

# **Begrijpend-leesonderwijs: perspectieven van leerkrachten over de huidige aanpak en de implementatie van close reading rondom zwakke lezers**

Student: Britt Plegt (S3786064)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr. W.E. Kupers

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2024

Aantal woorden: 8274

### **Abstract**

The decline in reading comprehension impacts poor readers the most. Hence, effective reading comprehension education is crucial for this group. The question arises in which way teachers currently support poor readers. Subsequently, teachers' perspectives regarding the implementation of the potential effective approach of 'close reading' were examined. This qualitative research, based on interviews with six teachers, revealed several adjustments made for poor readers: (1) increased instruction time, (2) division of poor readers into smaller groups and (3) provision of materials tailored to the students' instructional needs. Nevertheless, some teachers doubted the effectiveness of these adjustments due to a lack of resources and time. Thereafter, it was concluded that lack of (1) personal control, (2) a clear goal and (3) sense of cohesion, discouraged the teachers from implementing close reading school-wide. Moreover, a lack of time and resources contribute to the resistance against implementation of close reading. Given that the sample population is similar to the target population, the six respondents provide valuable insights into their own education towards weak readers. However, a few limitations of this study should be noted: the potential subjectivity of the researchers, the potential socially desirable responses of the teachers and the inclusion of two teachers from the first grade, where reading comprehension is less important than in the other grades of the Lower Elementary School. The findings from this study can't be generalized to a bigger population, why it is recommended that in future research a bigger sample size is studied.

## **Inleiding**

Het meest recente PISA-onderzoek van 2022 toont wederom aan dat het niveau van begrijpend lezen onder 15-jarigen gedaald is (Meelissen et al. 2023). Het leesvaardigheidsniveau, dat al sinds 2018 daalt, daalt niet alleen onder 15-jarigen in het secundaire onderwijs (Gubbels et al., 2019). Ook daalt de leesvaardigheid in het primair onderwijs (Inspectie van Onderwijs, 2022). Geconcludeerd wordt dat de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen voor het eerst ruim onder het OESO-gemiddelde zit en dat de leerlingen het laagst van alle EU14-landen presteren. Begrijpend lezen is niet alleen belangrijk op school, maar komt dagelijks terug in onze taalrijke samenleving, waarom aanpakken ervan cruciaal is (Akyol, 2021).

Begrijpend lezen is een domein binnen het leesonderwijs waarbij het niet alleen gaat om het decoderen van een tekst; het is een proces waarbij een leerling de bedoeling van een auteur leert begrijpen, waardoor de leerling een dieper tekstbegrip ontwikkelt (May & Rizzardi, 2002). Hierbij spelen voorkennis (Smith et al., 2021), woordenschatbreedte en -diepte (Beck et al., 1982), metacognitieve vaardigheden (Soto et al., 2019), kennis van leesstrategieën (Bimmel, 2001), kennis van de wereld (Hedge, 2000) en kennis van tekststructuren (Meyer & Ray, 2011) een rol. Meelissen et al. (2023) bevestigen in het PISA-onderzoek dat begrijpend lezen een veelzijdige vaardigheid is, waardoor meerdere factoren een rol lijken te spelen in de afnemende leesvaardigheid in het Nederlandse onderwijs.

### **Invloed van lesmethodes op het begrijpend-leesonderwijs**

De tegenvallende resultaten hebben geleid tot discussie over de kwaliteit van het Nederlandse leescurriculum (Bogaerds-Hazenberg, 2022). Het belang van begrijpend lezen vraagt om sterk leesonderwijs, waarbij de kwaliteit van begrijpend-leesmethodes een cruciale rol speelt (Wijekumar et al., 2021). Begrijpend lezen wordt in Nederland doorgaans als apart vak onderwezen, waarbij gebruik wordt gemaakt van lesmethodes (Garbe, et al., 2016). Begrijpend-leesmethodes spelen zo een belangrijke rol in het vertalen van kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus in de praktijk. Vanwege het belang van lesmethodes, hebben Wijekumar et al. (2021) de inhoud van methodes in verschillende landen onderzocht. In Nederland bleken de methodes voor begrijpend lezen voornamelijk gericht te zijn op het aanleren van leesstrategieën. Echter, dit is volgens Bogaerds-Hazenberg (2022) slechts één onderdeel van goed begrijpend-leesonderwijs. Leerlingen komen op deze manier niet tot verdiepend lezen. Toch blijkt 76% van de leerkrachten wel te geloven dat strategie-instructie het hoofddoel is van een begrijpend-leesles (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022).

### **Effectief begrijpend leesonderwijs**

Dat leesmethodes zich voornamelijk richten op het aanleren van leesstrategieën, komt niet overeen met het gedachtegoed van Merchie et al. (2019). Zij identificeren vijf voorwaarden waaraan begrijpend-leesonderwijs moet voldoen, wil het effectief zijn. Merchie et al. (2019) noemen dit de vijf sleutels tot effectief begrijpend-leesonderwijs. Allereerst is *strategie-instructie* van belang; de sleutel waar de huidige methodes voornamelijk op inzetten. Strategie-instructie zorgt ervoor dat leerlingen leesstrategieën aanleren die zij kunnen inzetten om hun begrip te verbeteren. Zo leren leerlingen bijvoorbeeld signaalwoorden herkennen en verbindingen maken tussen delen van een tekst (Okkinga et al., 2018).

Naast de sleutel *strategie-instructie*, moet ook worden ingezet op de sleutel *functionaliteit* volgens Merchie et al. (2019). Door het lezen van uitdagende en betekenisvolle leesopdrachten, die aansluiten bij de interesses van de leerlingen, krijgen de leesopdrachten betekenis en wordt begrijpend lezen functioneel gemaakt voor de leerlingen (Aarnoutse, 2017). Door begrijpend lezen een betekenis te geven, wordt de betrokkenheid en motivatie onder leerlingen vergroot waardoor zij actiever betrokken zijn bij de les (Aarnoutse, 2017). Zo zou gebruik kunnen worden gemaakt van een instructie van een nieuw spel of een zelfgeschreven verhaal van een grootouder.

Ten derde is de sleutel *interactie* van belang. Hiermee wordt zowel de interactie tussen leerkracht en leerling als tussen leerlingen onderling bedoeld (Merchie et al., 2019). De interactie tussen leerkracht en leerling is van belang vanwege de professionele begeleiding die een leerkracht de leerling biedt, waarbij de leerling het voorbeeldgedrag van de leerkracht kan overnemen. De leerkracht begeleidt kinderen door vragen te stellen, de woordenschat te vergroten, voorkennis te activeren, leesstrategieën te modelleren en feedback te geven (Friesen & Haigh, 2018). Daarnaast is ook de interactie tussen leerlingen van belang. Wanneer leerlingen samenwerken om een tekst te begrijpen, zouden zij zich verantwoordelijker voelen voor een tekst, wat hen actiever bij de tekst betreft (Slavin, 2010).

Ten vierde wordt *leesmotivatie* door Merchie et al. (2019) aangehaald als een sleutel voor effectief begrijpend-leesonderwijs. Leerlingen doen meer moeite om een tekst te begrijpen, wanneer zij intrinsiek gemotiveerd zijn. Om de intrinsieke motivatie te verhogen, moet meer aandacht worden besteed aan de autonomie, de betrokkenheid en het competentiegevoel van leerlingen, afgeleid van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000). Dit kan gedaan worden door leerlingen bijvoorbeeld redenen te geven om te leren, hen positieve zelfevaluaties te laten noemen, in te spelen op eigen interesses en keuzes te bieden rondom leesactiviteiten (Van Steensel et al, 2016).

Afsluitend wordt de *transfersleutel* aangehaald door Merchie et al. (2019), waarmee het belang van het inzetten van begrijpend lezen buiten de normale begrijpend-leesles wordt bedoeld. Door teksten uit andere vakken, zoals wereldoriëntatie, te benaderen als een begrijpend-leestaak, leren leerlingen dat dezelfde vaardigheden en strategieën ook buiten de begrijpend-leesles belangrijk zijn (Wigfield et al., 2016). Dit hangt samen met de sleutel *functionaliteit*. De *transfersleutel* benadrukt dat begrijpend lezen ook functioneel is buiten de begrijpend-leesles.

### **Begrijpend lezen en zwakke lezers**

Effectief begrijpend-leesonderwijs lijkt in het bijzonder cruciaal voor zwakke lezers. Volgens het PISA-onderzoek is het begrijpend-leesnivea van zwakke lezers het sterkst gedaald waardoor de kloof tussen zwakke en sterke lezers nog groter is geworden (Meelissen et al., 2023). Tevens is het aantal zwakke lezers gegroeid (Meelissen et al., 2023). Een zwakke lezer is een lezer die moeite heeft met nauwkeurig en vloeiend lezen waardoor het begrijpen van een tekst voor hem of haar lastig is (Paris et al., 1991; Pearson & Fielding, 1991)

Uit de literatuurstudie van Merchie et al. (2019) blijkt dat effectief begrijpend-leesonderwijs cruciaal is voor alle lezers: zowel voor gemiddelde en sterke lezers als voor zwakke lezers. Voor alle niveaus zijn de *strategie-instructiesleutel*, de *functionaliteitsleutel*, de *interactiesleutel*, de *leesmotivatiesleutel* en de *transfersleutel* even belangrijk. Wel moet extra geïnvesteerd worden in deze sleutels om zwakke lezers te laten groeien. Daarvoor moeten er volgens Merchie et al. (2019) aanpassingen voor zwakke lezers gemaakt worden op het gebied van tijd, materiaal, dosering van instructie en groepsgrootte. Zo kunnen zwakke lezers baat hebben bij instructies in kleinere groepen of leessoftware om het technisch leesniveau te bevorderen. Wanneer de dosering van instructie bij zwakke lezers wordt aangepast, krijgen zij intensievere instructie aangeboden om hun begrijpend-leesnivea te verhogen (Vaughn et al., 2003). Hierbij krijgen zwakke lezers extra uitleg over de tekst aangeboden en lezen zij de tekst herhaaldelijk. Er wordt meer tijd geïnvesteerd in één bepaalde tekst, waardoor het tekstbegrip en daarmee het niveau van begrijpend lezen onder zwakke lezers vergroot kan worden (Katz & Carlisle, 2009; Vaughn et al., 2003). Door het herhaaldelijk lezen van een tekst zouden zwakke lezers beter leren hun gewoonte van het overslaan van lastige woorden te doorbreken en een tekst beter leren te interpreteren. Op zijn beurt verhoogt dit de motivatie en het doorzettingsvermogen van zwakke lezers (Katz & Carlisle, 2009).

### **Implementatie van effectief begrijpend-leesonderwijs**

Om zwakke lezers, en andere leerlingen, effectief begrijpend-leesonderwijs te bieden, benoemen Gobyn et al. (2019) verschillende didactische aanpakken waarbij het mogelijk is de

vijf sleutels van Merchie et al. (2019) mee te nemen en dus effectief begrijpend-leesonderwijs te bieden. Voorbeelden hiervan zijn *close reading*, *Concept Oriented Reading Instruction (CORI)*, *DENK! Werk aan groei en begrip, een Boek voor Twee* en *Promoting Acceleration of Comprehension and Content Through Tekst (PACT)*.

