het woord in taalgebruik dat past bij de ontwikkeling van de leerlingen. Dat is beter dan het geven van een woordenboek-definitie (want deze zijn niet altijd even duidelijk voor leerlingen) of het vragen van de betekenis aan de leerlingen (want onjuiste associaties kunnen de leerlingen verwarren).
- # Bied regelmatig nieuwe woorden aan, bijvoorbeeld tussen de 6 en 10 woorden in een week, en laat de woorden vaak terugkomen in verschillende contexten. Gebruik in de hogere groepen bijvoorbeeld de 10x10 regel: 10 nieuwe woorden minstens 10 keer in een week terug laten komen.
- # Laat leerlingen met behulp van verschillende oefeningen actief de toepassing van de nieuwe woorden oefenen.

Hoe leer je leerlingen dat aan?

Wat kun je als leerkracht doen om leerlingen te helpen hun eigen lezen effectief aan te sturen? Een handige manier is om geleidelijk de verantwoordelijkheid voor het toepassen van de leesstrategieën en woorden over te dragen op de leerling. Dit kun je doen door je les te structureren volgens het 'gradual release of responsibility instructional model', beter bekend als het GRRIM-model⁹.

Hierbij start de leerkracht na de terugblik en introductie met uitleggen en hardop denkend voordoen ('modelen') van een aanpak (IK), dan volgen fases van begeleide inoefening (WIJ), samenwerken door leerlingen (JULLIE), zelfstandige verwerking door leerlingen (JII) en evaluatie. Voor veel leerkrachten is vooral het 'modelen' een weinig gebruikte aanpak en hier is dus veel ruimte voor verbetering¹⁰. Ook blijkt dat ondanks dat leerlingen wel eens samenwerken, in het Nederlandse basisonderwijs de samenwerking vaak niet echt coöperatief is. Bij coöperatief leren is het belangrijk dat er sprake is van: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, sociale en groepsvaardigheden en evaluatie van het proces en product¹¹.



“Pluspunten zijn dat zowel leerkracht als leerlingen plezier in het vak begrijpend lezen hebben gekregen”

⁸ Beck, McKeown, & Kucan, 2013

⁹ Fisher & Frey, 2008; Pearson & Gallagher, 1983

¹⁰ Van Kuijk, 2014

¹¹ Förter, Kenter, & Veenman, 2000; Johnson & Johnson, 1999

Het project 'Training van docenten gericht op effectieve instructie van leesbegrip in leeslessen en geschiedenislessen'

In het schooljaar 2014/2015 hebben negen basisscholen meegedaan aan een project gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek onder leiding van onderzoekers van het GION (Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs). Het doel van dit project was om te onderzoeken in hoeverre leerkrachten door een gecombineerd aanbod van professionaliseringsactiviteiten effectieve aanpakken kunnen leren toepassen in hun lessen begrijpend lezen en geschiedenis. Daarnaast vroegen we ons af in hoeverre het toepassen van deze aanpakken positieve effecten heeft op uitkomsten bij leerlingen. De leerkrachten van de groepen 4 t/m 8 van vijf van de negen scholen kregen ondersteuning bij het toepassen van de eerder beschreven aanpakken in hun lessen begrijpend lezen en geschiedenis. In de andere vier scholen gaven de leerkrachten de lessen zoals ze gewend waren. De training in de experimentele scholen was opgebouwd uit 3 stappen om succesvolle borging van de aanpak in de scholen te faciliteren (zie ook Figuur 1):

1. Workshops aan meerdere scholen samen waarin de theorie over stimuleren van leesbegrip werd uitgelegd en onder begeleiding werd geoefend met het toepassen van de aanpakken;
2. Teamvergaderingen over de onderwerpen uit de workshops waarin schoolbreed actiepunten werden vastgesteld;
3. Coaching in de klas door de intern begeleider en/of de directeur van de school om leerkrachten te ondersteunen bij het toepassen van de nieuwe vaardigheden.

