



### Leesgesprekken op de basisschool

*Welke metacognitieve kennis van de leerling komt naar voren?*

Hanne Steenhuis  
S 1895761

Groningen, 26 januari 2014

Conflict en coöperatie in mondelinge interactie, LNX019M10  
Semester 1, 2013-2014  
MA- CIW, Communicatiekunde  
Begeleider: Prof. dr. Kees de Glopper

## Inhoudsopgave

1.	<b>Inleiding</b> .....	blz. 3
2.	<b>Theoretisch kader</b> .....	blz. 5
3.	<b>Methode</b> .....	blz. 8
	3.1 Gegevens.....	blz. 8
	3.2 Variabelen en instrumenten.....	blz. 9
4.	<b>Resultaten</b> .....	blz. 11
	4.1 vaardigheden.....	blz. 11
	4.2 moeilijkheden.....	blz. 12
	4.3 interesse.....	blz. 13
	4.4 opvallendheden tijdens de filmpjes.....	blz. 15
5.	<b>Conclusie en Discussie</b> .....	blz. 16
	5.1 Conclusie.....	blz. 16
	5.2 Discussie.....	blz. 18
	<b>Bibliografie</b> .....	blz. 20
	Bijlage (afwezig in deze versie).....	blz. 21

## 1. Inleiding

Dit onderzoek heeft te maken met lezen. Lezen is belangrijk, in het onderwijs vormt het een grote schakel in het leerproces. Kennis, niet alleen voor het vak Nederlands, maar ook voor zaakvakken als Aardrijkskunde en Geschiedenis, wordt via boeken overgedragen. Daarnaast wordt er ook veel buiten school gelezen. Het hoeft hierbij niet per se te gaan over leesboeken, maar ook over kranten en tijdschriften. Bovendien zijn er ook andere activiteiten waarbij lezen van belang is, denk aan de ondertiteling van een film of een instructieboekje bij een camera.

Lezen is dus een belangrijke vaardigheid, waarnaar ook veel onderzoek is gedaan. Zo blijkt uit onderzoek van Boland (1985) dat leesattitude, waaronder leesmotivatie en leesplezier geschaard wordt, positief bijdraagt aan de leesprestaties (lees- en tekstbegrip). Vervolgens toont Bast (1995) aan dat buitenschools lezen bijdraagt aan een positieve leesattitude. Hierbij moet worden opgemerkt dat dit verband niet in alle onderzoeken naar voren komt (Elsäcker, 2002 en Otter e.a., 1993, 1995, 1997 en 1998). Erbij wordt toegelicht “dat het buitenschools lezen pas effect heeft op de leesprestatie als de tijd die aan lezen wordt besteed substantieel is”, aangezien leerlingen van de basisschool maar weinig buitenschools lezen, kan hierdoor geen effect worden aangetoond volgens Otter e.a. (1993, 1995, 1997 en 1998).

Deze gegevens laten zien dat het van belang is om het lezen en dat lezen, zowel binnen als buiten schooltijd, gestimuleerd moet worden. Om inzicht te geven in de leesgewoontes van leerlingen, worden er door Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) op enkele scholen leesgesprekken gevoerd. Aan de hand van deze leesgesprekken wil SLO een beeld schetsen voor de leraren en de leerlingen van het lezen en de leesvaardigheid van de leerlingen. Deze werkwijze is bedacht om naast het toetsen nog een instrument te hebben waarmee er (mogelijk nog andere) informatie kan worden verzameld. De leesgesprekken gaan over het lezen voor het plezier. Het lezen in het onderwijs om iets te leren (en het begrijpend lezen) wordt in dit kader los gelaten (informatie uit de brief voor taalcoördinatoren, gepubliceerd op nestorpagina Ma-CIW, Conflict & Coöperatie in mondelinge interactie).

In dit onderzoek staat de kennis van de leerling die uit deze gesprekken naar voren komt centraal. Het gaat hierbij in het speciaal over de kennis van de leerling over zijn eigen kunnen ten opzichte van het lezen. SLO stelt over dit onderwerp:

- “Het voeren van leesgesprekken kan een belangrijke manier zijn om leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen lezen en over het leesonderwijs en kan hen bewust maken van wat en hoe ze zelf leren. Het houden van leesgesprekken stimuleert de metacognitie (het denken over het eigen denken en handelen). “ (uit: brief voor taalcoördinatoren)

Vraag blijft echter hoe dit vorm krijgt in de praktijk, en welke informatie over de leerlingen dit oplevert. Dit onderzoek richt zich daarom op de metacognitieve kennis van de leerling die tijdens de gesprekken naar voren komt. Kennis van de leerling over het lezen gaat in deze zin over wat de leerling denkt te kunnen, welke keuzes hij maakt en strategieën hij inzet bij bijvoorbeeld het kiezen van een boek, wat hij moeilijk of juist makkelijk vindt tijdens het lezen, en ook wat er leuk of juist niet leuk gevonden wordt (waar zijn voorkeur naar uitgaat, of juist niet). Het gaat hierbij over *vaardigheden* en *moelijkheden* die de leerling van zichzelf herkent en hun *interesses* en voorkeuren

ten opzichte van bepaalde boeken of verhalen. De term metacognitie wordt verder uitgelegd in het theoretisch kader (hoofdstuk 2).

De hoofdvraag waarmee wordt gewerkt kan als volgt worden geformuleerd:

*Welke informatie over metacognitie wat betreft het lezen van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*

Verder kunnen daarbij de volgende deelvragen worden onderscheiden:

- 1. Welke kennis betreffende de vaardigheden van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*
- 2. Welke kennis betreffende de moeilijkheden van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*
- 3. Welke kennis betreffende de interesse van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*

Het doel van deze vragen is om inzicht te bieden in welke informatie betreffende metacognitieve kennis van de leerling naar voren komt tijdens het gesprek. Vervolgens kan er gekeken worden of er patronen te vinden zijn en of uit het leesgesprek voldoende informatie gehaald kan worden om de leerling meer bewust te maken van wat en hoe ze leren, en op deze manier de metacognitie stimuleert (zoals SLO in de brief voor taalcoördinatoren zelf omschreef).