In dit onderzoek wordt verder ingegaan op de aanpak *close reading*. Hierbij worden herhaaldelijk uitdagende en betekenisvolle teksten gelezen, waarbij interactie plaatsvindt tussen de leerkracht en leerlingen. Close reading wordt door Mijs et al. (2021) gedefinieerd als een manier van werken om leerlingen te helpen de diepere laag in een tekst te begrijpen waarbij de volgende uitgangspunten centraal staan: (1) de inhoud van de uitdagende tekst, zodat leerlingen leren waar de tekst daadwerkelijk over gaat; (2) leerlingen leren leesstrategieën aan; (3) een tekst wordt meerdere keren gelezen, telkens met een ander leesdoel en (4) het herhaald lezen wordt ondersteund door tekstgerichte vragen. Deze tekstgerichte vragen richten zich elke sessie op een ander aspect van de tekst.

Echter, close reading of andere potentieel effectieve aanpakken lijken nog niet overal te worden toegepast. Zo heeft een deel van de leerkrachten onvoldoende kennis rondom leesinterventies volgens Akyol et al. (2021), wat suggereert dat potentieel effectieve aanpakken niet overal worden gebruikt. Ook Ghimire (2017) stelt in haar onderzoek dat 47,3% van de participerende leerkrachten onvoldoende kennis van leesinterventies bleek te hebben. Leerkrachten lijken desondanks wel op zoek te zijn naar verandering in het begrijpend-leesonderwijs. Volgens het PIRLS-onderzoek lijken leerkrachten zich er steeds bewuster van te worden dat het aanbieden van alleen strategie-instructie niet voldoende is om goed begrijpend-leesonderwijs te bieden aan leerlingen, waaronder aan zwakke lezers. Hierdoor zijn leerkrachten op zoek naar andere aanpakken (Swart et al., 2023).

Om deze verandering voort te zetten en goed begrijpend-leesonderwijs aan te kunnen bieden, zullen scholen en leerkrachten ondersteund moeten worden, zowel op klas- als op schoolniveau (Kelchtermans, 2018). Om een verandering te implementeren in de praktijk, op klasniveau, zullen leerkrachten materialen en procedures aangereikt moeten krijgen. Enkel op die manier hebben leerkrachten de middelen en richtlijnen in handen om een verandering praktisch door te voeren in de klas (Kelchtermans, 2018). Echter, een verandering, zoals het inzetten van potentieel effectieve interventies rondom begrijpend lezen, is alleen duurzaam effectief wanneer de verandering op schoolniveau, en dus groepsoverstijgend, wordt ingevoerd (Rowan et al., 2004). Hierbij is voldoende samenwerking binnen het team vereist. Al het personeel moet dezelfde visie en doelen hebben om een verandering succesvol te implementeren binnen een school, aldus Rowan et al. (2004). Van Baaren en Dijksterhuis

(2022) bevestigen dit door acht condities te formuleren waaraan moet worden voldaan om een succesvolle verandering op schoolniveau teweeg te brengen, zoals de verandering naar close reading: (1) *urgentie*: het gehele schoolteam moet de noodzaak voelen om close reading in het onderwijs toe te passen; (2) *duidelijk doel*: het doel van close reading moet helder zijn, met gedeelde verwachtingen en prioriteiten binnen het team; (3) *betekenisgeving*: het schoolteam moet het gevoel hebben dat de close reading bijdraagt aan beter onderwijs op school; (4) *regulatory fit*: er moet een bepaalde match worden gecreëerd tussen de doelen van close reading en de voorkeuren van de leerkrachten; (5) *psychologische veiligheid*: er moet een omgeving worden gecreëerd waarin leerkrachten zich veilig voelen om te experimenteren met close reading; (6) *verbondenheid*: een sterke verbondenheid binnen het team stimuleert samenwerking, ondersteuning en motivatie om gezamenlijke doelen omtrent close reading te bereiken; (7) *verantwoordelijkheid*: de mate van verantwoordelijkheid voor en autonomie over de verandering heeft invloed op het actief bijdragen van leerkrachten aan de inzet van close reading en (8) *persoonlijke controle*: leerkrachten op school die geloven in hun eigen capaciteiten en hun invloed op de uitkomst van close reading, zijn vaker bereid en hebben meer vermogen om actie te ondernemen.

### **Huidig onderzoek**

Dit onderzoek richt zich op de perspectieven van leerkrachten ten aanzien van het implementeren van close reading, een potentieel effectieve aanpak omtrent begrijpend lezen. Er is gericht op de perspectieven van leerkrachten omdat zij de belangrijkste factor zijn voor het implementeren van nieuwe onderwijsaanpakken op een school. Daarnaast is het onderzoek specifiek gericht op zwakke lezers, aangezien zij de doelgroep zijn die effectief begrijpend-leesonderwijs het hardst nodig lijkt te hebben. De kloof tussen de zwakke en sterke lezers wordt namelijk, zoals benoemd, steeds groter én de groep zwakke lezers zelf wordt groter. Aangezien de literatuur geen duidelijk beeld geeft van de manier waarop leerkrachten momenteel zwakke lezers begeleiden, wordt de eerste onderzoeksvraag als volgt geformuleerd: ‘*Hoe proberen leerkrachten momenteel zwakke lezers te ondersteunen bij begrijpend lezen?*’ Deze onderzoeksvraag kan meer inzicht bieden in de huidige praktijk binnen het onderwijs. Hierna kunnen de perspectieven van leerkrachten omtrent het implementeren van potentieel effectieve aanpakken voor begrijpend lezen, aan de hand van de condities van Van Baaren en Dijksterhuis (2019), worden onderzocht. Dit wordt onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: ‘*Wat hebben leerkrachten nodig om close reading toe te passen in hun eigen begrijpend-leesonderwijs met betrekking tot zwakke lezers?*’ De meest belangrijke condities

voor leerkrachten voor een succesvolle implementatie van close reading kunnen hierdoor worden vastgesteld.

Door beter te begrijpen hoe leerkrachten momenteel zwakke lezers ondersteunen, kunnen inzichten worden ontwikkeld rondom ondersteuningsbehoeften van leerkrachten om het implementeren van potentieel effectieve aanpakken van begrijpend lezen beter mogelijk te maken. Door belemmeringen te achterhalen, die leerkrachten ervan weerhouden om close reading te implementeren, kunnen deze potentieel effectieve aanpakken effectiever worden ingezet. Dit kan bijdragen aan het verbeteren van leesprestaties van zwakke lezers. Daarnaast biedt dit onderzoek een basis voor verder wetenschappelijk onderzoek naar de inzet van potentieel effectieve aanpakken voor zwakke lezers.

## **Methode**

### **Onderzoeksontwerp**

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn semigestructureerde interviews uitgevoerd waardoor het mogelijk werd de perspectieven en ervaringen van leerkrachten te achterhalen (Scheepers & Tobi, 2021). Uit de interviews komt niet-numerieke data naar voren waardoor er sprake is van een kwalitatief onderzoek (Scheepers & Tobi, 2021). Door middel van het stellen van open vragen in de interviews heeft de onderzoeker de gelegenheid gekregen waardevolle informatie te verzamelen (Elhami & Khoshnevisan, 2022). Er is gekozen voor een semigestructureerd interview om het doorvragen op specifieke onderwerpen mogelijk te maken, waardoor belangrijke punten konden worden uitgelicht (Elhami & Khoshnevisan, 2022).

### **Participanten**

Door het afnemen van de interviews onder zes vrouwelijke middenbouwleerkrachten, is getracht een beeld te vormen van hun eigen ervaringen rondom ondersteuning van zwakke lezers bij begrijpend lezen en hun eigen behoeften rondom de implementatie van close reading. De onderzoeksvragen zijn dan ook enkel gericht op de ervaringen en perspectieven van de zes geïnterviewde leerkrachten waardoor zij zowel de steekproef als de doelgroep vormen. Ze zijn geworven via het netwerk van de vijf onderzoekers, waardoor er sprake is van een gemakssteekproef (Scheepers & Tobi, 2016). De leeftijd van de respondenten varieerde van 28 tot 52 jaar. Van deze middenbouwleerkrachten zijn vier leerkrachten werkzaam op scholen in Groningen, één in Friesland en één in Overijssel. Vijf scholen zijn reguliere basisscholen en één school is een nieuwkomersschool. De werkervaring van de leerkrachten varieerde van 8 tot 26 jaar. Tevens heeft elke respondent minimaal één jaar ervaring op het gebied van lesgeven in de middenbouw (groep 3/4/5/), waardoor voldaan werd aan het inclusie criterium. Door het jaar



ervaring in het middenbouwonderwijs, hebben de respondenten genoeg ervaring opgedaan om bruikbare informatie te kunnen leveren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

### **Instrument**

De semigestructureerde interviews zijn afgenomen aan de hand van een interviewleidraad (Bijlage 1). Dit onderzoek was onderdeel van een groter project, waardoor het leidraad opgesteld is vanuit een onderzoeksgroep bestaande uit vijf onderzoekers. De onderwerpen die centraal stonden bij het overkoepelende project en dus ook bij de interviewleidraad, waren *leesmotivatie en leesvaardigheid bij basisschoolleerlingen*. Naast vragen betreffende *aanpassingen voor zwakke lezers rondom begrijpend lezen en de behoefte van leerkrachten omtrent het implementeren van de potentiële effectieve aanpak close reading* vanuit dit onderzoek, omvatte de interviewleidraad ook vragen over andere onderwerpen afkomstig van de overige vier onderzoekers uit de onderzoeksgroep, te weten *meertaligheid in het klaslokaal, zelfvertrouwen tijdens het lezen, ouderbetrokkenheid bij lezen en de leesomgeving*. Over elk onderwerp werden vooraf circa 6-9 vragen opgesteld. Door deze leidraad werd in elk interview op een consistente manier data verzameld, waardoor de antwoorden naderhand beter met elkaar vergeleken konden worden. (Scheepers & Tobi, 2016).

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden zijn vragen geoperationaliseerd in onderwerpen over begrijpend-leesonderwijs in het algemeen en over begrijpend-leesonderwijs bij zwakke lezers, om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van het huidige begrijpend-leesonderwijs dat de leerkrachten aanbieden. Ook is aan hen gevraagd of zij deze aanpakken omtrent het onderwijzen van begrijpend lezen als effectief ervaren. Om vragen te kunnen stellen behorende bij de tweede onderzoeksvraag, is een korte toelichting over close reading gegeven: *“Het herhaaldelijk lezen van uitdagende teksten blijkt een effectieve manier van werken in het onderwijs om zwakke lezers te helpen groeien. Een aanpak waarbij herhaaldelijk uitdagende teksten worden gelezen wordt ‘close reading’ genoemd.”* Vervolgens zijn vragen gesteld over de bekendheid met close reading onder de leerkrachten, over de perspectieven van de leerkrachten ten aanzien van close reading en over de behoeften die de leerkrachten hebben om close reading toe te passen in hun eigen onderwijs. Deze behoeften konden zowel op klas- als op schoolniveau liggen.