Om te onderzoeken of het professionaliseringstraject effectief was verzamelden we verschillende gegevens. De leerkrachten bevroegen we bijvoorbeeld over hun achtergrondgegevens en (voor) kennis over begrijpend lezen. Daarnaast observeerden we op drie momenten in het jaar (in de controleklassen op twee momenten) wat de leerkrachten deden in hun lessen. Tijdens de observaties werd elke twee minuten door een onderzoeksassistent ingevuld wat de leerkracht deed. Aan het eind van het schooljaar vulden leerlingen een voor dit project ontworpen testje in waarin ze opschreven welke vragen ze zichzelf stelden bij het lezen van een tekst. Daarnaast verzamelden we gegevens uit het Cito Leerlingvolgsysteem om de leerlingprestaties in kaart te brengen.



Figuur 1. Onderzoeksofzet van het project 'Training van docenten gericht op effectieve instructie van leesbegrip in leeslessen en geschiedenislessen'. Zwart verwijst naar de scholen in de controlegroep en blauw naar het programma van de scholen in de experimentele groep.

Leerkrachten hebben gedurende het project...

... geleerd over effectieve instructie bij begrijpend lezen

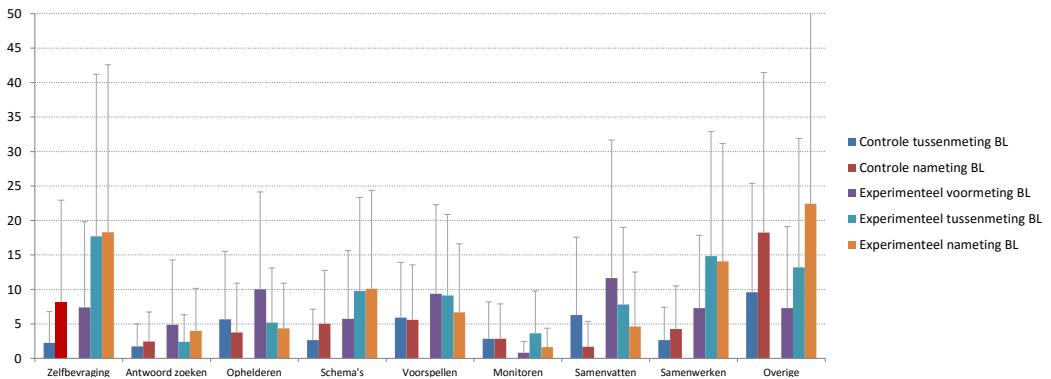
We vroegen leerkrachten naar hun ervaringen met het project aan de hand van een aantal stellingen. Het overgrote deel van de leerkrachten die meededen aan het project was het eens of helemaal eens met de stellingen over de kwaliteit van de workshops (bijvoorbeeld “De theorie die behandeld is in de workshops is relevant voor mijn eigen lespraktijk”, “De opdrachten tijdens de workshops waren een goede oefening om de aanpakken toe te passen in mijn eigen lessen” en “Ik vond het leerzaam dat ik tijdens de workshops samen met andere leerkrachten de aanpakken kon oefenen en voorbereiden”) en de stellingen over de coaching (zoals “Mijn coach ondersteunt me om de nieuwe aanpakken uit de workshops te gebruiken in mijn eigen lessen”, “Mijn coach geeft mij na de observatie van mijn les feedback die bruikbaar is voor volgende lessen”). Ook gaven de meeste docenten aan dat er teambreed afspraken werden gemaakt, al bleek dat niet in alle scholen specifiek de opdrachten uit de workshops werden besproken. Ook alle directieleden/ intern begeleiders die na afloop van het project feedback gaven waren het helemaal eens met de stelling “Ik vind het waardevol voor onze school dat we hebben deelgenomen aan het project ‘Leesbegrip’.”

