

Format Eindproduct WOU-GO

Naam

School: Prinses Margrietschool

Broker: Noortje Weseman-Sueters en Fenne van Os

Onderzoeker: Moniek Schaars

Titel van het WOU-GO onderzoek

Titel: Leesmotivatie en leesbegrip verbeteren doormiddel van discussielessen.

Context van de school

Aangezien de context vaak aangeeft of de resultaten van dit onderzoek interessant zijn voor een andere school is een korte beschrijving hier relevant.

Het begrijpen van teksten is noodzakelijk om te participeren in de huidige samenleving waarin een groot beroep wordt gedaan op het verwerken van informatie (Vanhoorn, Pereira & Bolhuis, 2017). Het begrijpend leesniveau is dan ook een sterke voorspeller voor later schoolsucces (Bastug, 2014). In Nederland daalt het percentage leerlingen die in groep 8 het streefniveau voor lezen behalen (Inspectie van het onderwijs, 2018). Ook op de Prinses Margrietschool is het begrijpend leesniveau laag. De Prinses Margrietschool is een openbare school in Zuilen, Utrecht. Het is een kleine school (+/- 180 leerlingen) met een diverse populatie. Er zitten zowel kinderen op school die Nederlands als tweede taal spreken als ook kinderen die Nederlands als eerste taal spreken. Op scholen met leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met laagopgeleide ouders wordt het streefniveau minder vaak gehaald (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017). De afgelopen jaren haalt 87% van de leerlingen op de Prinses Margrietschool het 1F referentieniveau terwijl het streven 100% is. Het 2F referentieniveau wordt behaald door 53%, terwijl het streven 60% is.

Lezen met begrip betekent dat een lezer met succes een tekst weet te interpreteren en daar betekenis aan kan toekennen (Ros, Van Gelderen, De Glopper & Van Steensel, 2021). Literatuur wijst uit dat de rol van de school en de leerkracht groot is bij het leren van begrijpend lezen (Droop et al., 2016; Ehri et al., 2001). Begrijpend lezen een complex proces is waar veel verschillende factoren bij komen kijken (Robbe, 2008). Houtveen, van Steensel en De la Rie (2019) geven aan dat er meerdere factoren een rol spelen bij het begrijpend leesproces en dat deze een onderdeel van het begrijpend leesonderwijs dienen te zijn. Zij benoemen de volgende factoren:

1. Werk aan het opbouwen van kennis;
2. Bouw aan woordenschat;

3. Zorg voor verschillende typen geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan de tekststructuur;
4. Leer leerlingen strategische lezers te worden;
5. **Discussieer met leerlingen over teksten;**
6. Integreer lezen en schrijven;
7. Zorg voor een motiverende leesomgeving;
8. Monitor en toets leesbegrip in de klas;
9. Differentieer.

Op de Prinses Margrietschool is de afgelopen jaren ingezet op het creëren van een motiverende leesomgeving aan de hand van Leesinterventie voor scholen met een Totaalaanpak (Houtveen, Brokamp & Smits, 2012). Aan de hand van de methode Nieuwsbegrip wordt gewerkt aan het strategisch lezen. Leerkrachten in de bovenbouw gaven aan dat het discussiëren over teksten met leerlingen moeilijk is. Algemene kennis en woordenschat zijn twee factoren die het begrijpend leesniveau voorspellen (Houtveen et al., 2019). Op de Prinses Margrietschool zijn de verschillen tussen leerlingen op deze factoren groot. De grote niveauverschillen leiden tot een lage betrokkenheid in de begrijpend leeslessen. Voor zwakke leerlingen is de les al snel complex en voor sterke lezers ontbreekt het aan uitdaging. Wanneer leerlingen en leerkrachten gedemotiveerd raken voor begrijpend lezen heeft dit ook zijn weerslag op de algemene leesmotivatie (Gubbels et al., 2019). Uit literatuur blijkt dat het leesbegrip van leerlingen toeneemt als leerlingen actief betrokken zijn bij het opbouwen van betekenis en het samen interpreteren van de boodschap in een tekst (Almasi & Garas-York, 2009). Dit kan door de leerlingen samen te leren discussiëren en praten over teksten (McKeown et al., 2009). Het praten over teksten vindt de Prinses Margrietschool van groot belang omdat dit ook kan bijdragen aan het vergroten van de mondelinge taalvaardigheid. Onderwijs in mondelinge vaardigheden bereidt leerlingen voor op een actieve rol in de samenleving (Paus & Van den Brand, 2018). Daarnaast sluit het aan bij de visie op Interactief taalonderwijs waarin betekenisvol en sociaal leren centraal staat (Verhallen & Walst, 2011).