## 2. Theoretisch kader

Zoals in de inleiding al verteld is lezen een belangrijke vaardigheid, vooral in het onderwijs. Het is de manier om kennis over te dragen aan de leerling. Het is van belang dat de leerlingen niet alleen goed kunnen lezen (het technisch lezen onder de knie hebben), maar ook dat ze een positieve houding hebben ten opzichte van het lezen en met plezier lezen. Uit onderzoek van Boland (1985) komt namelijk naar voren dat leesattitude een positief effect heeft op leesprestaties. Onderzoek van Bast (1995) laat op zijn beurt zien dat buitenschools lezen bijdraagt aan een positieve leesattitude. Ook Otter, Glopper en Schoonen hebben onderzoek gedaan naar de relatie tussen buitenschools lezen en leesprestaties van basisschoolleerlingen vanaf groep 5. Dit onderzoek kon niet aantonen dat buitenschools lezen effect had op leesprestaties, maar dit zou ook te maken hebben met het geringe aantal uren dat er door de leerlingen wordt besteed aan het lezen buitenschool. Wanneer deze tijd substantieel zou zijn, zou het wel kunnen uitmaken. Verder laat ook Krashen (2004: 1) zien dat buitenschools lezen niet alleen effect heeft op het lezen, maar ook op schrijven, grammatica en woordenschat. Uit deze informatie valt op te maken dat niet alleen onderzoek naar het lezen binnen school van belang is, ook het lezen voor de ontspanning, buitenschools, is een belangrijk element om te onderzoeken. Deze kan namelijk samenhangen met de prestaties van de leerling, en uiteindelijk heeft onderwijs het doel om de leerlingen zo veel mogelijk te leren en zo goed mogelijk te laten presteren.

“Alles wat een lezer doet, wordt veroorzaakt door zijn kennis” (Goodman, 1996: 601). Hij doelt hierbij op kennis van de wereld, van taal maar ook op hoe er wordt gedacht over het lezen en het leesproces. Ook geeft hij aan dat door zijn eigen leesproces te evalueren, een lezer vaak beter wordt (Goodman, 1996: 601). Brown en Baker (1980: 5) stellen dat reflectie van het cognitieve proces ook voor andere leergebieden een positieve uitwerking heeft. Dit sluit aan bij Ketch (2005: 9) die ook nog benadrukt dat het praten over deze processen helpt om de cognitieve strategieën te oefenen. Niet alleen het benadrukken van de metacognitieve kennis is van belang, maar dus ook om hierover te spreken met de leerling. En vooral: om de leerling hierover zelf te laten spreken.

Om inzicht te krijgen in het leesgedrag van leerlingen worden er op enkele scholen leesgesprekken gevoerd. Naast informatie over het leesgedrag, wordt er aan de hand van deze gesprekken nog meer informatie verkregen over de leerling. Zo wordt er gepraat over leesfrequentie, maar ook over leesinteresse, moeilijkheden en genrekennis. Chambers stelt dat praten over lezen (1995: 12) essentieel is, omdat “we pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen”. Ketch (2005: 9) vult dit aan: “Conversation is our connection to comprehension”, om iets te begrijpen moeten we erover praten. Chambers (1995) stelt ook dat praten over leeservaring helpt om de lezer bewust te maken van wat hij wil en kan met zijn leven. Door te praten over boeken kun je niet alleen veel te weten komen over het desbetreffende verhaal, maar ook over wat er bijvoorbeeld leuk of moeilijk gevonden wordt door de leerling. Op deze manier kun je dus achter veel informatie van de leerling zelf komen, die mogelijk weer invloed hebben op het lezen.

De leesgesprekken vormen een goede manier om deze informatie te achterhalen. Ketch (2005: 8) geeft te kennen dat het gesprek een basis is voor kritisch denken, dit ondersteunt het idee dat het praten met leerlingen een goede insteek is om hem cognitief te stimuleren. Het uitdagen van de

leerling om over zijn eigen denken na te denken speelt hierbij ook een rol (Ketch, 2005: 8-9), op deze manier worden ze bewust van hun eigen vragen. Naast het feit dat er door de gesprekken veel informatie over de leerling wordt verkregen, zijn de gesprekken dus ook van belang om de leerling te laten nadenken over datgene wat hij denkt en zegt. Denken over het eigen denken kan hierbij ook doelen op metacognitie. Metacognitie speelt een centrale rol in dit onderzoek. Het woord metacognitie bestaat uit twee delen: cognitie (vanuit het Latijn *cognito*: kennis, inzicht) en meta (vanuit het Grieks: betreffende). Het gaat dus over kennis over kennis en houdt in deze zin verband met het denken over eigen denken zoals Ketch (2005) introduceert.

Kraayenord (2010: 278) stelt dat de term metacognitie vaak onderverdeeld wordt in twee elementen, te weten: kennis van cognitie en regulatie van cognitie. De kennis over de cognitie wordt vaak gerefereerd aan metacognitieve kennis, dit gaat over zelfkennis over de elementen van de taak en gebruikstrategieën. Hieronder is bijvoorbeeld de kennis over het kiezen van de boeken te verdelen, hoe bepaalt de leerling dat hij een boek kan lezen, dat het van het niveau is wat hij aan kan? Over welke vaardigheden beschikte de leerling? Herkent hij deze vaardigheden van zichzelf en op welke manier koppelt hij de kennis over zijn eigen vaardigheden aan de kennis over strategieën? Verder heb je nog het element zelfregulatie, dit gaat over de acties die gedaan moeten worden om een bepaald (leer)doel te bereiken, hierbij kun je denken aan plannen, evalueren en het testen van bepaalde strategieën. Dit laatste komt bij het lezen voor het plezier minder aan bod.

Schoonen, Hulstijn en Bossers (1998) laten een positief verband zien tussen de kennis van de leerling over strategieën en tekstkenmerken op het tekstbegrip. Hierdoor is duidelijk dat metacognitie een belangrijke rol speelt in het onderwijs. Door de kennis over de kennis van de leerling te verbeteren, kan het uiteindelijke leerdoel verbeterd worden. Ondanks dat er ook in dit onderzoek specifiek wordt gekeken naar het begrijpend lezen, kan ik me voorstellen dat deze elementen ook voor het lezen voor het plezier gelden. Wanneer een kind kennis heeft van wat welke teksten hij kan lezen, zou hij deze ook beter kunnen lezen, en misschien kan deze kennis zelfs leiden tot meer plezier tijdens het lezen. Ook de kennis van de leerling over de eigen interesses kunnen vallen onder metacognitie. Misschien vindt een leerling teksten van een bepaald genre veel leuker dan een ander genre, waardoor zijn plezier in lezen gestimuleerd wordt. In een voorbeeld van een leesgesprek (eerste gesprek van Teun) zagen we dat hij voor het gesprek niet zo goed wist (geen kennis had) van de onderwerpen die hij leuk vond om te lezen, tijdens dit gesprek kwam deze leerling en de leraar erachter dat hij het liefst boeken las van een bepaald genre. Deze vondst zou zeker zijn leesplezier hebben kunnen beïnvloeden. Dit voorbeeld wordt verder uitgelegd in hoofdstuk 4. Op deze manier is de kennis van de leerlinge ten aanzien van zijn eigen voorkeuren ook van belang. Om deze reden wordt ook het element *interesse* tijdens de analyse meegenomen.