“Door de workshops hebben we kunnen uitwisselen met andere scholen, we hebben goede informatie gekregen om dit vervolgens te kunnen toepassen. Ik vond het zeer verhelderend. Stap voor stap zit er meer in de lessen”

“... dat we de workshops met het team hebben gedaan is fijn, want je kunt heel goed overleggen en dingen bespreken”

... in hun lessen meer instructie gegeven over leesstrategieën

In de lesobservaties tijdens de voormeting van de experimentele scholen en in de lesobservaties in de controlescholen zagen we dat leerkrachten gemiddeld maar in een klein deel van hun begrijpend lees-les aandacht besteden aan leesstrategieën (zie Figuur 2). Maar de leerkrachten uit de experimentele scholen verschilden in het schooljaar waarin ze aan het project meededen wel van leerkrachten uit de controlescholen. In de tussenmeting halverwege het jaar gaven leerkrachten in de experimentele scholen significant meer dan leerkrachten in de controlescholen instructie (bijvoorbeeld uitleg, interactieve instructie of hardop denkend voordoen) over zelfbevraging, het gebruik van schema's en samenwerken. In de nameting aan het eind van het jaar gaven leerkrachten die meededen aan het project ook significant meer instructie over zelfbevraging en samenwerken. In de controlescholen gaven de leerkrachten in de tussenmeting gemiddeld meer instructie over woordenschat.

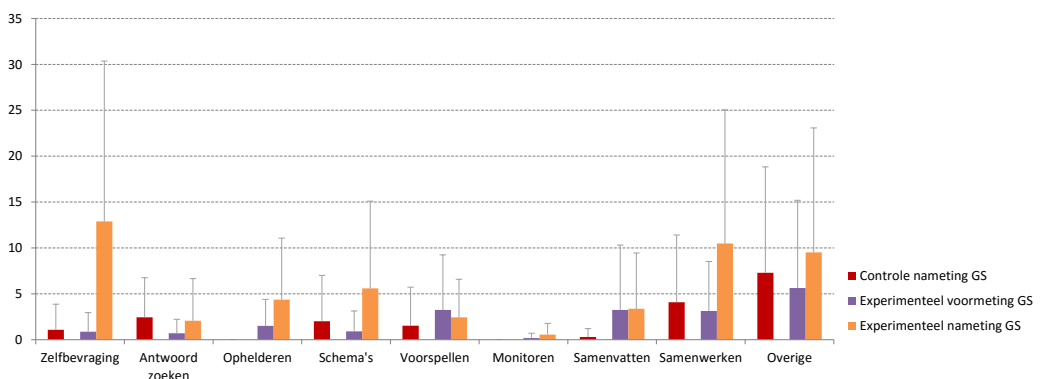


Figuur 2. Gemiddelde percentages tijdsintervallen (van 2 minuten) in begrijpend lees-lessen (BL) waarin de docent instructie gaf over de verschillende leesstrategieën (controlegroep 23 lesobservaties; experimentele groep 24 lesobservaties). De grijze balkjes geven het 95% betrouwbaarheidsinterval $\bar{X} + (t_{n-1} * SE)$ aan.

Noot: Onderwerpen van de geobserveerde Nieuwsbegrip-lessen: *Tussenmeting*: Controlegroep - 3 lessen over zelfbevraging, 8 lessen over ophelderen, 4 lessen over samenvatten, 8 lessen over strategie overig; Experimentele groep - 5 lessen over zelfbevraging, 1 les over ophelderen, 7 lessen over samenvatten, 11 lessen over strategie overig; *Naming*: Controlegroep - 6 lessen over zelfbevraging, 1 les over ophelderen, 1 les over voorspellen, 15 lessen over strategie overig; Experimentele groep - 6 lessen over zelfbevraging, 1 les over ophelderen, 1 les over voorspellen, 2 lessen over samenvatten, 14 lessen over strategie overig.

In de geobserveerde geschiedenislessen (zie Figuur 3) gaven leerkrachten in zowel controleklassen als experimentele klassen minder instructie over leesstrategieën dan in de begrijpend lees-lessen. Leerkrachten die meededen aan het project gaven in de nameting aan het eind van het jaar wel significant meer instructie over zelfbevraging, ophelderen van onduidelijkheden en samenwerken dan leerkrachten in de controleklassen.