Onderzoeksvraag

Beschrijf hier je onderzoeksvraag en eventuele deelvragen.

Op welke manier kan discussiëren met leerlingen over teksten worden ingezet om het leesbegrip te verdiepen en leesmotivatie te vergroten?

- Ervaren de leerkrachten dat het inzetten van de nieuwe werkvorm leidt tot actievere en meer betrokken leerlingen bij de lessen begrijpend lezen?
- Welke invloed heeft het inzetten van de nieuwe werkvorm op de leesmotivatie?
- Op welke wijze kunnen leerkrachten aan sluiten bij de verschillende onderwijsbehoeften tijdens de begrijpend leeslessen?

Interventies

Beschrijf hier welke interventies jullie in de praktijk gedaan hebben. Denk hier bijvoorbeeld aan het ontwerpen, toepassen en evalueren van een lessenserie of bijvoorbeeld het trainen en observeren van het didactisch handelen van leerkrachten.

Leesbegrip wordt vergroot als kinderen op een juiste manier worden begeleid om doelgerichte en kwalitatief goede discussies te voeren over de betekenis en de boodschap in teksten (Shanahan et al., 2010). Op basis van de literatuur is een werkwijze opgezet om te praten over teksten. Een derde les is toegevoegd aan de twee lessen Nieuwsbegrip die per week gegeven wordt. Voor leerkrachten is een Gesprekswijzer opgesteld om de les vorm te geven.

De eerste stap voor leerkrachten is het selecteren van een tekst en het stellen van een tekstgerichte vraag. De manier waarop een leerling een tekst lezen wordt bepaald door het type vragen en verwerkingsopdrachten die zij krijgen. Vragen doen een beroep op verschillende niveaus van denkvaardigheid van Bloom's Taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2002; Mortel & Ballering, 2014). Uit de meta-analyse van Murphy et al., (2009) blijkt dat het stellen van hogere orde denkvragen bijdraagt aan actieve deelname van leerlingen in gesprekken. Volgens Van Koeven en Smits (2020) kunnen leerlingen tijdens de les het beste nadenken over een, hooguit twee goede vragen. Zo wordt er voldoende tijd genomen om diep op de vragen in te gaan.

Volgens Murphey et al., (2009) gaat het niet zozeer om de tijd dat kinderen over de tekst praten, maar meer om de kwaliteit van de gesprekken en interacties. Dwyer et al. (2016) stellen dat discussiewerkvormen met groepjes leerlingen helpen om samen kennis op te bouwen en te delen en de betekenis en boodschap van een tekst beter te kunnen interpreteren en achterhalen.

In de groepen 6, 7 en 8 wordt elke week in groepjes van vier leerlingen over een eerder gelezen tekst gediscussieerd. Productieve discussies zijn goed gestructureerd en doelgericht (Houtveen et al., 2019). De structuur van de les is weergegeven in een praatplaat voor leerlingen. Tijdens de discussie is een van de leerlingen de voorzitter. Hij of zij begeleidt het groepje in de stappen.

Doelgerichte gesprekken zijn gebaseerd op drie elementen: iedereen is verantwoordelijk voor en draagt bij aan de groepsdiscussie aan de hand van gespreksregels; iedereen draagt bij aan een gezamenlijke kennisbasis; iedereen draagt bij aan het beredeneren van een mening (Mortel & Ballering, 2014). Daarnaast lokken hogere orde denkvaardigheden het gebruik van complexe taalfuncties uit zoals concluderen, redeneren en argumenteren (Duerings et al., 2019). De leerkracht kan dit nog verder stimuleren door de leerlingen te vragen om hun standpunten te onderbouwen met informatie uit de tekst. Leerlingen leren hoe ze dit moeten doen, doordat een leerkracht het voordoet (modellen) en ondersteunt (Soter et al., 2008). Deze vaardigheden komen ook terugkomen tijdens de evaluatie van de vragen en het samenwerkingsproces.