In het document lezen in het basisonderwijs (SLO, 2009: 17) wordt metacognitie onder leerling-kenmerken geschaard. Het gaat hierbij over “Kennis en gebruik van strategieën en tekstkenmerken, zelfcontrole bij het leesproces, aandacht en houding tijdens het lezen, culturele oriëntatie en zelfwaardering”. Opgemerkt moet worden dat het hierbij vooral over het begrijpend lezen gaat, en niet op het lezen voor het plezier. Toch kan er ook naar deze leerling-kenmerken tijdens de leesgesprekken gekeken worden, net zoals in Kraayenord (2010) wordt gedaan. Dit kan dan gaan over kennis van hun eigen kunnen, wat er moeilijk wordt gevonden en wat niet. Waarom bepaalde

strategische keuzes gemaakt worden (zoals het kiezen van een boek) en op welke elementen let de leerling bij het kiezen van een boek?

De leerling-kenmerken over de eigen kennis en *vaardigheden* van het lezen zijn dus van belang. Het gaat hierbij vooral over kennis van het eigen kunnen, waarbij ook de kennis over de eigen fouten van belang is (Brown en Baker, 1980: 5). Naast kennis over de vaardigheden van de leerling, gaat metacognitie dus ook over kennis over de *moeilijkheden* het tweede element in het onderzoek. Weet de leerling wat hij moeilijk vindt, waar de knelpunten liggen? En weet hij misschien zelfs hoe deze knelpunten op te lossen zijn? Ook dit soort informatie kan tijdens de leesgesprekken naar voren komen.

Analyse van de leesgesprekken moet dus informatie opleveren die de leerling over de drie elementen: vaardigheden, moeilijkheden en interesse aan bod laat komen. Deze informatie kan meer inzicht bieden in de overwegingen die een leerling maakt. Dat is belangrijke informatie, omdat hiermee in het vervolgonderwijs ook rekening gehouden kan worden. Hiernaast is, zoals Chambers (1995) en Ketch (2005) stelden, de informatie die hieruit naar voren komt niet alleen van belang, het spreken over de elementen zelf is ook van belangrijk om de leerling er meer bewust van te maken van hun eigen kennis. wat volgens SLO van belangrijk is om hen ook meer zeggenschap te geven over hun eigen lezen en leesonderwijs. De leesgesprekken worden gevoerd om meer informatie te verkrijgen, en is daarnaast dus een goed element om de leerlingen zelf bewust te maken van wat ze zeggen en denken. Welke informatie er precies uit de gesprekken naar voren komt is nog niet overzichtelijk gedocumenteerd, ook niet voor het onderwerp metacognitie.

### 3. Methode

#### 3.1 Gegevens

SLO heeft verschillende leesgesprekken gehouden. In de gesprekken die voor dit onderzoek gebruikt worden zijn de gesprekken gevoerd met steeds dezelfde docent. Verder werd het gesprek met individuele leerlingen gehouden, en enkele keren met meerdere leerlingen (de groepsgesprekken). De opzet van het gesprek was steeds vergelijkbaar. De kinderen zaten tegenover de leerkracht met voor zich, op de tafel, verschillende boeken.

De leesgesprekken die door SLO zijn gevoerd zijn op video opgenomen. Samen met studiegenoten zijn van al deze video's transcripten gemaakt. In deze transcripten is genoteerd wie de spreker was en wat er gezegd werd. Bovendien werd er genoteerd welke non-verbale aspecten er voorkwamen en over welk leesmateriaal er gesproken werd.

In de transcripten worden de passages geselecteerd waarin door de leraar of de leerling wordt gesproken over:

1. Vaardigheden
2. Moeilijkheden
3. Interesse

Aan hand van deze drie elementen wordt geprobeerd een beeld te scheppen van dit deel van metacognitie van de leerlingen, zoals ook al uitgelegd is in de vorige hoofdstukken. Met *vaardigheden* wordt de kennis van de eigen vaardigheden van de leerling ten opzichte van het lezen bedoeld, die tijdens het leesgesprek naar voren komen. Met *moeilijkheden* worden de knelpunten van de leerling ten opzichte van het lezen bedoeld. Het gaat hierbij om de moeilijkheden die door het kind aangekaart worden tijdens het gesprek. Het derde element gaat over de *voorkeuren* van de leerling, bijvoorbeeld wat betreft onderwerp of soort boeken. Ook kan hieronder vallen wat een leerling juist niét leuk vindt. Ondanks dat dit laatste element direct iets minder met metacognitie te maken heeft, is er toch voor gekozen om deze mee te nemen, omdat het wel kan laten zien in hoeverre de leerling bewust is van zijn eigen voorkeuren. De informatie uit het gesprek vormt de dataset voor de analyse. Hoewel deze gesprekken veel informatie kunnen bevatten, vormt het ook een kleine beperking. Het is namelijk mogelijk dat een leerling over meer kennis over het eigen kunnen beschikt dan tijdens het gesprek naar voren komt, hier moet rekening gehouden worden bij het interpreteren van de analyse.

In totaal worden er 19 transcripten bekeken, 15 van individuele gesprekken en 4 van groepsgesprekken met 3 leerlingen. Hierdoor wordt er in totaal naar 27 leerlingen gekeken. De transcripten zijn gemaakt van de filmpjes van de leesgesprekken die op de basisschool in Mantgum door lerares Janke zijn gehouden. Er is voor gekozen om alle transcripten te gebruiken die volgens het opgestelde format zijn geschreven, omdat de analyse op deze manier op een gelijke wijze en overzichtelijk weergegeven kan worden. Een overzicht:

<u>Naam</u>	<u>Groep</u>	<u>Geslacht</u>
1. Teun	4	jongen
2. Kim	4	meisje



3. Fleur	4	meisje
4. Piet	4	jongen
5. Sanne	4	meisje
6. Petra	6	meisje
7. Saar	6	meisje
8. Sophie	8	meisje
9. Peter	8	jongen
10. Nora	8	meisje
11. Casper	8	jongen
12. Jesse	8	jongen
13. Maurits	8	jongen
14. David	8	jongen
15. Ruben	8	jongen
16. Groepje 4		
-Pim	4	jongen
-Luuk	4	jongen
-Annabel	4	meisje
17. Groepje 5		
-Daan	5	jongen
-Lieke	5	meisje
-Lotte	5	meisje
18. Groepje 6/7		
-Charlotte	6	meisje
-Roos	7	meisje
-Eline	7	meisje
19. Groepje 8		
-Sven	8	jongen
-Rik	8	jongen
-Jelte	8	jongen

In de transcripten wordt informatie die zich over de *vaardigheden* van de leerling gaat **groen** gekleurd wanneer de interviewer (Janke) aan het woord is, en **blauw** bij de leerling. Bij het element *moeilijkheden* worden passages van de interviewer **rood** gekleurd, en die van de leerling **geel**. Voor het derde element wordt de kleur **paars** gebruikt voor de interviewer, en **roze** voor de leerling. Op deze manier is overzichtelijk terug te vinden in het transcript wanneer er over deze elementen van metacognitie wordt gesproken. De geanalyseerde transcripten zijn te vinden in de bijlage.