In de Figuren 2 en 3 is te zien dat in de experimentele klassen in een groter deel van de totale les instructie werd gegeven over leesstrategieën dan in controleklassen. Wanneer we alleen kijken naar verschillen binnen de lesfase van uitleg, 'modelen' en begeleide inoefening (dat is immers de fase waarin de leerkracht vooral instructie geeft), zien we ook dat leerkrachten die meededen aan het project in een groter percentage van deze lesfase instructie gaven over leesstrategieën dan leerkrachten in controleklassen (tussenmeting BL: contr. $M = 54\%$, $SD = 25.4$; exp. $M = 81\%$, $SD = 15.1$ / nameting BL: contr. $M = 69\%$, $SD = 28.7$; exp. $M = 83\%$, $SD = 11.9$ / nameting GS: contr. $M = 23\%$, $SD = 23.9$; exp. $M = 57\%$, $SD = 27.6$).



Figuur 3. Gemiddelde percentages tijdsintervallen (van 2 minuten) in geschiedenislessen (GS) waarin de docent instructie gaf over de verschillende leesstrategieën (controlegroep 17 lesobservaties; experimentele groep 23 en 20 lesobservaties). De grijze balkjes geven het 95% betrouwbaarheidsinterval $\bar{X} + (t_{n-1} * SE)$ aan.

... meer hardop denkend voorgedaan hoe leerlingen tot begrip kunnen komen ('modelen')

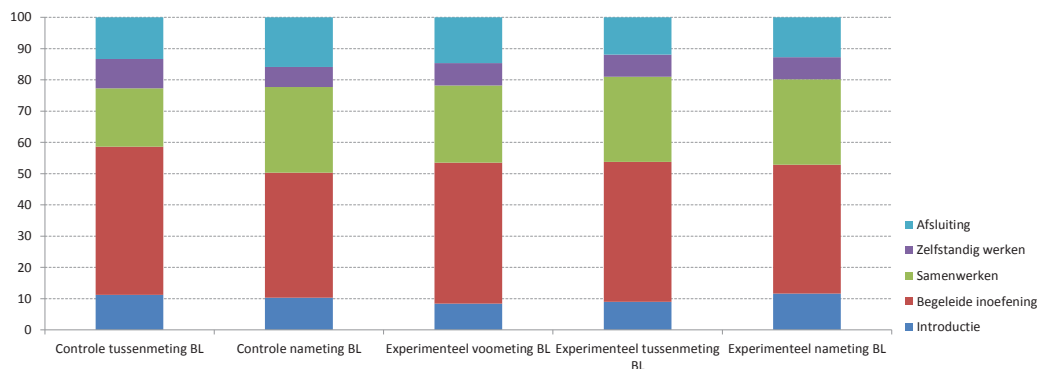
Wanneer een leerkracht instructie geeft over leesstrategieën kan hij/zij dit op verschillende manieren doen: door uitleg te geven, vragen te stellen aan de leerlingen of door hardop denkend een strategie voor te doen. Al deze manieren zijn belangrijk maar vooral hardop denkend voor- doen ('modelen') komt in de praktijk maar weinig voor. Zo zagen we in de nameting bij controle- klassen dat leerkrachten wanneer ze in hun begrijpend lees-lessen instructie gaven over lees- strategieën, de instructie veel interactie bevatte (73% van de leesstrategie-instructie) maar weinig 'modelen' (6% van de leesstrategie-instructie). In geschiedenislessen werd helemaal geen 'modelen' van leesstrategieën gezien. Leerkrachten die meededen aan het project gebuikten in de tussenmeting (BL: $M = 13\%$, $SD = 7.6$) en de nameting (BL: $M = 13\%$, $SD = 8.2$; GS: $M = 17\%$, $SD = 24.0$) significant vaker 'modelen' als een instructietechniek dan leerkrachten in de controle- klassen.

Voorbeeld 'modelen' door een leerkracht (begrijpend lezen groep 6)