Methode

Beschrijf hier welke gegevens/data jullie verzameld hebben en hoe.

De interventie discussielessen is ingezet in de bovenbouw. In de groepen 5,6, 7 en 8 zitten in totaal 80 leerlingen. De vier leerkrachten van deze groepen hebben deelgenomen aan de interventie.

Opbouw lessenserie

Er worden drie leeslessen per week gebruikt:

- 1) In de eerste les van de week is er gewerkt met de tekst zoals gewend uit de methodeopbouw: klassikaal focussen op voorkennis ophalen, voorspellen, moeilijke woorden opzoeken, modellerend voordoen hoe je de tekst leest en de verbindingen vindt.
 - 1,5) Pre-teaching leestekst: de leestekst is met zwakke lezers al een keer gelezen zodat zij de tekst kennen.
 - 2) Tweede les: de leerlingen lezen de tekst nogmaals en beantwoorden de sleutelvragen in duo's. Dit waren de kinderen al gewend vanuit de methode Nieuwsbegrip.
 - Derde les: kinderen praatte in discussiegroepen samen over de tekst met behulp van de praatplaat. Het gesprek had als doel om samen een leesvraag te beantwoorden (zie voorbereiding leerkracht voor soorten leesvragen). Kinderen reguleerde samen het proces, maar de leerkracht was aanwezig om de groepen te sturen en begeleiden bij het voeren van de discussiegesprekken. Aan het einde van de les werd er klassikaal nabesproken wat is ontdekt in de groepen.
- *Ervaren de leerkrachten dat het inzetten van de nieuwe werkvorm leidt tot actievare en meer betrokken leerlingen bij de lessen begrijpend lezen?*

Voorafgaande aan de interventie is met de leerkrachten van de bovenbouw gesproken over de motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen. Motivatie is geoperationaliseerd naar tekenen van betrokkenheid tijdens de les zoals het beantwoorden van vragen, geven van eigen inbreng, stellen van vragen en praten over de tekst in tweetallen tijdens het maken van de opdrachten en praten over het onderwerp na de lessen. Na de interventie is nogmaals met de leerkrachten gesproken in een focusgroep om evalueren wat de interventie heeft opgeleverd. Welke kansen en belemmeringen zijn zien.

- *Op welke wijze kunnen leerkrachten aan sluiten bij de verschillende onderwijsbehoeften tijdens de begrijpend leeslessen?*

Voor ondersteunende leerkrachtvaardigheden tijdens de discussieles is een gedetailleerd observatieschema ontworpen op basis van literatuur (Okkinga et al., 2018; McKeown et al., 2009; Soter et al., 2018). Het observatieformulier bestaat uit vijf onderdelen die corresponderen met de gesprekswijzer voor leerkrachten: Voorbereiding, start van de les,

begeleiding in groepjes, leerlingvaardigheden en eind van de les. In de observatie wordt gekeken of bepaald leerkrachtgedrag aan of afwezig is. De observaties zijn in de ... week en de ... week van de interventie. De observaties zijn nabesproken met de leerkracht om de observaties te duiden en inzichten te verkrijgen over wat wel en niet goed helpt/werkt om de les goed te laten verlopen.

- *Welke invloed heeft het inzetten van de nieuwe werkvorm op de leesmotivatie?*

Flankerend onderzoek naar leesmotivatie is uitgevoerd door Lotte Henrichs. Met een vragenlijst is de leesmotivatie van de leerlingen gemeten over de twee jaar van het WOU-GO project. De eerste meting in het voorjaar 2021, de tweede in het najaar 2022. De leesmotivatie is gemeten aan de hand van 20 vragen, die samen een totaalscore geven. Die totaalscore is opgebouwd uit vier subonderdelen van leesmotivatie: Leesplezier, Inschatting eigen leesvaardigheid, Interactie met anderen over boeken en belang van lezen. De vragenlijst bestond uit meerkeuzevragen waarvan een score van 1 tot 4 is gegeven aan de antwoorden. (Bijv. Heel erg lastig = 1, Lastig = 2, Een beetje lastig = 3 en Helemaal niet lastig = 4).