### 3.2 Variabelen en instrumenten

Aan de hand van de analyse van de transcripten wordt een overzicht verkregen van de vaardigheden, moeilijkheden en de interesses van de leerlingen. De informatie die hierbij naar voren komt, zal worden beschreven in het volgende hoofdstuk, geordend per thema. Op deze manier ontstaan er verschillende categorieën, van mogelijke vaardigheden, moeilijkheden of interesses die een leerling

kan hebben. Wanneer er nieuwe elementen door een leerling wordt genoemd, zal deze verwerkt worden in dit hoofdstuk. Geprobeerd wordt om de overlappende elementen zo veel mogelijk bij elkaar te presenteren. Het materiaal wat hierbij gebruikt wordt zijn dus de filmpjes van de leesgesprekken die beschikbaar zijn gesteld door SLO, en de transcripten die hierbij gemaakt zijn. Het belangrijkste is dat door deze analyses een inzicht verkregen wordt, ook voor SLO, in hoeverre de eerdergenoemde elementen van metacognitie tijdens de gesprekken aan bod komen en welke inhoudelijke elementen de leerling op dit gebied naar voren laten komen. Feit blijft wel dat dit een kwalitatieve casestudy is, en er misschien meer data nodig is om nauwkeurige en generaliserende uitspraken te doen. Interesse lijkt hierbij een lastig element, omdat dit echt een persoonlijke factor is. Bovendien kunnen deze elementen niet statistisch verwerkt worden, hiervoor zijn de aantallen te klein, waardoor echte verschillen moeilijk te bepalen zijn. Wel kan het een goed beeld scheppen van wat er in deze leerlingen omgaat op het gebied van metacognitie.

Omdat er tijdens dit onderzoek gestreefd wordt naar een zo volledige mogelijke weergave van de leesgesprekken, wordt er geen specifiek onderscheid gemaakt tussen groepen. Alle beschikbare filmpjes zijn hierdoor van belang, zowel de individuele gesprekken als de groepsgesprekken. Bij het documenteren is het wel van belang om variabelen als sekse, leeftijd en groep te noteren, omdat deze gegevens naderhand (bijvoorbeeld bij afwijkende resultaten) voor meer inzicht kunnen zorgen. Deze opvallendheden zullen dan ook worden besproken in hoofdstuk 4.

## 4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van de analyse besproken. De analyse zelf is te vinden in de bijlage.

### 4.1 Vaardigheden

Veel gesprekken begon de docent met de vraag voor de leerlingen of ze een boekje wilden kiezen waarvan ze dachten dat ze het zouden kunnen lezen. Deze vraag heeft te maken met metacognitie omdat de leerling zich moet realiseren welke elementen in een boek ervoor zorgt dat hij het kan lezen. De leerling moet zich dus naast bewust te zijn van de kenmerken van het boek, bewust zijn van zijn eigen niveau en van de strategische keuzes die hij kan maken om te bepalen welk niveau voor hem geschikt is.

Wat opvalt na deze vraag is dat veel leerlingen lieten weten op welke dingen ze letten wanneer ze bepalen of een boek wel of niet geschikt zou zijn om te lezen. Veel genoemd werd *lettergrootte*. Aan de hand van de lettergrootte werd vaak bepaald of een boek geschikt zou zijn om te lezen of niet. Zoals bij: Kim (groep 4), die aangaf dat bij het boek dat ze koos grotere letters werden gebruikt dan dat zij wel eens las, dus ze kon het lezen (uiting 81). Of Fleur (groep 4), die ook aan hand van de lettergrootte bepaalde of een boek makkelijk (grote letters) of moeilijk (kleine letters) zou zijn (uiting 266). Zo gaven ook Piet (groep 4, uiting 350), Roos (groep 4, uiting 176), Annabel (groep 4, uiting 37), Lotte (groep 5, uiting 25), Lieke (groep 5, uiting 57), Petra (groep 6, uiting 17), Saar (groep 6, uiting 7), Casper (groep 8, uiting 310), David (groep 8, uiting 69), en Sophie (groep 8) te kennen naar het lettertype te kijken om te bepalen of een boek makkelijk genoeg zou zijn om zelf te kunnen: "Meestal zie je het aan de lettertjes" (Sophie, uiting 157). Een klein lettertype werd dan bij moeilijkere boeken, voor volwassenen geschaard (David, groep 8, uiting 467). Hoe groter het lettertype hoe jonger de doelgroep. Deze leerlingen lieten zien dat ze bewust waren van welke lettergrootte voor hen geschikt zou zijn. Wel moet opgemerkt worden dat sommige leerlingen echt alleen naar dit element keken, en daardoor bijvoorbeeld niet zagen dat een tekst in een andere taal was geschreven (Kim, groep 4, 81). Wat hieruit ook naar voren komt is dat dit niet per sé een element is wat door een bepaalde leeftijd meer wordt aangekaart. Je zou kunnen verwachten dat er in een hogere groep minder naar dit element wordt gekeken, omdat deze groep al veel meer soorten boeken kan lezen dan jongere groepen. Toch werd dit element zowel door de jongere leerlingen als de oudere leerlingen benoemd.

Naast lettergrootte noemden de leerlingen ook nog andere elementen waarmee ze bepalen of een boek geschikt zou zijn om te lezen. Zoals de *woorden*. Woorden die al vaker gelezen zijn zouden duiden op een niveau wat de leerling aankan (Teun, groep 4, uiting 89), woorden die je vaker hebt gezien zijn niet moeilijk (Petra, groep 6, uiting 238). Bovendien worden kortere woorden ook gerelateerd aan een makkelijker niveau (Casper, groep 8, uiting 312) en worden langere woorden moeilijker gevonden (voorbeeld: Saar, groep 6, uiting 127) en vormt dit dus ook een element waar eerst naar gekeken wordt om te bepalen of de leerling het niveau van het boek aankan. Sommige leerlingen gaven ook aan eerst een paar woordjes te lezen voordat ze besluiten of het een boek is die ze kunnen lezen (Saar, groep 6, uiting 127; Lotte, groep 5, uiting 23).

Naast de letters en de woorden werd ook de *dikte van het boek* door veel leerlingen genoemd als maatstaf om te bepalen of een boek geschikt zou zijn voor hun niveau. Piet (groep 4, uiting 135), Sophie (groep 8, uiting 457), Rik (groep 8, uiting 218), Sanne (groep 4, zin 216) en David (groep 8, uiting 102) gaven aan hier naar te kijken voor ze een boek kozen. Sanne: “Boeken voor kinderen zijn dunner” (uiting 216). Ook dit element wordt door leerlingen van verschillende leeftijden aangekaart.

