

Grip op leesbegrip

Handvaten voor het gebruik van Nieuwsbegrip
in een meertalige klas



Masterthesis Special Educational Needs

Fontys Hogeschool Utrecht

Mei 2011

Lidwien van Bommel

Grip op leesbegrip

**Handvaten voor het gebruik van Nieuwsbegrip
in een meertalige klas**

L.P.M. van Bommel

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN

Module RT05: Leer – en Onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Utrecht
Studentnummer : 2145533

Begeleid door: dr. S.E. Sliepen

Fontys Opleidingencentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

2010-2011

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Samenvatting.....	5
Voorwoord	7
Inleiding	9
Hoofdstuk 1 – Aanleiding en probleemstelling.....	11
1.1. De aanleiding	11
1.2. De huidige situatie.....	11
1.3. De gewenste situatie.....	13
1.4. De doelstelling	13
1.5. De onderzoeksvraag	13
1.6. De deelvragen.....	13
1.7. De verwachting	14
Hoofdstuk 2 – Theoretische verkenning	15
2.1. Begrijpend lezen	15
2.1.1. Voorwaarden	15
2.1.2. Strategieën	15
2.1.3. Problemen met begrijpend lezen	16
2.1.4. Oorzaken.....	17
2.1.5. Risicogroepen.....	18
2.2. Taalverwerving bij anderstaligen.....	19
2.2.1. Taalverwerving algemeen	19
2.2.2. Woordenschat	20
2.3. Begrijpend lezen bij anderstaligen	22
2.4. Didactische aanpak.....	22
2.4.1. Didactiek m.b.t. begrijpend lezen.....	22
2.4.2. Didactiek m.b.t. woordenschat.....	23
2.4.3. Methodieken bij begrijpend lezen en woordenschat.....	24
2.4.4. Rol van de RT.....	26
Hoofdstuk 3 - Onderzoeksmethodologie.....	27
3.1. Deelvragen uit de literatuur	27
3.2. Het onderzoek.....	29
3.2.1. Pilot Nieuwsbegrip	29
3.2.2. De leerstof begrijpend lezen en woordenschat in groep 6a.....	29
3.3. De aangescherpte onderzoeksvragen	30
3.4. Betrokkenen bij het onderzoek.....	30
3.5. Beschrijving van de interventie	32
3.6. Meetinstrumenten	33
3.7. Triangulaties, validiteit en betrouwbaarheid	34
Hoofdstuk 4 - Datapresentatie	36
4.1. Resultaten begrijpend lezen.....	36
4.2. Resultaten woordenschat.....	37
4.3. Resultaten motivatie.....	41
4.3.1. Enquêtes, afgenomen bij de leerlingen	41
4.3.2. Enquêtes, afgenomen bij de leerkracht	44
4.4. Resultaten van de logboeken.....	45
4.4.1. Logboekgegevens leerkracht	45
4.4.2. Logboekgegevens remedial teacher.....	45

4.5. Antwoorden op de onderzoeksvragen.....	46
4.5.1. Methode Nieuwsbegrip Basis versus Tussen de Regels.....	46
4.5.2. Preteaching	46
4.5.3. Motivatie leerlingen.....	47
4.5.4. Voorkeur leerkracht	47
Hoofdstuk 5 - Conclusies en aanbevelingen.....	49
5.1. Motivatie van de leerlingen	49
5.2. Beoordeling van de leerkracht	49
5.3. Woordenschat.....	49
5.4. Begrijpend lezen	50
5.5. Aanbevelingen	51
5.5.1. Nieuwsbegrip Basis	51
5.5.2. Woordenschatonderwijs	52
5.5.3. Aanbevelingen op schoolniveau	54
5.5.4. Vervolgonderzoek.....	54
Hoofdstuk 6 - Reflectie	55
6.1. Voor het onderzoek.....	55
6.2. Tijdens het onderzoek.....	56
6.3. Na het onderzoek.....	57
Literatuurlijst	60

Samenvatting

Op de A.F. school scoren veel leerlingen in de midden- en bovenbouw onvoldoende op begrijpend lezen terwijl deze vaardigheid een belangrijke factor is bij schoolsucces.