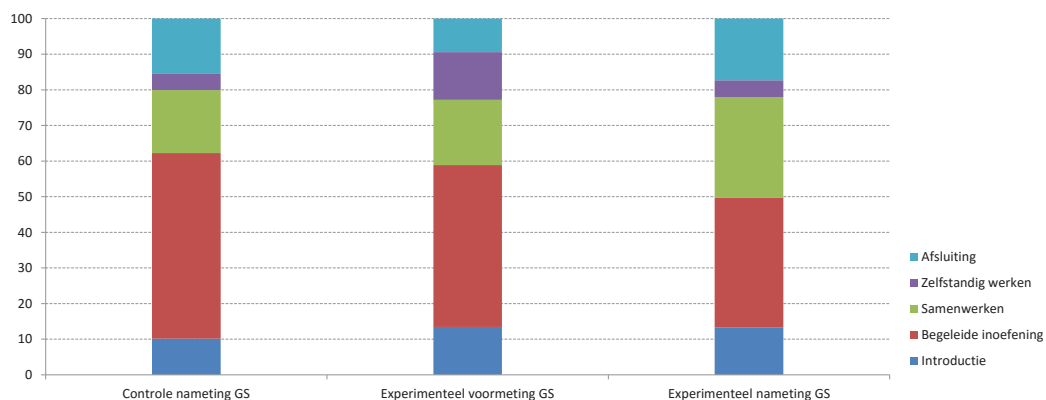
30.000 jongeren tussen de 12 en 25 jaar deden mee aan een onderzoek. *Waarom zouden ze het onderzoek doen? En welk onderzoek zou dat zijn?* Zij hebben de afgelopen jaren een online gehoorstest gedaan. *Zij, wie zijn zij? Even een stukje teruglezen...* 30.000 jongeren tussen de 12 en 25 jaar deden mee aan een onderzoek. Zij hebben de afgelopen jaren een online gehoorstest gedaan. *Het slaat dus terug op de jongeren die dus die gehoorstest hebben gedaan.* Je hoort dan een aantal simpele woorden, die hoor je soms zonder ruis en soms... *nee...* die hoor je soms met en soms zonder ruis. *Ruis, wat is ruis? Misschien moet ik een stukje verder lezen, dat ik er dan achter kom.* Zo wordt gemeten, hoeveel je in een rumoerige omgeving kan verstaan. *Dus ruis en rumoerige hebben met elkaar te maken. Ik weet dat rumoerig is dat het een beetje lawaaiig is. Hè, dat er een beetje gepraat wordt, dat het niet helemaal stil is. Dus ruis zal ongeveer hetzelfde betekenen. [...]* Wat blijkt uit dit onderzoek? Een kwart van de Nederlandse jongeren kan niet goed horen. Ze hebben gehoorschade.

... de lesfasen van het GRRIM-model gebruikt in hun lessen

In de Figuren 2 en 3 zagen we al dat leerkrachten in de experimentele scholen gemiddeld meer instructie gaven over samenwerken dan leerkrachten in de controlescholen. Wanneer we in de Figuren 4 en 5 kijken naar de gebruikte lesfasen van het GRIMM-model, zien we dat leerkrachten in zowel de controlegroep als de experimentele groep gemiddeld alle lesfasen wel aan bod laten komen in hun lessen. Opvallend is dat in beide groepen de minste tijd wordt ingeruimd voor zelfstandige verwerking van de lesstof. In de tussenmeting bij begrijpend lezen en in de nameting bij geschiedenis wordt er in de experimentele groep gemiddeld in een groter deel van de les samengewerkt door leerlingen dan in de controleklassen (bij geschiedenis is de begeleide inoefening in de experimentele groep juist wat minder lang).



Figuur 4. Gemiddelde percentages van alle geobserveerde tijdsintervallen (van 2 minuten) in begrijpend-leeslessen besteed aan de verschillende lesfasen (controlegroep: 17 lesobservaties; experimentele groep: 23 en 20 lesobservaties).



Figuur 5. Gemiddelde percentages van alle geobserveerde tijdsintervallen (van 2 minuten) in geschiedenislessen besteed aan de verschillende lesfasen van het GRRIM-model (controlegroep: 17 lesobservaties; experimentele groep: 23 en 20 lesobservaties).

“Het vak begrijpend lezen is echt gaan leven. Ik heb veel meer grip op wat ik kan doen en kan veel beter bedenken welke aanpak een goede zou zijn voor mijn leerlingen”

“Kinderen zijn zich heel erg bewust van als ik een tekst krijg dan moet ik daar iets mee. Dan moet ik niet alleen maar gewoon gaan lezen en vragen gaan maken maar ik moet die tekst induiken. En kinderen begrijpen nu gewoon van: als ik mezelf vragen stel dan snap ik de tekst beter en kan ik dus nog beter die vragen maken.”