Ondanks dat uit bovengenoemde elementen naar voren komt dat veel leerlingen zich bewust zijn van hun eigen niveau, en weten waar ze op moeten letten om het niveau van het boek te bepalen, waren er ook leerlingen die hier geen concrete uitspraken over deden. Niet iedereen kon heel duidelijk aangeven waarom er voor een bepaald boek gekozen (of juist niet gekozen) werd. Zoals Peter (groep 8) het probeerde uit te leggen met: “dat zegt mijn geweten” (uiting 149), maar niet concreet kon maken waar het precies aan lag hoe hij wist dat hij een bepaald boek wel of niet kon lezen. Jesse vond het ook lastig om uit te leggen (uiting 89): “Nou eh, het is niet moeilijk geschreven zodat er niet echt eh nouja kijk eh ja, dit gaat niet echt over dat je echt heel veel eh eh ja hoe leg je dat uit?”. Soms werd er geantwoord met een cirkelredentatie, zoals bij Sanne (groep 4) waar de docent vraagt of de leerling de poster kan lezen. Op de vraag waarom ze weet dat ze die kan lezen antwoordt Sanne (uiting 409): “Nou, omdat ik het hele verhaal heb gelezen”. Andere leerlingen antwoorden weer op de vragen van de docent door meer in te gaan op de inhoud van het boek, dan concrete elementen. Zoals Lieke (groep 5).

In sommige gevallen werd er helemaal niet ingegaan op de vaardigheden van de leerling. Dit was vaker bij de oudere leerlingen het geval dan bij de jongere. Misschien omdat er daarbij vanuit gegaan wordt dat zij al veel kunnen lezen, en de focus in het gesprek dus op andere elementen lag (zoals bij: Nora en Ruben, groep 8).

Al deze elementen laten zien dat veel leerlingen zich bewust zijn van hun eigen leesniveau, en welke elementen het niveau van het boek aan kunnen duiden. Deze metacognitieve kennis konden veel leerlingen verwoorden tijdens het gesprek.

## 4.2 Moeilijkheden

Naast over de vaardigheden van de leerling, vroeg de interviewer ook naar de knelpunten van de leerling. Welke elementen kunnen een tekst moeilijk maken? Kunnen de leerlingen concreet maken welke factoren voor hen als lastig beschouwd worden? Dit element lijkt veel op het eerst beschreven element, toch zit er een klein verschil in. Je kunt dit element vooral goed onderscheiden van vaardigheden door naar de vragen te kijken in het gesprek, zo vraagt de docent vaak expliciet naar moeilijkheden en knelpunten. Anders dan bij vaardigheden, waar de leerlingen het bijvoorbeeld hebben over welke strategische keuzes ze overwegen, bij bijvoorbeeld het kiezen van een boek (vaardigheid om te herkennen van welk niveau een boek is), maar vertellen concreet welke elementen ze aan lezen, of boeken in het algemeen als lastig beschouwen. Op welke momenten dit precies gebeurt is te zien in de bijlage (rood en geel gekleurd).

Vooraf door de jongere leerlingen werden bepaalde *letters* als moeilijk beschouwd. Zo omschreef Teun dat hij sommige letters lastig vond, omdat hij het gevoel had dat ze soms niet in het woord passen. “Dattie eh, niet echt goed uh in past. Want dan spreek je het gek uit. En denk je dan... Huh?”

Die past er niet eens, denk je dan. Maar eigenlijk past die dan wel! Maar dan spreek je het al anders uit! Ja soms als je, als je, een met twee streepjes daar boven op dat is één!! (vanaf uiting 50). Ook Kim (groep 4, uiting 211), Fleur (groep 4, uiting 501), Pim (groep 4, uiting 161) en Petra (groep 6, uiting 64 en 328) lieten in het gesprek weten moeite te hebben met sommige letters. Petra omschreef: "Nou omdat je al die lettertjes in je gedachten moet houden, omdat dat een beetje lastig is". Door de leerlingen uit groep 8 werd dit element helemaal niet genoemd.

Net als bij de vaardigheden kwam ook de lengte van de woorden en de grootte van de letters naar voren als een obstakel tijdens het lezen (groep 4: Sanne, uiting 379, Pim, uiting 183, Annabel, uiting 187. Groep 5: Lotte, uiting 228 en groep 6: Saar, uiting 127. Ook langere stukken tekst werden door sommige leerlingen als moeilijker ervaren dan kleine stukjes (zoals Rik, groep 8, uiting 301), die aangaf dat hij lange stukken 'irritant' vond om te lezen.

Wat verder door leerlingen van alle leeftijden werd genoemd waren *moeilijke woorden*. Maar over de vraag van Janke wat dan precies moeilijke woorden waren konden de leerlingen vaak geen concrete uitspraken doen. Met moeilijke woorden werden vaak woorden uit een andere taal bedoeld (Fries, Engels, Duits of Frans) of "woorden voor volwassenen" (Piet, groep 4, uiting 169; Charlotte, groep 6, uiting 160). Sophie (groep 8, uiting 90) gaf ook aan moeite te hebben met moeilijke woorden in boeken. Haar oplossing was om de betekenis van deze woorden te vragen aan haar moeder. Verder werd dit element genoemd door Nora (groep 8, uiting 12), Casper (groep 8, uiting 74), Jesse (groep 8, uiting 34), Maurits (groep 8, uiting 10), David (groep 8, uiting 163), Saar (groep 6, uiting 76), Luuk (groep 4, uiting 183), Charlotte (groep 6, uiting 72), Eline (groep 7, uiting 74) en Jelte (groep 8, uiting 111). Bij de jongere leerlingen lag een moeilijk woord vaak aan de lengte of aan de letters, bij de oudere leerlingen ging het veelal over woorden waarvan de leerlingen de betekenis niet kenden. Ondanks dat veel leerlingen dit element aangaven, wisten vaak niet concreet wat een woord moeilijk kon maken.

Veel leerlingen wisten wel *wat te doen* als ze moeilijke woorden tegenkwamen. Namelijk: nog een keer goed lezen (Luuk, groep 4, uiting 59; Jelte, Sven en Rik, groep 8, uiting 115 t/m 117; Charlotte, groep 6, uiting 108), om de woorden eromheen letten (David, groep 8, uiting 527; Eline, groep 7, uiting 109), op de plaatjes letten in een informatieboek (Jelte, groep 8, uiting 111; David, groep 8, uiting 479), aan ouders of de juf de betekenis vragen (Piet, groep 4, uiting 198; Saar, groep 4, uiting 94; Sophie, groep 8, uiting 104; Casper, groep 8, uiting 87; Roos, groep 7, uiting 106 en Charlotte, groep 6, uiting 107). Charlotte omschreef: "Nou soms zijn er van die boeken, en die zijn dan vetleuk en dan staan er van vet leuk en dan staan er ineens van die grote mensen woorden in. En dan snap ik er echt helemaal geen bal van" (uiting 160).

### 4.3 Interesse

Ook qua interesse wisten de meeste leerlingen goed aan te geven welke *soort* boeken leuk werden gevonden. Opmerkelijk was dat hier een duidelijk verschil in was te zien tussen jongens en meisjes. Waar meisjes aangaven liever een echt leesverhaal te lezen dan weetboeken, wilden jongens vaker graag iets leren, liever dan een verhaaltje lezen. De zoekboeken (Waar is Wally lag op tafel), werden door de meeste kinderen als leuk ervaren. Ook tijdschriften, strips en boeken met plaatjes werden vaak genoemd bij de vraag wat de leerling leuk vindt om te lezen.