### **Procedure van dataverzameling**

Na het opstellen van het interviewleidraad zijn de interviews in week 14 en 15 van het jaar 2024 afgenomen. De zes respondenten zijn elk één keer geïnterviewd. De zes afgenomen interviews, die varieerden in een tijdsduur van 45 tot 75 minuten, zijn afgenomen in het klaslokaal van de desbetreffende leerkracht. Bij het interview waren de leerkracht en de

onderzoeker aanwezig. Voorafgaand aan het interview zijn de participanten geïnformeerd, via e-mail- of telefonisch contact, over het onderzoek en hun rechten met betrekking tot het onderzoek. Hiermee hebben zij mondeling ingestemd. Ook hebben zij mondelinge toestemming gegeven voor het maken van een audio-opname om op deze manier de data te behouden. Daarnaast zijn de participanten erop gewezen dat hun gegevens na het afronden van het onderzoek, uiterlijk 5 juli, zullen worden verwijderd. Naderhand heeft elke onderzoeker haar eigen interview(s) getranscribeerd door de audio-opname zelfstandig terug te luisteren. Het onderzoek is geregistreerd bij de Ethische Commissie van de Rijksuniversiteit Groningen.

### **Analyse**

Na het transcriberen zijn de interviews in het programma ATLAS.ti verwerkt, waarna de interviews thematisch zijn gecodeerd. De transcripten zijn open gecodeerd waarvoor elk interview eerst geheel doorgelezen is. Vervolgens zijn benodigde codes toegevoegd.

De eerste onderzoeksvraag is zowel inductief als deductief gecodeerd. Hiervan is een codesysteem opgesteld (Bijlage 2). Vanuit de literatuur van Merchie et al. (2019) kwamen de volgende thema's naar voren: *functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie, transfer* en *aanpassingen voor zwakke lezers*. Hieruit zijn 13 codes ontstaan: *vragen stellen, tekstinhoud visualiseren, tekststructuur herkennen, tekstoriëntatie en leesdoelen opstellen, functionaliteit, interactie, leesmotivatie, transfer, aanpassing tijd, aanpassing instructie, aanpassing groeps grootte, aanpassing materialen* en *aanpassingen voor zwakke lezers ondersteund door een onderwijsassistent*. De codes *vragen stellen, tekstinhoud visualiseren, tekststructuur herstellen* en *tekstoriëntatie en leesdoelen opstellen* vallen onder het thema *strategie-instructie*, het zijn aspecten die onder cognitieve en metacognitieve leesstrategieën vallen volgens Merchie et al. (2019). De codes *aanpassing tijd, aanpassing instructie, aanpassing groeps grootte* en *aanpassing materialen* hebben betrekking op het thema *aanpassingen voor zwakke lezers*, zoals dit volgt uit de literatuur van Merchie et al. (2019). Ook valt onder dit thema de deductief gecodeerde code *aanpassingen voor zwakke lezers ondersteund door een onderwijsassistent*. Deze is deductief gecodeerd omdat een onderwijsassistent een veelvoorkomend onderwerp in de interviews omtrent aanpassingen voor zwakke lezers bleek te zijn. Ook is een link gelegd tussen het thema *aanpassingen voor zwakke lezers* en de thema's die betrekking hebben op effectief begrijpend-leesonderwijs (*functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie* of *transfer*) om te achterhalen op welke onderdelen van effectief begrijpend-leesonderwijs de aanpassingen voor zwakke lezers zich richten. Op deze manier kan worden bepaald welke sleutels voor effectief begrijpend-leesonderwijs wel en niet worden ingezet rondom zwakke lezers.

Ook de tweede onderzoeksvraag is zowel inductief als deductief gedoceerd (Bijlage 2). De literatuur van Van Baaren en Dijksterhuis (2022) bracht de volgende 7 codes naar voren: *urgentie, duidelijk doel, betekenisgeving, regulatory fit, psychische veiligheid, verbondenheid, verantwoordelijkheid* en *persoonlijke controle*. Uit de interviews zijn drie van de zeven codes naar voren gekomen: *duidelijk doel, verbondenheid* en *persoonlijke controle*. Deze codes vallen onder het thema *condities voor succesvolle implementatie*. Daarnaast zijn de codes binnen het thema *elementen close reading* deductief gecodeerd: *herhaling, uitdaging, middelen* en *belang*. Dit bleken veel voorkomende onderwerpen rondom de implementatie van close reading te zijn tijdens de afgenomen interviews. Door deze codes te analyseren is geprobeerd te bepalen wat de leerkrachten nodig achten op klas- en schoolniveau om potentieel effectieve interventies als close reading in te zetten voor zwakke lezers.

## **Resultaten**

### **Huidige praktijk rondom zwakke lezers**

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn allereerst de aanpassingen in het klaslokaal rondom zwakke lezers onderzocht. Daarbij werden door leerkrachten aanpassingen gedaan op het gebied van tijd, dosering van instructie, groepsgrootte en materialen voor zwakke lezers. Tijd lijkt hierin een overkoepelende rol te hebben: om aanpassingen voor zwakke lezers te kunnen doen op het gebied van dosering van instructie, groepsgrootte en materialen, is extra tijd nodig. Tevens werd veelvuldig gesproken over de inzet van een onderwijsassistent ter ondersteuning van zwakke lezers.

### ***Aangepaste dosering van instructie voor zwakke lezers***

Elke respondent bleek voor zwakke lezers de dosering van instructie voor begrijpend lezen te verhogen (Tabel 1). Alle respondenten lezen teksten herhaaldelijk met zwakke lezers, om hen naar een hoger begrijpend-leesnivea te helpen. Op elke school wordt ten eerste gebruik gemaakt van voor-koor-door-lezen, zowel tijdens als buiten de begrijpend-leeslessen. Door gebruik te maken van voor-koor-door-lezen wordt getracht intensieve instructie te bieden aan zwakke lezers waardoor zij een dieper tekstbegrip ontwikkelen. Zo geeft respondent 3 aan haar zwakke lezers tijdens de verlengde instructie voor-koor-door-lezen aan te bieden en daarbij te modelleren: *“Ik lees de tekst nogmaals voor, waarna we de tekst samen lezen. Vervolgens vraag ik wat de vraag is en hoe deze terug te lezen is in de tekst.”*. Respondent 5 geeft aan voor-koor-door-lezen in te zetten tijdens de begeleidende inoefening, waarbij de gehele klas betrokken is. Echter, de didactische strategie is specifiek bedoeld voor de zwakke lezers om hun tekstbegrip te vergroten: *“... bij het vak begrijpend lezen, lezen ze heel veel samen, dat is belangrijk. Je*

*leest eerst een tekst voor, dan samen en nog een keer alleen. Dat zijn wel belangrijke manieren voor zwakke lezers om mee te kunnen doen...”. Daarnaast wordt voor-koor-door-lezen ook buiten begrijpend-leeslessen ingezet, eventueel met behulp van een onderwijsassistent, om zwakke lezers meer leeskilometers te laten maken en modellerend de juiste technieken aan te leren. Zo geeft respondent 4 aan dit te doen tijdens het leeshalfuur: “Tijdens het leeshalfuur komen bepaalde kinderen wat vaker bij mij aan tafel en dan lees ik eerst een stukje voor. Dan horen ze het goede voorbeeld en dan lezen we een stukje samen, zodat ze worden meegenomen in de tekst. Tenslotte lezen ze nog een stukje zelf.”*

Naast voor-koor-door-lezen, proberen drie van de zes leerkrachten, de zwakke lezers een verhoogde dosering van instructie aan te bieden door middel van pre-teaching. Dit is een aanpak waarbij de zwakke lezer de tekst voorafgaand aan een begrijpend-leesles onder begeleiding al een keer leest, zodat de leerling de tekst tijdens de begrijpend-leesles beter begrijpt.

Ook tijdens de periode van zelfstandig werken bij begrijpend-leeslessen, proberen leerkrachten de dosering van instructie voor zwakke lezers te verhogen. Zo geeft respondent 4 aan de zwakke lezers beter in de gaten te houden, om hen zo snel mogelijk instructie te bieden indien nodig: “Ik loop extra rondjes naar ze”. Echter, leerkrachten hebben hier niet altijd tijd voor. Naast de zwakke lezers verdienen namelijk ook de overige leerlingen in de klas aandacht van de leerkracht. Op deze momenten kunnen zwakke lezers aan sterke lezers worden gekoppeld om de tekst samen te lezen en de opdrachten gezamenlijk te maken, zo vertelt respondent 6.

### **Tabel 1**

#### *Aangepaste dosering van instructie voor zwakke lezers*

Type instructie	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Voor-koor-door	X	X	X	X	X	X
Pre-teaching			X	X	X	
Begeleiding zelfstandig werken				X		X

#### *Aangepaste materialen voor zwakke lezers*

Buiten de begrijpend-leeslessen om, zet het merendeel van de leerkrachten andere materialen in om het begrijpend-leesnivea van zwakke lezers te verhogen.

Vier van de zes respondenten stelt het technisch leesniveau van zwakke lezers te willen verbeteren indien zij deze nog niet hoog genoeg achten om tot begrijpend lezen te komen. De respondenten benadrukken het belang van technisch lezen als basis voor begrijpend lezen: *“Je hebt eerst technisch lezen nodig, voordat je überhaupt kunt begrijpend lezen. Je probeert ze zo goed mogelijk te leren lezen en hoopt dat ze dat meenemen naar het begrijpend lezen.”*, aldus respondent 4. Dit wordt bevestigd door respondent 1: *“Je moet wel een bepaald technisch leesniveau hebben, wil je überhaupt bezig zijn met betekenis, dat komt pas daarna.”* Hierbij wordt gebruik gemaakt van ondersteuningsprogramma’s waarbij zwakke lezers meerdere keren per week intensief, onder begeleiding in kleine groepjes, specifieke lees oefeningen maken om hun technisch leesniveau te verhogen.

Een van de zes respondenten benadrukt voor zwakke lezers aangepaste teksten te gebruiken. Respondent 5 kiest ervoor versimpelde teksten aan zwakke lezers te bieden om zwakke lezers succeservaringen op te laten doen en daarmee de leesmotivatie te verhogen: *“Ja, kortere teksten, want lezen is natuurlijk moeilijk voor hen. Ze zien een hele lap tekst en denken: ‘Moet ik dat allemaal lezen?’ ... Je moet zorgen dat ze nog gemotiveerd blijven”*.

Ook benadrukt één van de zes respondenten, respondent 4, specifiek zwakke lezers gedurende de lesdag andere materialen te bieden om hun begrijpend-leesniveau te verhogen. Ze biedt zwakke lezers een koptelefoon aan tijdens het stillezen, zodat ze niet afgeleid raken van omgevingsgeluiden en zich beter kunnen concentreren. Zo probeert ze de zwakke lezers meer leeskilometers te laten maken en tot dieper tekstbegrip te laten komen.