Eindproduct (vorm)

Beschrijf hier voor welk eindproduct (vorm) jullie gekozen hebben. Welk eindproduct (vorm) past het beste bij jullie onderzoek en bevindingen? Denk bijvoorbeeld aan: ontworpen lessen/training; een set richtlijnen, een (instructie)filmpje, onderzoeksverslag of een artikel voor in een vakblad.

- Praatplaat leerlingen
- Gesprekswijzer leerkrachten
- Onderzoeksrapport
- Poster eindpresentatie

Eindproduct (Inhoud)

Beschrijf hier de belangrijkste bevindingen (resultaten, conclusies / aanbevelingen) van jullie onderzoek, zodanig dat ook andere scholen hier iets aan kunnen hebben.

De interventie discussielessen is ingezet om de leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen in de bovenbouw te stimuleren.

De gesprekswijzer voor leerkrachten en leerlingen zijn bruikbare handvatten voor het voorbereiden en voeren van de discussies. Uit het observaties bleek dat de leerkrachten gegroeid zijn in de leerkrachtvaardigheden die helpend zijn bij het voeren van discussielessen. Leerkrachten gaven aan dat het samen voorbereiden van tekstgerichte vragen veel verschillende perspectieven oplevert en daarmee helpend is bij de keuze voor

een goede vraag. De leerkrachten voelen zich bekwaam tijdens de uitleg en de evaluatie. In de coachende rol die ze innemen bij het begeleiden van de discussies in groepjes zijn ze nog zoekende. Het is uitdagend om deze werkvorm goed in te zetten (Okkinga, 2018), want van leerkrachten wordt verwacht dat zij discussies en dialogen begeleiden en daarbij moeten zij soms improviseren. Leerkrachten verwachten dat ze hier beter in worden door veel te oefenen. Aanbevolen wordt om de observaties door de leerkrachten uit te laten voeren zodat zij ook elkaar kunnen coachen. Leerlingen in groep 5 hadden meer begeleiding nodig dan leerlingen in groep 8. Het is de wens om een doorgaande lijn op te zetten voor de discussielessen. Van een meer leerkracht gestuurde les in groep 5 tot zelfstandig doorlopen van de gesprekswijzer in groep 8.

Verwacht werd dat het inzetten van de discussielessen zou leiden tot meer leesmotivatie. Uit de eerste meting van de leesmotivatie was de gemiddelde score 2.66 op een schaal van 4. Deze score is lager dan de gemiddelde score van 3 van alle deelnemende scholen uit het onderzoek van Henrichs (2023). Uit de tweede meting, twee jaar later bleek dat de leesmotivatie gedaald is naar een score van 2.57., Ook het plezier in lezen is van 2.60 naar 2,39 gegaan. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de algemene leesmotivatie tussen ongeveer 8 en 11 jaar zakt (onbekende bron uit onderzoek Henrichs). Leerlingen hebben wel hogere scores gegeven aan de inschatting van eigen vaardigheden, van 2,86 naar 3,04. Ook bij het belang van lezen is een lichte stijging te zien van 3,05 naar 3,16. Interactie over boeken is nagenoeg hetzelfde gebleven 2,42 ten opzichte van 2,40 in de tweede meting. Het is interessant om de leesmotivatie van alle groepen in de bovenbouw over langere periode te volgen om te zien of het inzetten van de discussielessen op de lange termijn meer positieve effecten heeft.