Leerlingen hebben geleerd om...

... vragen over leesteksten te stellen

We vroegen leerlingen in groepen 5, 6, en 7 om een tekst te lezen en daarbij op te schrijven welke vragen zij zichzelf stelden. Het valt op dat leerlingen in de klassen van leerkrachten die meededen aan het project zichzelf gemiddeld meer vragen stelden dan leerlingen in de controleklassen (exp. $M=7.7$, $SD=2.7$; contr. $M=6.8$, $SD=2.6$). Wanneer we kijken naar wat voor vragen dit zijn, zien we dat leerlingen in de experimentele klassen zich vaker vragen stelden over informatie waarover ze iets dieper na moesten denken. Denk bijvoorbeeld bij een tekst over de uitvinding van Boyan Slat voor het schoonmaken van de zeeën aan vragen zoals: "Hoe zou Slat dat bedacht hebben?" "Is het een veilige machine voor de dieren?" "Waarom gooien mensen ook zelf plastic in de zeeën?" "Waarom verteert plastic niet?" en "Hoe lang doet Boyan Slat over zijn uitvinding?".

Voorbeeld vragen stellen (geschiedenis groep 6/7)

- Leerling: Waarom wilde hij die school opknappen?
Leerkracht: Ja, hij wilde de school opknappen. Waarom zou hij die school willen opknappen? Wie heeft er een idee? X?
Leerling: Omdat het er heel slordig uitzag en alles was een beetje kapot.
Leerkracht: Ok, en dat vond hij sneu?
Leerling: Ja.
Leerkracht: Ja, dat kan heel goed.
Leerkracht: X, wat heb jij voor vraag bedacht?
Leerling: Waarom wil hij de toekomst laten zien aan hun?
Leerkracht: Ja, waarom wil hij de toekomst laten zien? Wie heeft er een idee? X, heb jij een idee? Hoe kan hij nou de toekomst laten zien? Wat bedoelt hij daarmee?
Leerling: Dat hij wil laten zien hoe het ook anders kan.

Voorbeeld vragen stellen (geschiedenis groep 4)

- Leerling: Hoe maakten ze vuur?
Leerkracht: Hoe maakten ze vuur, kun je daar nu antwoord op geven? Wat ga je opschrijven?
Leerling: Met poeder.
Leerkracht: Met speciaal poeder ja, knap.
Leerling: En takken.
Leerkracht: En takken ja. Of ze maakten vonkjes met de vuursteen.

"De kennis m.b.t. begrijpend lezen en het toepassen van leesstrategieën is enorm toegenomen"

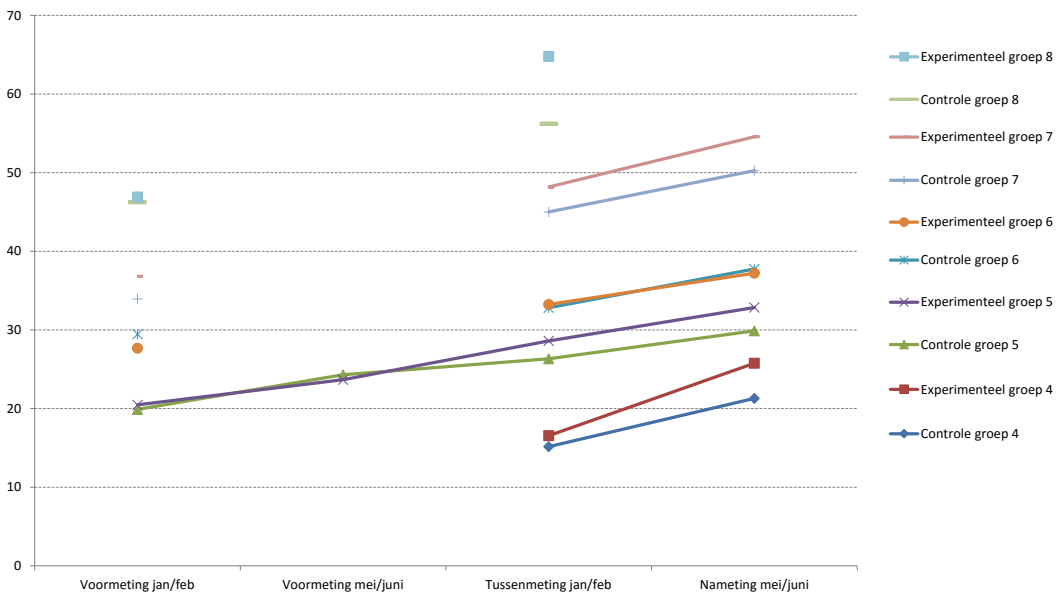
"We zijn er echt achter gekomen dat dat modellen gewoon echt heel erg waardevol is en dat je ook kan modellen bij anderen vakgebieden"