### ***Aangepaste groepsgrootte met behulp van een onderwijsassistent***

Door leerlingen apart te nemen tijdens de verlengde instructie van begrijpend lezen of buiten de begrijpend-leeslessen om, worden de zwakke lezers gescheiden van de gemiddelde en sterke lezers. Zij krijgen begeleiding aangeboden in kleinere groepen. De begeleiding in kleinere groepen wordt door iedere leerkracht zo vaak mogelijk ingezet. Echter, uiteenzetting van een klas in kleinere groepen vraagt op extra begeleiding. Deze extra begeleiding, met ondersteuning van onderwijsassistenten, kan niet altijd geboden worden. Er is niet voldoende budget op elke school aanwezig om extra personeel aan te nemen. Zo geeft respondent 6 aan graag meer gebruik te willen maken van een onderwijsassistent, maar dat het niet mogelijk is om deze in te zetten: *“Ik heb helaas geen onderwijsassistente. Ik heb alleen een stagiaire, maar zij is eerstejaars, dus daar kun je nog niet te veel van verwachten.”*. Ook respondent 3 bevestigt dit: *“Op dit moment hebben we totaal geen mensen beschikbaar. We hebben een onderwijsassistent in groep 1, 2 en 3, en daar houdt het op.”*. Het zorgt ervoor dat leerkrachten niet de hulp kunnen bieden die zij eigenlijk hadden willen bieden: *“Ik zou heel graag pre-*

*teaching willen aanbieden, in principe voor iedere begrijpend-lezenles. Dit lukt me lang niet altijd.*”, aldus respondent 3.

Doordat de scholen waarop de respondenten werkzaam zijn, niet over de financiële middelen beschikken om extra personeel aan te nemen, proberen leerkrachten zelf tijd te maken om zwakke lezers te begeleiden. Dit lijkt leerkrachten te belasten: *“Maar ik moet helaas wel mijn tijd ergens anders vandaan snoepen, want ik heb een combi-groep en ik ben de enige leerkracht. Dus ik ben blij met de extra leerkracht op woensdag en daar houdt het op. Je hebt namelijk geen tijd om dat soort dingen ernaast te doen.*”, aldus respondent 3.

### ***Effectiviteit aanpassingen voor zwakke lezers***

Ondanks de aangepaste dosering van instructie, groepsgrootte en materialen, geeft een deel van de respondenten aan dat ze betwijfelen of de aanpassingen die zij inzetten omtrent zwakke lezers ook daadwerkelijk zorgen voor groei van het begrijpend-leesnivea. Zo geeft respondent 6 aan: *“Wij zijn nu op zoek naar hoe we het beter kunnen doen. Het is dan ook de vraag hoe we het begrijpend-leesonderwijs op school kunnen verbeteren.”* Voornamelijk lijken de leerkrachten de middelen en de tijd te missen om begrijpend lezen effectief te onderwijzen aan zwakke lezers. Zo geeft respondent 3 aan: *“Ik denk dat de manieren nog wel effectief zijn, alleen de frequentie niet helemaal”*. Ook benadrukt respondent 2 dat er niet genoeg tijd is om in de klas de zwakke lezers genoeg leeskilometers te laten maken en geeft dan ook een andere optie: *“Ik zou het erg promoten om thuis te gaan lezen, al is het maar een luisterboek...”*. Dit om zwakke lezers toch meer in aanraking te laten komen met teksten en een dieper tekstbegrip te laten ontwikkelen.

### ***Betrokken sleutels van effectief begrijpend leesonderwijs***

De voorgaande aanpassingen voor zwakke lezers die door de respondenten in hun onderwijs worden gebruikt, hebben (onbewust) invloed op de sleutels voor effectief begrijpend-leesonderwijs van Merchie et al. (2019).

De aangepaste dosering van instructie, de aangepaste materialen en de aangepaste groepsgrootte voor zwakke lezers lijken de sleutel *strategie-instructie* positief te beïnvloeden. Zoals eerder genoemd past elke leerkracht de dosering van instructie aan voor haar zwakke lezers; de zwakke lezers krijgen een intensievere instructie aangeboden waarin zij modellend door de leerkracht geholpen worden. Daarnaast biedt een deel van de leerkrachten haar leerlingen aangepast materiaal, online ondersteuningsprogramma's, aan omdat de zwakke lezers niet over de benodigde (technische) leesstrategieën beschikken. Deze twee aanpassingen voor zwakke lezers omtrent *strategie-instructie* worden beide vaak ingezet in kleinere, aangepaste, groepen.

Daarnaast lijkt de sleutel *leesmotivatie* positief te worden beïnvloed. Zoals gesteld, benadrukt een leerkracht verkorte teksten te gebruiken om zwakke lezers succeservaringen op te laten doen om zo de leesmotivatie te vergroten. Ook proberen leerkrachten zwakke lezers teksten aan te bieden die aansluiten bij hun interesses. Zo vertelt respondent 3 zo veel mogelijk verschillende teksten aan te bieden om leerlingen geïnteresseerd en gemotiveerd te houden: *“Ook weleens appjes, een SMS-je, gedichten, een leuk verhaal, een informatieve tekst, alles.”*

Het aanpassen van de groepsgrootte, waardoor zwakke lezers in kleinere groepen begeleid worden, lijkt de sleutel *interactie* positief te beïnvloeden; de leerkracht-leerling-interactie wordt hiermee gestimuleerd. Tevens lijkt er onbewust te worden ingespeeld op de leerling-leerling-interactie door zwakke lezers aan sterke lezers te koppelen om samen te lezen. Echter, zoals gesteld is dit er niet bewust op gericht om de *interactiesleutel* te verbeteren en beter begrip van leesonderwijs aan te bieden, maar omdat leerkrachten de zwakke lezers zelf niet de begeleiding kunnen bieden die zij zouden willen bieden.

De aanpassingen voor zwakke lezers lijken niet de *transfersleutel* te beïnvloeden. Respondent 4 lijkt zich wel steeds bewuster te worden van het belang van deze sleutel: *“We zijn nu ook op zoek naar een nieuwe methode voor wereldoriëntatie en daarin zoeken we ook heel bewust een methode met langere en rijkere teksten.”* Respondent 1 stelt niet expliciet dat begrip van lezen ook bij andere vakken aangehaald moet worden, maar stelt wel dat begrip van lezen buiten het vak zelf gehaald moet worden: *“Ik moet eigenlijk een beetje lachen, wij zijn ongeveer het enige land dat specifiek aandacht besteedt aan begrip van lezen. ... Dus ik zou zeggen, gooi die lessen er gewoon alsjeblieft uit en zorg dat je een leescultuur krijgt, waarin je elkaar stimuleert om een boek te lezen. Gewoon inhoudelijk met elkaar over iets praten, in plaats van te praten over signaalwoorden. Dat vindt toch geen kind leuk. Kinderen lezen ook met 15 jaar niet meer, ja ik snap dat ook wel, het is er allemaal uitgeramd.”*

Afsluitend lijken de aanpassingen van materialen voor zwakke lezers de *functionaliteitsleutel* positief te beïnvloeden. Zoals aangegeven in de voorgaande alinea, stelt respondent 1 voor het vak wereldoriëntatie op zoek is naar uitdagende én betekenisvolle teksten voor leerlingen. Andere leerkrachten lijken de *functionaliteitsleutel* positief te beïnvloeden door betekenisvolle teksten voor leerlingen te zoeken: *“Toch zou ik liever wel die tekst doen, ook al zijn het geen rijke teksten. Dan vind ik het leuker om met de leerlingen te kijken naar wat ze al weten van dit onderwerp en wat ze uiteindelijk hebben geleerd. Ik vind het vooral leuk om met de actualiteit bezig te zijn.”*, aldus respondent 2. Ook respondent 3 haalt aan niet expliciet op zoek te gaan naar voorleesboeken met rijke, uitdagende teksten. Ze gaat samen met de klas op zoek naar boek dat aansluit bij de interesses van de leerlingen.

## **Implementatie close reading**

Alle respondenten bleken positief tegenover de aanpak close reading te staan. Twee daarvan, respondent 5 en respondent 6 gaven aan close reading al minimaal te gebruiken in hun onderwijs. Respondent 6 vertelt dat een zwakke lezer uit haar groep ondersteund wordt door middel van close reading bij een ‘remedial teacher’, een extern begeleider: *“Ik heb een leerling die met de remedial teacher meegaat, en daarbij merk je verbetering. Ik hoop dat ik dat straks ook in de scores kan zien. Ik heb het idee dat het beantwoorden van vragen makkelijker gaat. Als je een zwakke lezer bent, ben je al afgehaakt als je de vraag niet snapt. Dus als je die tekst al meerdere keren hebt gelezen, zijn de vragen makkelijker.”* Respondent 5 geeft aan, gezien de jonge leeftijd van haar leerlingen in groep 3, nog niet aan close reading te doen, maar aan ‘close listening’. Hiermee wordt de voorganger van begrijpend lezen, begrijpend luisteren, bedoeld. Wel geeft respondent 5 aan dat ook zij positief tegenover close reading staat wanneer dit vanaf groep 4 wordt ingezet: *“Ik denk dat het heel goed zou zijn als zwakke lezers vanaf groep 4 close reading aangeboden krijgen, dat het goed is om die teksten opnieuw te lezen.”*

Ook de overige leerkrachten staan positief tegenover de inzet van close reading. Zo zegt respondent 2: *“Ik denk dat de herhaling en uitdaging die in close reading zit zeker goed is voor zwakke leerlingen, want anders missen ze gewoon stukken aan informatie en als je altijd maar op je eigen niveau blijft lezen kom je niet verder.”*. Ook respondent 1 stelt close reading een zinvolle aanpak te vinden: *“Ik zou graag willen weten hoe close reading is ... als daar nog aspecten inzitten die wij zinvol vinden en die we ook redelijk vlot kunnen toepassen kan het zeker nuttig zijn.”*

## **Conditie voor het implementeren van close reading**

Ondanks de positieve reacties op de aanpak close reading, blijkt het eventuele toepassen ervan problemen met zich mee te brengen. De ontbrekende condities die de respondenten ervaren om close reading te kunnen implementeren in hun onderwijs worden zowel op klas- als op schoolniveau besproken.

### ***Ontbrekende condities omtrent de implementatie van close reading op klasniveau***

Ten eerste lijken leerkrachten benodigde materialen te missen, wanneer een potentieel effectieve aanpak als close reading zou worden ingezet. Zij ervaren een gebrek aan uitdagende (rijke) teksten en een gebrek aan kennis over deze uitdagende (rijke) teksten. Zo stelt respondent 2: *“Ja, echt rijke teksten. Ik zie inderdaad dat je daar vaak een abonnement voor moet hebben bijvoorbeeld.”* Ook respondent 4 ondervindt belemmering bij de implementatie vanwege een tekort aan (kennis over) uitdagende teksten: *“En waar we nu vooral mee zitten is, welke teksten gebruik je daarbij?”* Naast een tekort aan kennis over de teksten zelf, voelen leerkrachten zich



ook handelingsverlegen omtrent het formuleren van bijbehorende opdrachten om tot een dieper tekstbegrip te komen: *“En ja, en welke soort vragen kun je de kinderen stellen? Wat zijn zinvolle vragen om dan te behandelen”*, aldus respondent 4.