Ondanks de lagere scores op leesmotivatie ervoeren leerkrachten meer betrokkenheid in alle begrijpend leeslessen. Een leerkracht omschreef het als volgt: "De leerlingen waren gemotiveerd om mee te doen, omdat zij graag een bijdrage wilden leveren aan het gesprek later in de week." Leerkrachten gaven aan dat leerlingen een actievere leeshouding hebben ontwikkeld, ze zijn nieuwsgierig naar de inhoud van de tekst bij de fase voorspellen en komen zelf ook met vragen over de tekst. Door samen over de inhoud te praten zijn de leeslessen betekenisvol geworden. Volgens onderzoek (Almasi & Garas-York, 2009) leidt meer betrokkenheid ook tot meer leesbegrip. Het is nog te vroeg om te kijken of de discussie lessen invloed hebben op het behalen van de referentieniveaus van begrijpend lezen. Leerkrachten zagen wel dat leerlingen vaker hun mening gaven over onderwerpen uit de tekst en de nieuw opgedane kennis koppelen aan hun eigen ervaring. Volgens het situatiemodel (Kintsch, 1998 in Mortel & Ballering, 2014) betekent dit dat de leerlingen tot een dieper en rijker begrip van de tekst komen. Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen in staat zijn om een accuraat en coherent situatiemodel van de tekst te vormen is het belangrijk om voldoende achtergrondkennis te hebben. De verschillen tussen de achtergrondkennis van de leerlingen op de PMS is groot. Om alle leerlingen in staat te stellen om nieuwe kennis op te doen en actief deel te nemen aan de discussielessen wil de PMS langere periode met verschillende teksten over een thema werken (Duke et al., 2011). Dit betekent dat naast de methode nieuwsbegrip ook andere rijke teksten worden ingezet. Het leggen van verbanden tussen verschillende teksten bijdragen aan meer diepgang in de gesprekken. Leerkrachten zagen de discussielessen ook als een kans om

aan mondelinge vaardigheden te werken. De gesprekswijzer voor leerlingen geeft handvatten voor het opdoen van goede gespreksvaardigheden zoals beschreven in Duerings et al. (2019). Door te discussiëren over teksten worden de domeinen lezen en mondelinge taal in samenhang met elkaar aangeboden. Thematisch werken aan taaldomeinen biedt de mogelijkheid doormiddel van schrijfp opdrachten het leesbegrip te vergroten (Graham & Hebert, 2010).

De interventie discussiëren over teksten heeft inzicht gegeven in het proces van begrijpend lezen. Het opzetten van de interventie was een investering. Het heeft tot meer betrokkenheid geleid bij zowel leerkrachten als leerlingen. De interventie wordt uitgebreid en doorgezet als nieuwe werkwijze voor begrijpend lezen.

Referenties

- Almasi, J.F. & Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. In S. E. Israel & G. G. Duffy, *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470-494). New York, NY: Routledge.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Blooms Taxonomy. *Theory in practice*, 41, 4
- Balling, C. & van Druenen, R. (2012). *Met referentieniveaus naar schoolsucces. Zo stuurt u op taal- en rekenresultaten*. Amersfoort; CPS
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(4), 931-946.
- Droop, M., van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2016). long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77 – 102. doi: [10.1080/19345747.2015.1065528](https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1065528)
- Duerings, J., Bruggink, M., van Druenen, M., & Strating., H. (2019) *Honderduit! Handreiking voor doelgericht en creatief werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.

- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. and Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panels meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71: 393–447. [doi: 10.3102/00346543071003393](https://doi.org/10.3102/00346543071003393)
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017) *Vijftien jaar leesprestaties in het basisonderwijs. PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Houtveen, A.A.M., Van Steensel, R.C.M., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip*. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs. Inspectie van het onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- Mortel, K. & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpen van complexe teksten*. Amersfoort: CPS.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of research in reading*, 41(1), 20-41.
- Paus, H., & Van den Brand, A. (Eds.) (2018). *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs (5e herziene druk)*. Bussum: Coutinho.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P.D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National Center for

Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.
Department of Education.

Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K. & Edwards, M. (2008).

What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension.

International Journal of Educational Research, 47(6), 372-391.

Robbe, R. (2008). *Begrijpend lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ros, B., Van Gelderen, A., De Glopper, K., Van Steensel, R. & Marreveld, M. (2021). *Leer ze*

lezen! Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017) *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^e eeuw*. Den Haag:

Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie.

Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal; Taaldidactiek voor het basisonderwijs*.

Amsterdam: Boom Uitgevers.

Verhallen, M. & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief*

taalonderwijs. Bussum: Coutinho.