Leesverhaal: Fleur (groep 4, uiting 42), Petra (groep 6, uiting 118), Lieke (groep 8, uiting 52), Nora (groep 8, uiting 64), Lieke (groep 5, uiting 207), Eline (groep 7, uiting 41) en Roos (groep 7, uiting 253)

Weetjesboeken: Teun (groep 4, uiting 467), Piet (groep 4, uiting 36), Peter (groep 8, uiting 24), Maurits (groep 8, uiting 29), David (groep 8, uiting 227), Luuk en Annabel (groep 4, uiting 241)

Boeken met tips: Kim (groep 4, uiting 40) en Lieke (groep 8, uiting 553)

Zoekboek: Teun (groep 4, uiting 211), Kim (groep 4, zin 61), Sophie (groep 8, uiting 178), Casper (groep 8, uiting 105), Maurits (groep 8, uiting 163) en Ruben (groep 8, uiting 44)

Tijdschrift: Petra (groep 6, uiting 60), Maurits (groep 8, uiting 48), Sanne (groep 4, uiting 90), Eline en Roos (groep 7, uiting 263)

Strips: Fleur (groep 4, uiting 22), David (groep 8, uiting 213), Sven en Jelte (groep 8, uiting 45)

Plaatjes: Teun (groep 4, uiting 214), Kim (groep 4, uiting 302), Peter (groep 8, uiting 101) en Rik (groep 8, uiting 537)

Ook de krant werd door sommige kinderen leuk gevonden, vaak omdat ze dit belangrijk vonden, zoals: Kim (groep 4, uiting 123), Casper vooral sport (uiting 174), David (groep 8, uiting 73) Ruben (groep 8, uiting 10) wil het nieuws wel graag bijhouden want: "nou gewoon, dat voelt wel belangrijk".

Sommige kinderen kozen boeken ook vanwege het *onderwerp*, bijvoorbeeld over dieren (Fleur, groep 4, uiting 522; Piet, groep 4, uiting 143; Jesse, groep 8, uiting 123;), voetbal (David, groep 8, uiting 10; Rik en Jelte, groep 8, uiting 28) of spannende boeken (Roos groep 7, uiting 37; Saar, groep 6, uiting 32; Sanne, groep 4, uiting 14; Daan, groep 5, uiting 146) of boeken over auto's (Luuk, groep 4, uiting 92). Een populair boek bij de meiden waren de 'Hoe overleef ik'-boeken (Petra, groep 6, uiting 306; Sophie, groep 8, uiting 553; Nora, groep 8, uiting 139; Saar, groep 6, uiting 58; Lieke, groep 5, uiting 250).

Enkele leerlingen kwamen zelf tijdens het leesgesprek achter nieuwe interesses (Teun, groep 4, uiting 467; David, groep 8, uiting 620).

Je had ook leerlingen die niet precies wisten waarom ze een bepaald boek leuk vonden of niet. Zoals Annabel: "Ik krijg het gewoon snel in de gaten", over wanneer een boek leuk is, maar wat ze precies leuk vindt aan boeken kan ze niet uitleggen (uiting 139). Of Lotte, die een boek leuk kon vinden als het niet te lang is (groep 5, uiting 226), maar qua inhoud of soort boek geen specificatie kon geven.

Wat de leerlingen verder vaak naar voren lieten komen is dat ze volledig *in het boek konden opgaan* als ze het leuk vinden (Lieke, groep 5, uiting 254; Nora, groep 8, uiting 64) en dan niet op kunnen houden met lezen (Peter, groep 8, uiting 190), Daan (groep 5) zegt moeilijk stil te kunnen zitten, maar als hij een interessant stuk leest heeft hij soms helemaal niet in de gaten dat hij niet meer aan het wiebelen is (uiting 213), dan raakte hij er helemaal in.

#### 4.4 Opvallendheden tijdens de leesgesprekken

Wat als laatst wordt besproken is geen element van de analyse, maar wel belangrijk om op te merken. Omdat de gesprekken niet volgens een streng gelijkend format werd gehouden, wijken de gesprekken in zekere mate af van elkaar. In het ene gesprek ligt de focus op andere dingen dan in een ander gesprek. Bovendien vertelt niet iedere leerling uit zichzelf evenveel. Ondanks dat de volgende elementen niet allemaal betrekking hebben op het begrip metacognitie, wil ik ze toch aankaarten, omdat het een beeld geeft van hoe de gesprekken verlopen zijn.

Wat verder nog opviel aan de filmpjes was dat er niet altijd duidelijk op de vragen geantwoord werd. Sommige algemene vragen werden met antwoorden over de inhoud van het boek beantwoord (veel door Lieke, groep 5; Ruben, groep 8; Sanne, groep 4). Tijdens de groepsgesprekken kwam niet iedereen evenveel aan het woord, bovendien was er soms sprake van wat vertekend gedrag. Bijvoorbeeld in het groepsgesprek van groep 4, met Pim, Luuk en Annabel. Hierin kiest Pim een boek uit die hij 'denkt te kunnen lezen', maar dit is een heel dik boek (niet geschikt voor zijn leeftijd), het lijkt niet heel geloofwaardig (uiting 217). Ook leest hij een tijdje in een boek, dat naderhand Engels blijkt te zijn (dit laat de interviewer zien in de camera), Pim heeft dit niet door (uiting 148). Ook tijdens het groepsgesprek van groep 8 lijkt er sprake te zijn van een vertekenend beeld. Jelte noemt namelijk veel dingen die even eerder door de andere twee heren zijn verteld. Bovendien werden niet alle elementen (vaardigheden, moeilijkheden en interesse) in elk gesprek even veel aan bod gesteld, zo werden vragen naar vaardigheden meer bij de jongere leerlingen gesteld, waar interesse meer bij de oudere groepen aan bod kwam.

## 5. Conclusie en Discussie

### 5.1 Conclusie

In dit hoofdstuk zullen conclusies die gemaakt kunnen worden op basis van de analyse worden besproken. Aan de hand van de deelvragen zal uiteindelijk een antwoord worden geformuleerd op de onderzoeksvraag:

*Welke informatie over metacognitie wat betreft het lezen van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*

Het eerste element waar naar gekeken is tijdens het onderzoek is *vaardigheden*. Hierbij hoort de volgende deelvraag:

*1. Welke kennis betreffende de vaardigheden van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*

Tijdens de leesgesprekken kwamen verschillende elementen betreffende dit onderwerp naar voren. Zo letten de leerlingen vaak op *lettergrootte* om te bepalen of een boek van een geschikt niveau is. Hoe kleiner de letters, hoe ouder de doelgroep. De meeste (jongere) kinderen prefereerden dan ook een groter lettertype, omdat deze makkelijker te lezen is.