Het tweede en overkoepelende knelpunt dat leerkrachten lijken te ervaren is een tekort aan tijd. Leerkrachten beschouwen het vinden van uitdagende teksten en het daarbij verzinnen van opdrachten als een opgave, waardoor ze tijdsgebrek ervaren om geschikte teksten te vinden. Zo stelt respondent 1: *“Nou, het lastige is gewoon de teksten vinden, dat kost tijd. Ik weet wel op mijn vorige school hadden we een website, daar waren we lid van. Daar kon je gewoon AVI-niveau en een onderwerp aanklikken, dan kreeg je allerlei teksten, maar ook gedichten of wat dan ook over een onderwerp. Dat hielp je al wel wat, maar het is nog niet kant en klaar.”* Ook respondent 4 bevestigt dit: *“Het zou mooi zijn als we als school hiervoor tijd zouden hebben om het op te pakken.”* Om het tijdsprobleem rondom het implementeren van close reading onder zwakke lezers op te lossen en de werkdruk te verlagen, dragen leerkrachten aan dat eventuele onderwijsassistenten hulp kunnen bieden. Zo stelt respondent 5: *“Een onderwijsassistent zou dit ook kunnen doen.”* Daaraan voegt ze toe: *“De onderwijsassistent moet dan wel iemand zijn die verstand van zaken heeft.”* Naast benodigde kennis over de aanpak close reading, zou de begeleider ook moeten samenwerken met de leerkracht om de implementatie van close reading voor zwakke lezers effectief te laten zijn volgens respondent 6: *“Ik zou wel graag willen dat de remedial teacher ervaringen met ons deelt, zodat wij hierin worden meegenomen.”*

### ***Ontbrekende condities omtrent de implementatie van close reading op schoolniveau***

Vanuit de interviews kwamen drie van deze acht condities van Van Baaren & Dijksterhuis (2022) naar voren waarop leerkrachten weerstand ervaarden om close reading toe te passen, waardoor er geen duurzame effectieve verandering op school plaats kan vinden

Drie leerkrachten gaven aan close reading niet toe te kunnen passen gezien hun gebrek aan kennis over de potentieel effectieve aanpak omtrent begrijpend lezen, ze ervaarden belemmeringen op het gebied van de conditie *persoonlijke controle*. Zo stelt respondent 4 *“Ik zou willen weten hoe close reading in elkaar zit, ik denk dat daar aspecten inzitten die wij zinvol vinden en dat we het dan redelijk vlot kunnen toepassen.”* Ook respondent 2 geeft aan er meer van te willen weten voordat het ingezet kan worden in haar eigen klas. Ze geeft aan dit het liefst te doen door middel van onlinescholing, zodat zij zelf kan bepalen wanneer de scholing plaatsvindt: *“Ik ben heel erg van webinars, dan kun je het vaak in je eigen tijd doen en teruglezen.”*

Tevens geeft één van de zes leerkrachten aan dat close reading alleen zou kunnen worden geïmplementeerd, wanneer het gehele team een *duidelijk doel* voor ogen heeft. Zo stelt

respondent 4 dat het gehele team moet weten wat er concreet van hen verwacht wordt zodat close reading in iedere klas hetzelfde ingezet wordt. Zij zijn hier als team dan ook naar op zoek: *“Welke soort vragen stel je? Wat zijn zinvolle vragen om te behandelen? Wij zijn op zoek naar een methode die een richting geeft naar de kant die wij op willen gaan.”* Het hele team heeft inspraak op de visie zodat er wordt gewerkt aan een duidelijk doel.

Ook gaven twee van de zes leerkrachten aan *verbondenheid* met het team te willen voelen om close reading effectief te kunnen implementeren. Echter, het hele team erbij betrekken, zien leerkrachten als iets wat moeilijk haalbaar is, gezien de hoge werkdruk die wordt ervaren. Zo stelt respondent 2: *“Ja, dat zou wel heel mooi zijn als close reading schoolbreed kan, want dan heb je denk ik de meeste effectiviteit ervan. Maar ja, wanneer hé?”* Ook respondent 3 stelt: *“Ik denk dat iedereen dit wel zou willen. Ik denk dat we met het hele team wel de neuzen dezelfde kant op zouden moeten staan. We willen allemaal graag lezen aanpakken namelijk... Echter, ieder heeft zijn eigen focus. Zo heeft de rekencoördinator focus op rekenen en de ander op digitale geletterdheid. Het zou mooi zijn als we als school hiervoor tijd zouden hebben om het op te pakken, laat ik het zo zeggen.”*

### **Discussie**

Dit onderzoek richtte zich op het verkennen van de perspectieven en ervaringen van zes middenbouwleerkrachten met betrekking tot het huidige begrijpend-leesonderwijs voor zwakke lezers aan de hand van de onderzoeksvraag: *‘Hoe proberen leerkrachten momenteel zwakke lezers te ondersteunen bij begrijpend lezen?’*. Ook richtte dit onderzoek zich op de behoeften van de leerkrachten om de potentieel effectieve aanpak close reading in hun onderwijs te integreren aan de hand van de tweede onderzoeksvraag: *‘Wat hebben leerkrachten nodig om close reading toe te passen in hun eigen begrijpend-leesonderwijs met betrekking tot zwakke lezers?’*

### **Aanpassingen voor zwakke lezers**

Leerkrachten lijken zwakke lezers een aangepaste dosering van instructie, aangepaste materialen en aangepaste groepsgrootte te willen bieden om hen tot dieper tekstbegrip te laten komen en daarmee naar een hoger begrijpend-leesniveaue te brengen.

Ten eerste lijken de leerkrachten de dosering van instructie voor zwakke lezers op drie manieren te verhogen: (1) alle leerkrachten proberen de dosering van instructie te verhogen door gebruik te maken van voor-koor-door-lezen; (2) de helft van de leerkrachten probeert de dosering van instructie te verhogen door leerlingen pre-teaching aan te bieden en; (3) een derde van de leerkrachten probeert de dosering van instructie tijdens de zelfstandige verwerking te verhogen door zwakke lezers extra hulp te bieden indien nodig.

Ten tweede lijken de leerkrachten de zwakke lezers in kleinere groepen intensieve begeleiding te willen bieden. Dit gebeurt tijdens verlengde instructiemomenten of buiten de begrijpend-leeslessen om.

Ten derde proberen de leerkrachten gebruik te maken van andere materialen om het begrijpend-leesniveaue onder zwakke lezers te vergroten: (1) Vier van de zes leerkrachten trachten het technisch leesniveau van zwakke lezers te verhogen door middel van online ondersteuningsprogramma's, aangezien zij technisch lezen als basis voor begrijpend lezen zien. (2) Eén leerkracht biedt zwakke lezers als hulpmiddel een koptelefoon aan tijdens het stillezen, om de concentratie te bevorderen en daarmee het tekstbegrip te verbeteren. (3) Ook wordt er door één leerkracht aangegeven zwakke lezers verkorte teksten te bieden om hen succeservaringen op te laten doen. Echter, over een langere periode zouden vereenvoudigde teksten de groei in begrip van zwakke lezers kunnen belemmeren, omdat ze niet worden blootgesteld aan rijke woordenschat, complexere zinsopbouw en langere teksten (Lupo et al., 2018). Het Mattheuseffect zal in stand blijven, waarbij sterke lezers die worden blootgesteld aan uitdagende teksten blijven groeien, terwijl zwakke lezers die worden blootgesteld aan eenvoudige teksten dit niet zullen doen (Lupo et al., 2018).

Een deel van de leerkrachten betwijfelt of de gemaakte aanpassingen voor zwakke lezers effectief zijn vanwege het tijdstekort dat zij ervaren om deze leerlingen voldoende begeleiding te bieden. Dit sluit aan bij de literatuur van Merchie et al. (2019), waarin wordt benadrukt dat extra tijd nodig is om zwakke lezers effectief te ondersteunen. Naast de factor tijd, lijken de leerkrachten ook behoefte te hebben aan onderwijsassistenten omtrent de aanpassingen voor zwakke lezers. Echter, deze zijn niet altijd beschikbaar vanwege financiële beperkingen. Hierdoor kunnen de leerkrachten niet de hoeveelheid intensieve instructie in kleinere groepen bieden die zij eigenlijk zouden willen bieden aan zwakke lezers.

### ***Sleutels effectief begrijpend-leesonderwijs in relatie tot aanpassingen voor zwakke lezers***

Vier van de vijf sleutels voor effectief begrijpend-leesonderwijs lijken (onbewust) te worden toegepast door middel van de gemaakte aanpassingen voor zwakke lezers. Door gebruik te maken van voor-koor-door-lezen, pre-teaching, extra begeleiding tijdens de zelfstandig werkmomenten en online ondersteuningsprogramma's omtrent technisch lezen, proberen de leerkrachten leerlingen strategieën aan te leren die hen helpen een tekst beter te begrijpen. De *strategie-instructiesleutel* wordt meegenomen. Tevens wordt een deel van deze instructies aangeboden in kleinere groepen; de leerkracht-leerling-interactie wordt verhoogd waardoor ook de *interactiesleutel* wordt meegenomen.

Vier leerkrachten lijken ook de *leesmotivatiesleutel* mee te nemen. Ze proberen betekenisvolle teksten aan zwakke lezers te bieden, waarin wordt ingespeeld op de eigen interesses van leerlingen, om hun leesmotivatie te vergroten (Van Steensel et al., 2016). Echter, hieronder valt ook de genoemde leerkracht die versimpelde teksten aan zwakke lezers aanbiedt. Door het aanbieden van versimpelde teksten wordt geen aandacht besteed aan het competentiegevoel van zwakke lezers, wat wel zou moeten gezien de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000). De intrinsieke motivatie onder deze zwakke lezers wordt niet verhoogd. Daarnaast lijkt één van de zes leerkrachten specifiek de *functionaliteitsleutel* mee te nemen in de teksten die zij zwakke lezers aanbiedt; zij is niet alleen op zoek naar betekenisvolle, maar ook uitdagende teksten voor zwakke lezers.

Samengevat kan gesteld worden dat leerkrachten de aanpassingen voor zwakke lezers uitvoeren om hen te ondersteunen en hun vaardigheden te verbeteren. De aanpassingen lijken niet alleen de *strategie-instructiesleutel* te beïnvloeden, ze lijken ook van toepassing te zijn op de *interactiesleutel*, *leesmotivatiesleutel* en *functionaliteitsleutel*. Deze bevindingen lijken niet in lijn te liggen met de literatuur van Bogaerds-Hazenbergh et al. (2022), waarin geconcludeerd wordt dat 76% van de leerkrachten gelooft dat strategie-instructie het hoofddoel van een begrijpend-leesles moet zijn. Hoewel niet expliciet gesteld kan worden dat de zes leerkrachten in dit onderzoek strategie-instructie wel of niet als hoofddoel beschouwen, blijkt uit hun aanpak dat zij naast strategie-instructie ook andere aspecten van begrijpend-leesonderwijs belangrijk vinden.

Afsluitend moet gezegd worden dat de *transfersleutel* niet wordt meegenomen in het begrijpend-leesonderwijs van de zes leerkrachten. Wel lijken twee van de zes leerkrachten zich bewust te zijn van het belang ervan. Ze geven aan niet tevreden te zijn over de huidige aanpak omtrent begrijpend lezen wat overeenstemt met de literatuur van Swart et al. (2023) waarin wordt gesteld dat leerkrachten zich steeds bewuster worden van het feit dat de huidige aanpak niet effectief genoeg is.