... vragen over leesteksten te beantwoorden

In Figuur 6 zijn de gemiddelde vaardigheidsscores op begrijpend lees-toetsen van leerlingen in de groepen 4 t/m 8 weergegeven. We zien dat leerlingen gedurende het schooljaar groeiden in hun begrijpend lees-vaardigheid.

Verder kunnen we de gemiddelde prestaties van leerlingen in controleklassen en leerlingen in klassen waarvan de leerkracht meedeed aan het professionaliseringstraject vergelijken. We analyseerden hiervoor de gegevens van de groepen 5, 6 en 7 met een meerniveaunalyse. Er werd gemiddeld genomen geen significant verschil gevonden tussen prestaties van leerlingen in experimentele klassen en leerlingen in controleklassen. Wel vonden we dat dyslectische leerlingen in de experimentele klassen significant beter presteerden dan dyslectische leerlingen in controleklassen. En in de groepen 4 ($d = .29$), 5 ($d = .20$) en 8 ($d_{tussenmeting} = .44$)* hadden leerlingen in experimentele klassen, gecorrigeerd voor de voormeting (in groep 4 de tussenmeting), significant hogere vaardigheidsscores dan leerlingen in controleklassen (berekend met een ANCOVA). De hoeveelheid instructie van de leerkracht over de hoofdthema's uit ons professionaliseringstraject lijkt licht positief samen te hangen met leerlingprestaties (*partiële correlatie* = .13, $p < .01$).

* Effectgrootte d werd berekend door het verschil in gemiddelden te delen door de gepoolde standaarddeviatie.



Figuur 6. Gemiddelde vaardigheidsscores op Cito LVS-toetsen begrijpend lezen van leerlingen uit de groepen 4 t/m 8 in het voorgaande schooljaar (voormeting januari/februari en voormeting mei/juni) en in het schooljaar van het professionaliseringstraject (tussenmeting januari/februari en nameting mei/juni).

Noot. Elk punt in de figuur geeft het gemiddelde van een groep van circa 100 leerlingen in de controleconditie en circa 100 leerlingen in de experimentele conditie (*min.* 61, *max.* 145). Wanneer er van minder dan 50 leerlingen toetsgegevens beschikbaar waren zijn de gegevens niet opgenomen in de figuur. In de groepen 5 kregen leerlingen een verschillende toets op de twee momenten van de voormeting. In de overige groepen werd de midden-toets van de tussenmeting in de nameting nogmaals afgenomen.

Wat leren we hiervan?

Op basis van onze ervaringen met dit project kunnen we enkele aanbevelingen formuleren:

- # Een gecombineerd aanbod van workshops, teamoverleg en coaching kan leerkrachten helpen om in hun lessen meer aandacht te besteden aan het bevorderen van leesbegrip bij leerlingen.
- # Leerkrachten ervaren het als nuttig en prettig wanneer een training goed aansluit bij hun dagelijkse lespraktijk en concrete handvatten biedt voor het verbeteren van hun lessen.
- # Een combinatie van ondersteuning buiten de school en binnen het schoolteam faciliteert een goede borging van de gewenste aanpak.
- # Leesstrategieën zoals zelfbevraging en het gebruik van schema's zijn goed bruikbaar in zowel begrijpend lees-lessen als geschiedenislessen.
- # Leerkrachten kunnen leren in hun lessen meer hardop denkend voor te doen (te 'modelen') en meer gebruik te maken van coöperatieve werkvormen.
- # Een dergelijk professionaliseringstraject kan een positief effect hebben op de leerresultaten van leerlingen.