Naast de letters werd ook *woorden* als element genoemd om het niveau van een boek te bepalen. Lange woorden werden als moeilijker beschouwd dan korte, en woorden werden makkelijker als ze al een paar keer gezien waren. Ook lieten enkele leerlingen weten wel eens een paar woorden te lezen voordat ze bepaalden of het boek geschikt zou zijn voor hun niveau. Verder werd er door veel leerlingen ook naar de *dikte van het boek* gekeken. Dikke boeken zouden op een moeilijker niveau duiden, meer voor volwassenen. De voorkeur van de meeste jongere kinderen ging dan ook uit naar dunne boeken. Dit waren factoren die door leerlingen van verschillende groepen werden aangekaart. Hieruit is dus duidelijk geworden dat zowel jonge als oudere kinderen zich bewust zijn van de strategische keuzes die kunnen worden ingezet om te bepalen van welk niveau een boek is. Bovendien moet een kind bij het kiezen van een boek ook weten welk niveau hij zelf aan kan. Zo kan hij wel veel kennis hebben wat betreft de strategische zetten, maar als hij zichzelf verkeerd inschat zal hij nog steeds een boek van een verkeerd niveau kiezen.

Er waren enkele leerlingen die niet goed konden aangeven welke kenmerken van een boek bij hun leesniveau pasten. Dit hoeft niet te betekenen dat ze hier echt niet bewust van zijn, misschien kunnen ze het minder goed onder woorden brengen. Bovendien is het element vaardigheden niet in elk leesgesprek evenveel aan bod gekomen. Vooral bij de jongere kinderen werd hier de focus op gelegd. Bij de oudere groepen werd er bijvoorbeeld meer ingegaan op het element interesse, misschien omdat er vanuit gegaan werd dat deze kinderen al meer kunnen lezen. Er komt wel duidelijk naar voren dat de meeste leerlingen weten welke strategische overwegingen ze maken bij het kiezen van een boek. Zoals Krajenord (2010: 278) stelde valt dit onder kennis van cognitie, waaronder gebruiksstrategieën en zelfkennis vallen.



Het tweede element gaat over *moeilijkheden* tijdens het lezen. Is de leerling zich bewust van wat hij moeilijk vindt in een verhaal, en kan hij hierbij ook concrete kenmerken noemen? Hierbij hoort de volgende deelvraag:

*2. Welke kennis betreffende de moeilijkheden van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*

Naast vaardigheden werd er ook gesproken over de moeilijkheden, knelpunten tijdens het lezen. Sommige leerlingen konden goed verwoorden wat ze moeilijk vonden. Zo werd door de jongere lezers vaak *letters* genoemd. Veel beginnende lezers uit groep 4 gaven aan dat het soms lastig was om bepaalde letters van elkaar te onderscheiden, of dat bepaalde letters niet altijd makkelijk in het woord pasten omdat er bijvoorbeeld leestekens aan verbonden waren. Ook noemde een leerling dat ze het altijd lastig vond om alle letters van een woord te onthouden, waardoor het dus lastig was om de zin te lezen. Verder werd door enkele leerlingen de *lengte van de tekst* ook als knelpunt beschouwd, wanneer deze lang was en niet uit meerdere korte stukjes bestond.

Naast letters werd er ook vaak gesproken over *moeilijke woorden*. Hoewel de interviewer in veel gevallen echt concreet probeerde te vragen wat een woord moeilijk kon maken, kreeg ze hier niet altijd een duidelijk antwoord. Toch konden sommige kinderen wel aangeven wat een woord moeilijk maakte. Zo worden *lange woorden* moeilijker gevonden dan korte woorden, dit werd vooral door de jongere leerlingen verteld. Verder werden woorden vaak moeilijk gevonden als ze in een andere taal stonden, of voor 'grote mensen' bedoeld waren, waardoor de betekenis dus onduidelijk was. Eén leerling merkte zelfs heel scherp op dat hij deze woorden wel kón lezen, maar dat ze alleen niet wist wat de betekenis was, dus dat het verhaal dan niet zoveel zin had (Maurits, groep 8, uiting 81). Ook hierdoor wordt duidelijk dat de meeste leerlingen zich bewust zijn van de elementen die iets moeilijk of makkelijk kunnen maken, en bovendien waar ze zelf goed, of juist niet goed in zijn.

Veel kinderen gaven ook aan te weten wat te doen wanneer ze een moeilijk woord tegenkwamen, namelijk: vragen aan ouders of de juf, naar de woorden eromheen kijken, naar de plaatjes kijken of nog een keer goed lezen. Dit laat zien dat de leerlingen zich bewust zijn van de mogelijkheden die je hebt om de knelpunten op te lossen, wat ook onder zelfkennis valt zoals Krajenord (2010: 278) beschreef.

Het laatste element van de analyse ging over *interesse*. In hoeverre is de leerling op de hoogte van zijn eigen interesses, en leest hij ook boeken die hierbij aansluiten? Welke zelfkennis komt hierbij naar voren? Bij dit element is de volgende deelvraag geformuleerd:

*3. Welke kennis betreffende de interesse van de leerling komt naar voren tijdens het leesgesprek?*

De meeste leerlingen konden goed aangeven wat voor soort boeken ze leuk vonden om te lezen. Een duidelijk verschil was hierin te herkennen: veel jongens gaven aan liever weetjesboeken te lezen, boeken waar je iets uit kunt leren, de meisjes gaven juist aan liever verhaaltjesboeken te lezen. Voor deze laatste groep was vooral de "Hoe overleef ik"-serie populair. Zoekboeken, zoals "Waar is Wally" (deze lag op tafel) werd door leerlingen van verschillende leeftijden aangewezen als een leuk boek.

De leerlingen vonden de plaatjes hierin leuk om te bekijken. Verder werd er vaak voor strips, tijdschriften of boeken met tips gekozen.

Er waren ook leerlingen die ervan hielden om vooral over een bepaald onderwerp te lezen, bijvoorbeeld: dieren, voetbal, of spannende boeken. Verder werd de krant ook vaak gelezen, omdat het belangrijk werd gevonden om op de hoogte te zijn van het nieuws. Enkele leerlingen gaven ook aan dat wanneer ze een boek leuk of interessant vonden, ze hier volledig in op konden gaan.

Ondanks veel leerlingen zich bewust waren van hun leesinteresses, waren er ook enkele die het niet zo goed wisten, of niet zo goed konden uitleggen naar welke boeken hun voorkeur uitging. Er waren ook leerlingen die tijdens het gesprek, aan de hand van de vragen achter nieuwe interesses kwamen. Deze ontwikkelden gedurende het gesprek dus meer metacognitieve kennis voor dit onderwerp. Dit is een goed teken, want dit laat zien dat het doel van de leesgesprekken “om de leerling zich meer bewust te maken van wat en hoe ze zelf leren” (geformuleerd door SLO, omschreven in de inleiding) met de leesgesprekken kan worden bereikt. Ook gaven sommige leerlingen aan dat ze volledig in het verhaal konden opgaan als ze het leuk vonden, dit maakt duidelijk dat het van belang is om een boek te kiezen wat interessant of leuk gevonden wordt.