### **Implementatie van close reading**

Ondanks het feit dat close reading niet (volledig) wordt toegepast in het onderwijs van de zes leerkrachten staan ze positief tegenover de inzet van close reading om het begrijpend-leesniveaue onder zwakke lezers te verhogen.

### ***Implementatie van close reading op klasniveau***

De zes leerkrachten identificeren praktische belemmeringen om close reading toe te kunnen passen in hun eigen klaslokaal: (1) gebrek aan (kennis over) rijke teksten en (2) gebrek aan tijd. Dit ligt in lijn met de bevindingen van Kelchtermans (2018) waarin wordt gesteld dat

leerkrachten een verandering in hun onderwijs kunnen doorvoeren indien zij beschikken over de juiste middelen. Het vinden van rijke, uitdagende teksten en daarbij horende opdrachten blijkt lastig en tijdrovend voor leerkrachten. Hierdoor lijken leerkrachten zich vast te houden aan de bestaande lesmethoden, die in Nederland niet voldoende effectief zijn volgens Wijekumar et al. (2021).

### ***Implementatie van close reading op schoolniveau***

Om op schoolniveau de eventuele implementatie van close reading door te voeren, ervaren de zes leerkrachten weerstand op drie condities van Van Baaren en Dijksterhuis (2022): (1) *persoonlijke controle*, (2) *verbondenheid* en (3) *duidelijk doel*.

Het niet-kundig genoeg voelen om geschikte teksten te vinden omtrent close reading, hangt samen met het gebrek aan *persoonlijke controle*: de helft van de leerkrachten ervaart een gebrek aan kennis op het gebied van close reading. Hierdoor hebben deze leerkrachten onvoldoende vertrouwen in hun eigen capaciteiten en de invloed die zij op hun leerlingen kunnen uitoefenen. Dit beïnvloedt de effectiviteit van de overgang naar close reading in de gehele school. Het schoolteam als geheel gelooft niet in het eigen kunnen waardoor de verandering naar close reading niet duurzaam effectief gaat zijn.

Verder geeft één leerkracht aan dat zij *verbondenheid* met het team nodig heeft om close reading schoolbreed te kunnen implementeren. De leerkracht heeft deze *verbondenheid* nodig om steun te ervaren en te zien dat anderen ook steun nodig hebben volgens Van Baaren en Dijksterhuis (2022). Het gevoel van verbondenheid binnen het gehele schoolteam zorgt voor een duurzaam effectieve verandering (Van Baaren & Dijksterhuis, 2022)

Afsluitend geeft één leerkracht aan een *duidelijk doel* te willen omtrent de aanpak close reading, zodat alle neuzen van het schoolteam dezelfde kant op staan. Wanneer alle neuzen dezelfde kant op staan, weet iedere leerkracht wat er van hem of haar verwacht wordt, waardoor het team beter kan werken aan een verandering, zoals de implementatie van close reading (Van Baaren & Dijksterhuis, 2022).

Aangestipt moet worden dan Van Baaren en Dijksterhuis *faciliterende systemen en processen* aanhalen in hun onderzoek. Zij noemen deze faciliterende systemen en processen geen conditie op zich, maar van belang voor alle condities. Er zal gezorgd moeten worden voor de juiste faciliteiten om een verandering duurzaam effectief te integreren. Dit hangt samen met de gevonden praktische belemmeringen op klasniveau, waarbij leerkrachten aangaven niet over genoeg tijd en middelen te beschikken om de overgang naar close reading te kunnen maken.

### **Inhoudelijke en methodologische zwakke en sterke punten**

Het onderzoek kent zowel sterke als zwakke punten. De eerste beperking richt zich op het feit dat twee van de zes respondenten lesgeven in groep 3. Hoewel er in groep 3 wel enige aandacht wordt besteed aan begrijpend lezen, ligt de nadruk voornamelijk op begrijpend luisteren. De meeste begrijpend-leesmethodes starten dan ook vanaf groep 4 (Wijekumar et al., 2021). Leerkrachten in groep 3 richten zich grotendeels op het onderwijzen van technisch lezen, een essentiële vaardigheid om tot begrijpend lezen te komen (Hoover & Gough, 1990). Hierdoor kan het beeld ontstaan dat er meer online technisch-leesprogramma's worden ingezet omtrent het verbeteren van begrijpend-leesonderwijs dan daadwerkelijk het geval is.

Ten tweede speelt subjectiviteit van de onderzoeker een rol. De onderzoeker interviewt en codeert zelf, waardoor de interpretatie van de resultaten beïnvloed kan worden door persoonlijke bias en vooroordelen (Scheepers et al., 2016). Deze subjectiviteit kan de validiteit van de bevindingen beïnvloeden. Het afnemen van het interview, de interpretatie van de antwoorden en de selectie van relevante informatie zijn namelijk afhankelijk van de onderzoeker zelf. Om deze beperking in te dempen, is voorafgaand aan het onderzoek een overleg met alle betrokken onderzoekers geweest om de interviews zo uniform mogelijk af te nemen. Begrippen zijn duidelijk naar elkaar gedefinieerd zodat de interviews op een zo gelijkwaardig mogelijke manier worden uitgevoerd en minder worden beïnvloed door de persoonlijke ervaringen van de onderzoekers.

Ten derde is het mogelijk dat leerkrachten in zekere mate sociaal wenselijke antwoorden in het interview gegeven hebben (Scheepers et al., 2016). Leerkrachten kunnen hun perspectieven, ervaringen en handelingen positiever presenteren dan dat ze daadwerkelijk zijn. Dit zorgt voor een vertekend beeld van de werkelijkheid.

Tegelijkertijd zijn de interviews ook een sterk punt van dit onderzoek. De semigestructureerde interviews maakten het mogelijk om rijke, gedetailleerde informatie te verzamelen (Scheepers et al., 2016). Het open karakter van de interviews gaf respondenten de mogelijkheid nieuwe onderwerpen, inzichten en perspectieven naar voren te halen waardoor veel informatie rondom begrijpend-leesonderwijs naar voren kon komen.

### **Implicaties van het onderzoek**

Deze verzamelde informatie is afkomstig van de zes respondenten die zowel de steekproef als de doelgroep vormen. Dit zorgt ervoor dat de bevindingen de gehele doelgroep weerspiegelen, waardoor de resultaten direct toepasbaar zijn in hun praktijk. Voor de wetenschap biedt dit onderzoek gedetailleerde informatie rondom het begrijpend-leesonderwijs omtrent zwakke lezers van deze zes leerkrachten, wat een aanvulling is op wetenschappelijke onderzoeken omtrent begrijpend lezen in Nederland.

Om de wetenschappelijke kennis omtrent begrijpend-leesonderwijs in Nederland uit te breiden, wordt aanbevolen dit onderzoek nogmaals uit te voeren met een grotere steekproef. Door gebruik te maken van een grotere en meer diverse steekproef onder leerkrachten, kunnen perspectieven en ervaringen uit verschillende regio's worden verzameld. Zo zouden 50 leerkrachten per provincie in Nederland deel kunnen nemen aan het vervolgonderzoek om een zo universeel mogelijk beeld te krijgen, van de perspectieven en ervaringen van Nederlandse leerkrachten omtrent begrijpend-leesonderwijs aan zwakke lezers. Dit kan bijdragen aan het ontwikkelen van meer algemene aanbevelingen die inspelen op de behoeften van Nederlandse leerkrachten om zwakke lezers nog beter te begeleiden. Dit zal het begrijpend-leesonderwijs naar een hoger niveau kunnen tillen.

### Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderwijs en Praktijk*, 56(11–12), 269–291.
- Akyol, H., Temur, M., & Erol, M. (2021). Experiences of primary school with students with reading and writing difficulties. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 279-298.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506–521. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506>
- Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education: A review of intervention studies. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 1(3), 273–298. <https://doi.org/10.1023/A:1013860727487>
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: An analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35(7), 1497–1523. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4>
- Elhami, A. & Khoshnevisan, B. (2022) Conducting an interview in qualitative research: the Modus Operandi. *MEXTEXOL Journal*, 46(1).
- Friesen, D. C., & Haigh, C. A. (2018). How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: A Review. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 1-18.
- Garbe, C., de Krosse, H., Lafontaine, D., Netten, A., Shiel, G., Strating, H., & Valtin, R. (2016). *ELINET: Literacy in The Netherlands. Country Report: Children and adolescents*. University of Cologne. [http://www.elinet.eu/fleadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/Netherlands\\_Long\\_Report.pdf](http://www.elinet.eu/fleadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Netherlands_Long_Report.pdf)
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal Of Nobel Medical College*, 6(1), 29–35. <https://doi.org/10.3126/jonmc.v6i1.18084>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van Den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2018). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. De Vlaamse Onderwijsraad.



- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Universiteit Twente.  
<https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). Peil. Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021. Inspectie van het Onderwijs.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Katz, L. A., & Carlisle, J. F. (2009). Teaching students with reading difficulties to be close readers: a feasibility study. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40(3), 325–340. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0096\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0096))
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4) 2018.
- Lupo, S. M., Strong, J. Z., & Smith, K. C. (2018). Struggle is not a bad word: misconceptions and recommendations about readers struggling with difficult texts. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 551–560. <https://doi.org/10.1002/jaal.926>
- May, F.B. & Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication*. Prentice Hall.
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs: wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse onderwijsraad. Geraadpleegd op 1 mei 20224, van [https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/publication\\_attachment/VlorFINAALA4V2.pdf](https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/publication_attachment/VlorFINAALA4V2.pdf)
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente – 2023 <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>.
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127–152.
- Mijs, T. J. E., Bunte, L., & Nieman, E. (2021). *Close reading in de praktijk: lessenseries voor de middenbouw groep 4 en 5*. PICA.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole

- classrooms: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215-1239.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 609- 640). New York: Longman.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 815-860). New York: Longman.
- Rowan, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform: A review of research on CSR implementation. *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research*, 1-52.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03)
- Scheepers, P., Tobi, H. & Boeije, H. (2016). *Onderzoeksmethoden*. Boom.
- Slavin, R. (2010). Co-operative learning: what makes groupwork work? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 161– 178). Paris: OECD.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240.  
<https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Rifo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). PIRLS-2021: *Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.
- Van Baaren, R. & Dijksterhuis A. (2022). *Stimuleren implementatie digitale leermiddelen in het primair en voortgezet onderwijs op basis van gedragsinzichten*. D&B.  
 Geraadpleegd op 3 maart 2024, van  
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/02/01/stimuleren-implementatie-digitale-leermiddelen-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs>

- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wijekumar, K., Zhang, S., Joshi, R. M., & Peti-Stantić, A. (2021). Introduction to the special issue on textbook content and organization: Why it matters to reading comprehension in elementary grades? *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 243–249. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09505-6>

## **Bijlage 1: Interviewleidraad**

### Introductie interview

Allereerst fijn dat u wilt deelnemen aan dit interview. Ik zal mij eerst even voorstellen, ik ben..... En voor mijn bachelorscriptie ga ik leerkrachten interviewen over hun ervaringen op het gebied van taal-leesonderwijs. Ik zal beginnen met vragen naar wat persoonlijke gegevens en daarna zal ik vragen stellen over 5 subonderwerpen die ik elke keer eerst aan u zal toelichten en vervolgens vragen over stel. De volgende subonderwerpen zullen aan bod komen: zelfvertrouwen bevorderen in lezen, ouderbetrokkenheid, ondersteunen van zwakke lezers, invloed van leesomgeving op leesplezier en het benutten van meertaligheid in de klas.