Hoewel onze bevindingen over het algemeen positief zijn, zagen we ook dat de instructie van leerkrachten nog relatief veel van elkaar verschilt en dat de effecten bij leerlingen variëren. Begrijpend lezen is een lastige vaardigheid en leerkrachten zullen samen hun weg moeten vinden in het schoolbreed verankeren van effectieve aanpakken. Enkele handreikingen voor het verfijnen van de instructietechnieken:

- # Leerlingen zichzelf vragen laten stellen is vooral een bruikbare aanpak wanneer leerlingen zichzelf vragen stellen die hen helpen de tekst of het onderwerp beter te begrijpen. Ondersteun leerlingen om zichzelf relevante vragen te stellen; vragen die volledig "afdrijven" van de kernpunten kunnen wel interessant zijn maar helpen hen niet direct verder.
- # Een goede vraag verdient een goed antwoord. Vergeet niet het beantwoorden van vragen ook te betrekken in je instructie. Leer je leerlingen hoe ze antwoorden op hun eigen vragen en op vragen van anderen kunnen vinden.
- # Gebruik de fasen van het GRRIM-model voor een geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid voor het toepassen van leesstrategieën en nieuwe woorden. Oefen in de verschillende lesfasen met dezelfde vaardigheden, zo bereid je de leerlingen er rustig op voor om ze zelfstandig toe te kunnen passen.
- # Verfijn het 'modelen' door bij het voorbereiden van je les kritisch na te denken over welke gedachten jouw leerlingen vooral zullen helpen tot beter begrip te komen. Doe in je les hardop denkend deze aanpak voor.
- # Gebruik (vooral bij teksten waarbij de structuur lastig te doorzien is) schema's als visuele ondersteuning om vragen te beantwoorden over de structuur en inhoud van de tekst.

Naast deze praktische aanbevelingen zouden wij verder onderzoek aanraden naar de vraag hoe en waarom leerkrachten bepaalde vernieuwingen integreren in hun lessen, in hoeverre effectieve instructietechnieken kwalitatief goed kunnen worden 'vertaald' naar de praktijk en hoe dit gerelateerd is aan uitkomsten bij leerlingen.

Hoewel er altijd nog veel te leren is, illustreert dit project dat een professionaliseringstraject waarin effectieve instructie buiten en binnen de school wordt ondersteund een waardevolle eerste stap kan zijn op de weg naar goede instructie van leesbegrip.

Literatuurlijst

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction*. (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. In C. C. Block, & S. R. Parris (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 19-37). New York, NY US: Guilford Press.
- Ciardiello, A. V. (2002). Helping adolescents understand Cause/Effect text structure in social studies. *Social Studies*, 93(1), 31-36.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Hairrell, A., Rupley, W. H., Edmonds, M., Larsen, R., Simmons, D., Willson, V., et al. (2011). Examining the impact of teacher quality on fourth-grade students' comprehension and content-area achievement. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(3), 239-260.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2(2), 95-120.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. A. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 1, 1-22.
- Logtenberg, A. (2012). *Questioning the past. Student questioning and historical reasoning* (Proefschrift). Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative Education*, 3, 348-356.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the national reading panel. teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* No. NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S.: Government Printing Office.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-44.
- Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *Reading Teacher*, 59(3), 206-221.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Taboada, A., Bianco, S., & Bowerman, V. (2012). Text-based questioning: A comprehension strategy to build english language learners' content knowledge. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 87-109.
- Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1-35.
- Van Kuijk, M. F. (2014). *Raising the bar for reading comprehension* (proefschrift). Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen: Groningen.
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect text structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 111-120.
- Williams, J. P., Pollini, S., Nubla-Kung, A., Snyder, A. E., Garcia, A., Ordynans, J. G., et al. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1-17.
- Williams, J. P., Stafford, K. B., Lauer, K. D., Hall, K. M., & Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 1-20.