Aan de hand van bovenstaande deelvragen is de onderzoeksvraag behandeld. Verschillende elementen wat betreft metacognitie kwamen aan bod tijdens de leesgesprekken. Hoewel de ene leerling meer vertelde over deze cognitie dan de andere, kwam uit veel gesprekken naar voren dat de leerlingen bewust over deze elementen na konden denken. Veel kinderen wisten ook welke vaardigheden ze hadden, waar ze aan kunnen zien van welk niveau een boek is, waar hun eigen knelpunten liggen tijdens het lezen en waar hun voorkeur voor naar uit gaat bij het lezen. Het gesprek stimuleerde zeker om over deze dingen extra na te denken. Dit sluit aan bij de theorieën van Chambers (1995) en Ketch (2005), die stellen dat je meer kunt leren door na te denken over je eigen denken, ook het praten hierover zou moeten stimuleren. Of het praten over de kennis van de leerling de cognitie werkelijk heeft gestimuleerd valt nu weinig te zeggen. In sommige gesprekken kwamen leerlingen achter weetjes waar ze voorheen nog niet aan gedacht hadden (bijvoorbeeld bepaalde interesses), maar of dit echt invloed heeft op het verdere lezen zal moeten blijken uit vervolgonderzoek.

## **5.2 Discussie**

Ondanks dat er naar informatie van veel leerlingen is gekeken, zijn er een aantal beperkingen wat betreft dit onderzoek. Zoals in de methode al is aangekaart, gaat het hier om informatie die tijdens de leesgesprekken naar voren is gekomen. Het kan zijn dat de leerling over meer metacognitieve kennis beschikt dan dat tijdens deze gesprekken naar voren komt. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat een leerling zenuwachtig was, omdat het gesprek opgenomen werd op film. Ook lijkt de informatie die tijdens de groepsgesprekken naar voren niet altijd zuiver. Zoals aangegeven in paragraaf 4.4 leek het alsof enkele leerlingen (tijdens groepsgesprekken) hun eigen niveau deden overschatten, misschien om zich beter voor te doen voor de andere leerlingen. Ook was er soms sprake van volgedrag, waardoor er geen nieuwe unieke informatie door de leerling werd vermeld. Verder werd niet elke element die in dit onderzoek werd onderscheiden (vaardigheden, moeilijkheden en

interesse) in elk leesgesprek evenveel aan bod gebracht. De interviews zijn niet volgens een streng format gehouden, waardoor er heel veel unieke informatie naar voren komt, maar de gesprekken ook heel erg van elkaar kunnen verschillen. Zo werd bij jongere leerlingen meer focus gelegd op het element vaardigheden. Bij oudere leerlingen werd er juist meer ingegaan op de interesses. Het zou dus kunnen zijn dat de informatie die naar voren is gekomen aan de hand van deze leesgesprekken, niet helemaal volledig is.

Wat ook naar voren kwam tijdens de analyse, is dat er vooral wat betreft de laatste deelvraag ook veel ingegaan werd op de boeken die op tafel lagen. Het zou kunnen zijn dat er met andere boeken op tafel, heel andere informatie naar voren was gekomen over de interesses van de leerling. Duidelijk moet worden gesteld dat er ook veel inbreng wat betreft de interesses aangekaart werd zonder enige aanleiding van de boeken op tafel (zoals de "Hoe overleef ik"-serie).

Wat verder voor beperkingen zorgt, is het materiaal waarmee gewerkt is. Dit onderzoek was meer een soort casestudy, omdat er alleen naar transcripten is gekeken van één school. Het zou zo kunnen zijn dat hierdoor informatie naar voren is gekomen die niet voor elke school zou gelden. Wanneer er een groter, duidelijker beeld geschapt moet worden en er een generaliserende uitspraak gedaan moet worden, is er zeker meer informatie nodig. Niet alleen vanuit verschillende gebieden in Nederland, maar ook van leerlingen uit meerdere klassen.

Ook zou het interessant kunnen zijn om statistische toetsen uit te voeren om te kijken of bepaalde verschillen significant zijn. Zo is het verschil in interesse tussen jongens en meisjes interessant. Zoals beschreven is in de resultaten en de conclusie gaven jongens aan liever weetjesboeken te lezen dan echte verhalen, daar waar meisjes juist liever verhalen lezen dan weetjesboeken. Vervolgonderzoek, waarbij grotere aantallen van belang zijn, zou hier meer over uit kunnen wijzen.

## Bibliografie

- Brown, L. and Baker, A.L. (1980). Metacognitive Skills and Reading. *Technical Report*, No 188.
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido
- Goodman, Y.M. (1996). Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective Miscue Analyses. *The Reading Teacher*, Vol 49, nr. 8.
- Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. *International Reading Association*, pp. 8–13, doi:10.1598/RT.59.1.2
- Krashen, S. (2004), *Free Voluntary Reading: New Research, Applications, and Controversies*. Paper presented at the RELC conference, Singapore.
- Krajenord, C.E. (2010) The Role of Metacognition in Reading Comprehension. Unpublished paper, te vinden op [http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user\\_upload/Lenhard/Krajenord2010.pdf](http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Krajenord2010.pdf)
- SLO (2009). *Lezen in het basisonderwijs*. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie. (beschikbaar gesteld via [www.slo.nl](http://www.slo.nl))

Met daarin:

- Bast, J.W. (1995). *The development of individual differences in reading ability*. Amsterdam/Duivendrecht: Paedologisch Instituut
- Boland, Th., M.J.C. Mommers & H. Hulsmans (1985). *Lees- en leerprestaties in het zesde leerjaar van het lager onderwijs*. Deelrapport 2 SVO-project 1126. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U
- Otter, M.E., Glopper, C. de, & Schoonen, R.(1998) *Relaties tussen leesprestaties en buitenschools lezen in leerjaar 5-8*. In : W. van de Grift & L.A.J. van Tilborg (Eds), *Onderwijsonderzoek in primair onderwijs*. Een selectie voor de praktijk. Alphen aan de Rijn: Samson, 1998, p. 49-62.
- Schoonen, R., J. Hulstijn & B. Bossers, (1998). *Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension*. An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. In: *Language Learning* 48, 1, p. 71-106.
- SLO (2010). *Leerstoflijnen Lezen beschreven*. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool. (beschikbaar gesteld via [www.slo.nl](http://www.slo.nl))

Verder is er gebruik gemaakt van het materiaal dat beschikbaar is gesteld tijdens het college Conflict & Coöperatie in mondelinge interactie (Ma-CIW, 2013-2014)

-Brief van SLO voor de taalcoördinatoren