Ik ben benieuwd naar uw ervaringen, dus hierin is geen goed of fout antwoord. U mag ten allen tijde pauzeren of stoppen met het interview. Uw antwoorden zullen geanonimiseerd worden en worden alleen gebruikt voor de doeleinden van dit onderzoek. Zoals omschreven in het toestemmingsformulier zou ik graag het interview willen opnemen. Vind u het goed dat het interview zal worden opgenomen?

U heeft mondeling toestemming gegeven dat u akkoord bent met deelname aan het onderzoek zoals beschreven in het informed consent, heeft u verder nog vragen met betrekking tot het onderzoek of andere vragen voordat we beginnen?

Allereerst zou ik graag wat vragen willen stellen over uw persoonlijke gegevens:

1. Hoe oud bent u?
2. Voor welke groep staat u momenteel?
3. Hoeveel kinderen heeft u in deze klas?
4. Hoe lang bent u al leerkracht?
5. Hoeveel jaar heeft u lesgegeven in groep 3, 4 en 5?
6. Hoe zou u de school omschrijven waar u lesgeeft? (bijv. Jenaplan, dalton, nieuwkomersonderwijs, etc.)

### Subonderwerp 1: Zelfvertrouwen in lezen bevorderen

Introductie: Uit onderzoek is gebleken dat het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiebeleving in lezen uiteindelijk bij zou kunnen dragen aan het bevorderen van de leesvaardigheid. Ik ben daarom benieuwd naar uw ervaringen met het bevorderen van

zelfvertrouwen in lezen bij uw leerlingen. Het hebben van zelfvertrouwen in lezen wordt in dit onderzoek gedefinieerd als dat de leerling zichzelf beschouwt als een goede lezer.

1. Bent u bewust bezig met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij uw leerlingen?
  - Ja: Kunt u wat meer vertellen over hoe u het zelfvertrouwen in lezen bevordert bij uw leerlingen?  
Kunt u een voorbeeld noemen?  
Wat doet u nog meer om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen?
  - Nee: door naar vraag 2.
2. Vertelt u voordat de leerlingen gaan lezen welk gedrag van hen wordt verwacht en wat zij tijdens de leeractiviteit moeten doen?
  - Ja: Hoe ziet dit eruit, kunt u een voorbeeld noemen?  
Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
  - Nee: door naar vraag 3.
3. Past u uw ondersteuning en lesstrategieën wel eens aan aan het leesniveau van de leerling?
  - Ja: Wanneer doet u dit?  
Hoe past u uw ondersteuning en lesstrategieën aan?  
Biedt u uitdagende teksten aan ?  
Zorgt u voor specifiek aanbod voor zwakke lezers?  
Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
  - Nee: door naar vraag 4.
4. Denkt u dat u consistent en voorspellend reageert op uw leerlingen tijdens leesactiviteiten?
  - Ja: Wanneer doet u dit?  
Hoe reageert u consistent en voorspellend tijdens een leesactiviteit, kunt u een voorbeeld noemen?  
Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
  - Nee: door naar vraag 5.

5. Hoe probeert u constructieve feedback aan uw leerlingen te geven bij leesactiviteiten? Met constructieve feedback bedoel ik dat u aangeeft wat goed gaat en wat nog beter kan.
- Ja: Wanneer doet u dit?  
Kunt u een voorbeeld noemen hoe u constructieve feedback zou geven aan een leerling bij een leesactiviteit?  
Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
  - Nee: door naar vraag 6.
6. Zijn er andere manieren waarop u het zelfvertrouwen in lezen bevordert bij uw leerlingen?

Afsluiting: Dit waren de vragen over dit onderwerp. Dan zou ik nu graag naar het volgende onderwerp willen gaan als u dat goed vindt.

### Subonderwerp 2: Ouderbetrokkenheid

Introductie: Het volgende onderwerp dat ik met u wil bespreken gaat over ouderbetrokkenheid. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat de betrokkenheid van ouders/verzorgers bij het leerproces van hun kind, de leesmotivatie en het leesniveau van kinderen kan bevorderen. In mijn onderzoek definieer ik ouderbetrokkenheid als de betrokkenheid die ouders tonen voor het leerproces van hun kind, thuis en op school. Ouders kunnen bijvoorbeeld thuis met hun kinderen lezen of helpen met het maken van huiswerk. Ook wordt een goede samenwerking tussen school en ouders aanbevolen, goede communicatie tussen ouders en leerkrachten is hierbij belangrijk.

1. Probeert u de ouders van uw leerlingen te ondersteunen met het bevorderen van de leesmotivatie en het leesniveau van hun kind? Zo ja, op welke manieren doet u dit?  
*(Bijvoorbeeld: het aanmoedigen van thuis lezen en/of voorlezen, het aanmoedigen van het helpen met huiswerk gericht op taal/lezen)*
  - Verschilt dit per leerling? *(Bij alle leerlingen of alleen degene met leesachterstand?)*
2. Vindt u het bevorderen van de ouderbetrokkenheid om de leesmotivatie en het leesniveau te vergroten belangrijk?
  - Waarom vind u het wel/niet belangrijk?

- Ziet u dat de leesmotivatie en/of het leesniveau van uw leerlingen verbetert wanneer er een hogere mate van ouderbetrokkenheid is?
3. Wat is volgens u belangrijk voor het bevorderen van de ouderbetrokkenheid om de leesmotivatie en het leesniveau te vergroten? (*Bijvoorbeeld: Goede communicatie tussen leerkracht en ouders*)
  4. Ziet u het bevorderen van ouderbetrokkenheid om de leesmotivatie en het leesniveau te vergroten als een taak van de leerkracht?
    - Zo ja, op welke gebieden?
    - Zo nee, waarom niet? Wiens taak is het wel?
    - Is er samenwerking tussen meerdere leerkrachten om de ouderbetrokkenheid te verbeteren?
  5. Krijgt u ondersteuning vanuit de school over hoe u de ouderbetrokkenheid zou kunnen bevorderen?
    - Zo ja, wat voor ondersteuning en wat vindt u hiervan?
    - Waar heeft u nog meer behoefte aan om goed de ouderbetrokkenheid te kunnen bevorderen?
  6. Zijn er nog andere dingen die u kwijt wil over dit onderwerp?

### Subonderwerp 3: Meertaligheid in de klas benutten

Introductie: Vervolgens zijn we aangekomen bij het onderwerp ‘meertaligheid in de klas benutten’. Afgelopen jaren is de talige diversiteit in Nederland enorm toegenomen vanwege verschillende maatschappelijke processen, zoals de grote migratiestromen. Hierdoor hebben veel leerkrachten te maken met leerlingen in de klas die zijn opgevoed met een andere taal naast het Nederlands. Vandaar dat we benieuwd zijn hoe leerkrachten momenteel aankijken tegen deze diversiteit in de klas en welke ervaringen zij hebben met het onderwijzen van meertalige leerlingen.

Alvast een kleine kanttekening vooraf: de woorden ‘meertalige of anderstalige leerlingen’ zal ik in dit interview waarschijnlijk door elkaar heen gebruiken. Het gaat hierbij om leerlingen die vanuit huis met een andere taal (eventueel naast het Nederlands) zijn opgevoed.

#### *Algemene vragen*

1. Hoe zou u de talige diversiteit binnen uw school beschrijven?

2. Hoe zou u de talige diversiteit binnen uw klas beschrijven? Hoeveel leerlingen uit uw groep zijn thuis met een andere taal opgevoed (eventueel naast het Nederlands)?
3. Hoeveel ervaring heeft u met het geven van onderwijs aan meertalige leerlingen? Zo ja, waar bestaat deze ervaring precies uit?

*Attitude- en ervaringsvragen bij 'wel ervaring (van een beetje tot heel veel)' met geven van onderwijs aan meertalige leerlingen*

4. Hoe vindt u het om les te geven aan leerlingen die een andere moedertaal dan het Nederlands hebben?
5. Denkt u dat het onderwijzen van meertalige leerlingen andere vaardigheden vraagt dan het onderwijzen van niet-meertalige leerlingen? Zo ja, welke aanpak geeft u aan de leerlingen?
  - Hoe competent acht u uzelf in het onderwijzen aan deze doelgroep?
6. Denkt u dat het toestaan van de thuistaal in de klas leerlingen helpt bij het leren van Nederlands?
  - Is er binnen uw klas ruimte voor de thuistaal van leerlingen? Zo ja, op welke manier?
7. Welke taal adviseert u ouders van meertalige leerlingen, thuis te spreken met hun kinderen? Waarom deze taal?
8. Welke lees/taalmethodes zijn er bij u op school en hoe vindt u deze methodes aansluiten op de behoeften van meertalige leerlingen binnen uw klas?
9. Binnen welk domein ervaart u de meeste moeite met meertalige leerlingen in de klas? Op welk domein vindt u juist dat meertalige leerlingen floreren in de klas?
10. In hoeverre denkt u dat u momenteel de meertaligheid van uw leerlingen (voldoende) benut in uw lespraktijk?
  - Kunt u hierbij een relevant voorbeeld noemen?
11. Hoe zou u de meertaligheid van kinderen graag nog meer willen benutten?
  - Hoe komt het dat u tot op heden hier nog niet (voldoende) aan toe bent gekomen?
12. Is er binnen het team ruimte voor samenwerking met betrekking tot meertalige leerlingen? In hoeverre heeft u momenteel de beschikking tot interne of externe ondersteuning van een expert op gebied van meertaligheid?
  - Heeft u als leerkracht behoefte aan extra ondersteuning? Zo ja, aan wat voor soort interventie heeft u behoefte?



*Attitude- en ervaringsvragen bij 'geen ervaring' met geven van onderwijs aan meertalige leerlingen .*

13. Hoe zou u het vinden om les te geven aan leerlingen die een andere moedertaal dan het Nederlands hebben?
14. Denkt u dat het onderwijzen van meertalige leerlingen andere vaardigheden vraagt dan het onderwijzen van niet-meertalige leerlingen? Zo ja, welke aanpak zou u geven aan deze leerlingen?
  - Hoe competent acht u uzelf in het onderwijzen aan deze doelgroep?
15. Denkt u dat het toestaan van de thuistaal in de klas leerlingen helpt bij het leren van Nederlands?
16. Welke taal zou u adviseren om thuis te spreken aan ouders van meertalige leerlingen? Waarom deze taal?
17. Welke lees/taalmethodes zijn er bij u op school en is er binnen deze methodes aandacht voor meertaligheid?
18. Is er binnen het team ruimte voor samenwerking met betrekking tot meertalige leerlingen? In hoeverre heeft u momenteel de beschikking tot interne (bijv. Een onderwijsassistent) of externe ondersteuning van een expert op gebied van meertaligheid?
  - Heeft u als leerkracht behoefte aan extra ondersteuning? Zo ja, aan wat voor soort interventie heeft u behoefte?