Het feit dat 98% van de leerlingen een andere thuistaal spreekt dan het Nederlands speelt hierbij ongetwijfeld een rol. Bovendien komen veel leerlingen uit een gezin met laag-opgeleide ouders en/of een laag-economische status.

Vanuit de literatuur is bekend dat bij leesbegrip woordenschat, technisch lezen en leesstrategieën met elkaar samenhangen. Daarnaast zijn motivatie en IQ van invloed op de prestaties bij begrijpend lezen.

Omdat uit de leerlinggegevens bleek dat de technische leesvaardigheid bij het overgrote deel van de leerlingen op orde was maar de woordenschat zeer laag, kwam ik tot de conclusie dat de receptieve woordenschat moest worden uitgebreid en wilde ik meer informatie over de motivatie van deze leerlingen.

Vanuit deze situatie is een praktijkonderzoek gestart met als onderzoeksvraag: *Hoe kunnen we ons onderwijs ten aanzien van begrijpend lezen aanpassen, zodat de resultaten van begrijpend lezen bij de NT2 leerlingen op de A.F. school verbeteren?*

Omdat in januari 2011 is gestart met een pilot Nieuwsbegrip Basis in groep 6a, is met dit onderzoek hierbij aangesloten. Er is onderzocht of invoering van Nieuwsbegrip Basis naast de al gebruikte methode Tussen de Regels leidt tot een verbetering bij begrijpend lezen, woordenschat en motivatie. Daarnaast is onderzocht of preteaching hierbij een positief effect heeft.

De resultaten laten geen aantoonbare verbetering op begrijpend lezen zien. De onderzoeksperiode van twaalf weken was hiervoor te kort.

Er is wél een aanzienlijke verbetering zichtbaar op de beheersing van de receptieve woordenschat, vooral bij de leerlingen uit de experimentele groep die wekelijks preteaching kregen.

Ook blijkt dat Nieuwsbegrip met zijn actuele, informatieve teksten een sterk positief effect heeft op de motivatie van alle leerlingen uit groep 6a. Ook de leerkracht bleek positief.

Bovenstaande resultaten zijn hoopgevend en leiden dan ook tot de voorzichtige conclusie dat invoering van één strategieles per week met Nieuwsbegrip Basis in combinatie met preteaching de resultaten van begrijpend lezen bij NT2 leerlingen op de A.F. school kan verbeteren.

Omdat uit de literatuur overduidelijk naar voren komt dat een voldoende woordenschat een essentiële voorwaarde is om te komen tot voldoende tekstbegrip wordt de school geadviseerd meer tijd en aandacht te geven aan woordenschatonderwijs. Geadviseerd wordt Taal actief Woordenschat in te zetten naast de woordenschatlessen bij Nieuwsbegrip. Omdat hiervoor momenteel geen ruimte is op het lesrooster kan gedacht worden aan een combinatie van Nieuwsbegrip Basis met de zaakvakken.

Op deze manier kan efficiënt en effectief gewerkt worden aan het uitbreiden van de kennis van de wereld, het uitbreiden en verdiepen van het conceptuele netwerk en daarmee aan het vergroten van de woordenschat.

Om de invoering van bovenstaande adviezen op de A.F. school te begeleiden en te monitoren wordt het aanstellen van een taalcoördinator aanbevolen.

De verwachting is dat dit alles op termijn zal leiden tot een verbetering van de resultaten van begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw van de A.F. school.

Voorwoord

Tijdens het schrijven van dit praktijkonderzoek las ik op de site van de Volkskrant (vk.nl, 31-12-2010) een bericht waarin Lodewijk Asscher, wethouder voor onderwijs in Amsterdam, pleit voor verplichte bijscholing in de schoolvakanties voor leerlingen met een taalachterstand. Hij vindt het onacceptabel dat deze leerlingen onder hun niveau presteren doordat ze de Nederlandse taal niet voldoende beheersen. Hij denkt dat een cursus van twee weken voldoende zou moeten zijn om de achterstand in te lopen.