#### Subonderwerp 4: leesomgeving

Introductie: De volgende vragen gaan over de leesomgeving in het klaslokaal en in de school en of dit invloed heeft op het leesplezier van leerlingen. De leesomgeving omvat het aanbod van diverse en passende boeken. Boeken zouden moeten passen bij de vaardigheden en voorkeuren van de leerling. Verder speelt de rol van de helpende volwassene (leraar, ouder, bibliotheekmedewerker of pedagoog) een belangrijke rol bij het lezen, waarbij zij leerlingen begeleiden bij het kiezen van boeken, voorlezen en actief deelnemen aan leesactiviteiten.

De eerste vragen gaan over de leesomgeving en het leesplezier bij u in de klas en op school:

1. Bent u en/of de school actief bezig om het leesplezier te stimuleren bij de leerlingen? Kunt u dit toelichten?

- Met welke reden stimuleert u het leesplezier bij uw leerlingen? (*Vb. Is uw hoofddoel gericht op het bevorderen van het leesplezier of op het verbeteren van de leesvaardigheid van de leerlingen dmv het vergroten van het leesplezier?*)
2. Denkt u dat de aanwezigheid van een helpende volwassene het leesplezier van leerlingen kan beïnvloeden? Zo ja/nee, kunt u dit toelichten?
    - Hoe wordt dit bij u op school en in de klas gedaan?
    - Wat is uw rol en welke andere volwassenen hebben een rol binnen de leesomgeving? (bijvoorbeeld voorlezen, geeft u tijd om te lezen)
  3. Denkt u dat klasgenoten of leerlingen uit andere groepen invloed kunnen hebben op het leesplezier bij een leerling? Kunt u dit toelichten?
  4. Hoe zou u het boekenaanbod op deze school/in uw klas beschrijven?
    - Is er sprake van een schoolbibliotheek, is er een boekenkast in het klaslokaal?
    - Hoe wordt er bij u op school gezorgd voor een passend en divers\* boekenaanbod?
  5. Denkt u dat het boekenaanbod het leesplezier van leerlingen kan beïnvloeden? Zo ja/nee, kunt u dit toelichten?
    - Welke aspecten van het boekenaanbod hebben volgens u de meeste invloed en waarom deze?
    - Hoe ziet u dit terug bij uw leerlingen?

De volgende vragen gaan over uw persoonlijke wensen wat betreft de leesomgeving en leesplezier.

6. Denkt u dat er op dit moment genoeg gedaan wordt om het leesplezier bij leerlingen te stimuleren via de leesomgeving?
  - Ja: Waarom vindt u dat dit zo is? Kunt u dit verder toelichten?
  - Nee: Waarom vindt u dat er te weinig gedaan wordt?
7. Welke verbeteringen zou u graag zien in de leesomgeving, dus binnen de klas en school, om het leesplezier bij leerlingen te vergroten?
  - Hoe zou u dit in de praktijk willen realiseren?
  - Ook op het gebied van het boekenaanbod en helpende volwassene?
  - Ontbreken er materialen of hulpmiddelen die volgens u het leesplezier van de leerlingen kunnen vergroten

#### Subonderwerp 5: Begrijpend lezen van zwakke lezers

Als laatste staat het onderwerp ‘leesonderwijs voor zwakke lezers’ centraal. Recent is in het PISA-onderzoek opnieuw gebleken dat het niveau van begrijpend lezen onder Nederlandse leerlingen daalt. Het Nederlandse onderwijs zal dan ook de komende jaren extra moeten investeren in begrijpend lezen om leerlingen zo goed mogelijk leesonderwijs te bieden. De volgende vragen zullen gaan over het ondersteunen van zwakke leerlingen:

1. Op welke manieren begeleidt u zwakke lezers in de klas? (*helpt een onderwijsassistent hier bij*).
2. Op welke manier helpt deze begeleiding om het begrijpend lezen van de zwakke lezer te ondersteunen?
3. Denkt u dat deze manieren voldoende effectief zijn om zwakke lezers te begeleiden bij begrijpend lezen?
  - Ja: Op welke manieren draagt dit bij aan het verbeteren van de leesvaardigheid van zwakke leerlingen?
  - Nee: Waaraan ligt dat denkt u?

Het herhaaldelijk lezen van uitdagende teksten blijkt een effectieve manier van werken in het onderwijs om zwakke lezers te helpen groeien. Een aanpak waarbij herhaaldelijk uitdagende teksten worden gelezen wordt ‘close reading’ genoemd.

4. Gebruikt u aspecten (*uitdagend/herhaaldelijk*) van deze aanpak? Had u al eens van deze term gehoord?
5. Denkt u dat close reading een geschikte werkwijze voor zwakke lezers kan zijn? Waarom ja/nee?
6. Stel dat u close reading wil toepassen in uw onderwijs, wat zou u daar dan voor nodig hebben als leerkracht? Denk hierbij aan ondersteuning op klasniveau, schoolniveau en van buitenaf.

*(Vooral vanuit de geïnterviewde zelf laten komen, maar als ze het niet weten: hebben ze steun vanuit het schoolbestuur nodig, hebben ze een cursus nodig, willen ze dat alle andere leerkrachten dit ook toepassen in het onderwijs, hebben ze samenwerking vanuit het team nodig?)*

Dan was dit het interview. Nogmaals bedankt voor uw tijd en dankzij uw antwoorden zijn wij weer een stuk verder gekomen in het onderzoek, dus bedankt daarvoor. We sturen u het

transcript op voordat uw antwoorden in de resultaten van het onderzoek worden verwerkt. Mocht u dan nog iets willen veranderen aan de uitgeschreven tekst, mag u mailen naar ..... Ook kunt u hier een mail naar toe sturen wanneer u zich nog wat bedenkt wat toegevoegd moet worden aan het onderzoek. Zou u het leuk vinden om om een (geprinte) versie van het uiteindelijke onderzoek te ontvangen?

## Bijlage 2: codesysteem

### Onderzoeksvraag 1

Thema's	Code	Omschrijving	Voorbeeld
Functionaliteit	Functionaliteit (inductief)	Lezen betekenisvol en uitdagend maken voor leerlingen gebruik te maken van hun interesses.	<i>“Dan voor hen interessante en daar is die website wel goed bij...”</i>
Interactie	Interactie (inductief)	De interactie tussen leerkracht en leerling óf leerling en leerling.	<i>“Het is veel interessanter dat je allemaal een boek leest en dat je er een gesprek over houdt.”</i>
Strategie-instructie	Vragen stellen (inductief)	De leerkracht stelt modellerende vragen aan de leerlingen om een dieper tekstbegrip te creëren.	<i>“Vervolgens vraag ik; ‘Wat is de vraag?’ en ‘Hoe ga je dan teruglezen in de tekst?’</i>
	Tekstinhoud visualiseren (inductief)	Het visualiseren van een tekst door middel van een schema, voorstellingen of prenten.	<i>“En verder leg ik uit, laat ik plaatjes zien..”</i>
	Tekststructuur herkennen (inductief)	De leerlingen leert patronen in de tekst herkennen, waaronder het herkennen van signaalwoorden.	<i>“En we zijn heel erg bezig met zinsopbouw, die woorden halen we er dan uit...”</i>
	Tekstoriëntatie en leesdoelen opstellen (inductief)	De voorkennis wordt geactiveerd, voorstellingen waarover de tekst zou gaan	<i>“De tekst goed voordoen, van welke woorden staan er in, oh ik zie dit woord en</i>

		worden gemaakt en de leesdoelen worden voorspeld.	<i>dat woord, ik denk dat het daar over gaat.”</i>
Leesmotivatie	Leesmotivatie (inductief)	De intrinsieke motivatie van zwakke lezers wordt gestimuleerd waardoor zij uit zichzelf vaker willen lezen.	<i>“Maar zwakke lezers, daar moet je dus veel zelf mee lezen, zorgen dat ze gemotiveerd blijven, dus op niveau.”</i>
Transfer	Transfer (inductief)	Het belang van begrijpend lezen ook benadrukken buiten de begrijpend-lezenles.	<i>“En het begrijpend lezen, dat doen we dan met de teksten die we hebben voor wereldoriëntatie.”</i>
Specifieke aanpassingen zwakke lezer	Aanpassing tijd (inductief)	De zwakke lezers krijgen tijdens een reguliere les extra aandacht van de leerkracht.	<i>“Ik loop extra rondjes naar ze.”</i>
	Aanpassing dosering instructie (inductief)	De verhoogde instructie de zwakke lezers wordt geboden.	<i>“Door zwakke lezers bij mij aan tafel te zetten en te modelleren.”</i>
	Aangepaste groeps grootte (inductief)	Zwakke lezers worden begeleid in aparte groepen.	<i>“Tijdens het leeshalfuur komen bepaalde kinderen wat vaker bij mij aan tafel zitten dan zeg ik: ‘Zal ik eerst even een stukje voorlezen?’”</i>
	Aangepaste materialen (inductief)	Materialen die worden ingezet om het begrijpend-leesniveau	<i>“Ja, daar hebben we het programma Bouw voor...”</i>

		van zwakke lezers te bevorderen.	
	Onderwijsassistent (deductief)	Begeleidend personeel dat onder andere kan worden ingezet om zwakke lezers te begeleiden.	<i>“Die een aantal keren in de week door de onderwijsassistent ondersteuning krijgen.”</i>

**Onderzoeksvraag 2:**

<b>Thema's</b>	<b>Code</b>	<b>Omschrijving</b>	<b>Voorbeeld</b>
Conditie voor succesvolle implementatie	Duidelijk doel (inductief)	Het doel van de verandering moet helder zijn, met gedeelde verwachtingen en prioriteiten binnen het team.	<i>“... nou ja, we hopen nu een methode uit te zoeken die een beetje in de lijn zit van welke kant wij op willen.”</i>
	Verbondenheid (inductief)	Een sterke verbondenheid in het team om gezamenlijke doelen te bereiken.	<i>“Ja dat zo heel mooi zijn als close-reading schoolbreed kan, want dan heb je denk ik de meeste effectiviteit ervan.”</i>
	Persoonlijke controle (inductief)	Het geloof in eigen capaciteiten en de invloed op de uitkomst van de verandering van de leerkracht.	<i>“Ik zou willen weten hoe close reading in elkaar zit, ik denk dat daar aspecten inzetten die wij zinvol vinden en dat we het dan ook redelijk vlot kunnen toepassen.”</i>
Elementen close reading	Herhaling (deductief)	Het vaker lezen van een tekst	<i>“Ja herhaling. Pur herhaling is belangrijk voor kinderen.”</i>
	Uitdaging (deductief)	Teksten met rijke woordenschat worden gebruikt.	<i>“Ja, ik vind echt in Actief Leren Lezen zitten uitdagende teksten.”</i>
	Belang (deductief)	De urgentie van begrijpend lezen.	<i>“Maar ik denk dat het zeker voor</i>



			<i>zwakke leerlingen goed is om mee te gaan met die teksten, want anders missen ze gewoon een heel stuk aan informatie...</i>
	Middelen (deductief)	De materialen die nodig zijn om close reading in te zetten.	<i>“Ja, echt die rijke teksten. Ik dat daar vaak nog een abonnement voor nodig is...”</i>