Naar mijn mening is dit goedbedoelde plan gedoemd te mislukken. Behalve dat je vraagtekens kunt zetten bij de zeer korte periodes van leertijduitbreiding, impliceert dit plan dat, wanneer de leerlingen weer een beetje op niveau zijn, zij het onderwijs verder wel weer zelf kunnen bijbenen.

Dit is een misvatting.

Helaas zien we dit misverstand ook als het gaat om taalstimuleringsprogramma's voor peuters en kleuters. Er is vanaf eind jaren negentig veel geïnvesteerd in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Deze programma's richten zich op de eerste fase van de taalverwerving.

Maar wat gebeurt er daarna?

Na deze eerste fase stopt de noodzaak tot taalverwerving immers niet. Vanaf groep 3 staat er op weinig scholen met anderstalige leerlingen NT2 expliciet op het rooster.

Hierbij gaat het niet alleen om woordenschatonderwijs maar ook om zinsbouw, woordvorming, begrijpend lezen enzovoort.

Het probleem met het hierboven staand beleid is dat het voorbij gaat aan het feit dat de meeste anderstalige leerlingen continu, d.w.z. gedurende hun hele schoolloopbaan, leven in een omgeving waar geen Nederlands wordt gesproken. Dit terwijl het overgrote gedeelte van informatieoverdracht in het onderwijs plaats vindt door taal in de vorm van de instructies van de leerkracht of door middel van taal in lesboeken.

Om mee te kunnen komen in ons Nederlandstalige onderwijs hebben anderstalige leerlingen dus een speciale onderwijsbehoefte en zij zouden in het kader van Passend Onderwijs begeleiding op maat moeten krijgen. Wij zouden er op zijn minst voor moeten zorgen dat zij in staat zijn de informatie in lesboeken tot zich te nemen en te begrijpen. Begrijpend lezen is namelijk de belangrijkste voorspeller voor schoolsucces.

Ik pleit dan ook voor een andere visie op onderwijs aan anderstaligen in de midden- en bovenbouw. Binnen deze visie krijgen expliciete NT2 lessen van groep 1 tot en met 8 - tijdens of na schooltijd - gegeven door leerkrachten met expertise op dit gebied, een hoge prioriteit. Alleen op deze manier stellen wij hen in staat om maximaal te profiteren van ons onderwijs.

In 'Grip op leesbegrip' wordt een aanzet gegeven op het geven van onderwijs op maat aan leerlingen met een achterstand in de beheersing van de Nederlandse taal. Om iedereen in staat te stellen de begrijpend leesles te volgen is onderzocht of de prestaties van deze groep leerlingen verbeteren door het geven van preteaching.

Ik dank Josée Coenen en Hans Cohen de Lara voor de informatie over NT2 onderwijs en woordenschatonderwijs.

Ik dank Arjen Scholten voor de inspirerende info over de Brede School Akademie in Utrecht Overvecht en Mignon van Hasselt van de CED groep voor de adviezen m.b.t. Nieuwsbegrip.

Ik dank mijn directeur Loes Heijdra en de leerkracht van groep 6a, Djamila el Bouch voor alle medewerking en voor het in mij gestelde vertrouwen dit project zelfstandig uit te voeren.

Ik dank Sophie, Marlies, Hanneke, Frederieke en Jan voor het meelezen, corrigeren, geduldig luisteren en becommentariëren van alle versies die er van dit onderzoek door mij geschreven zijn.

Maar vooral dank ik alle leerlingen uit de experimentele groep die vol overgave en enthousiasme aan de preteaching deelnamen en dit onderzoek tot een succes maakten.

Mei 2011, Lidwien van Bommel

Inleiding

De A.F. school is een openbare reguliere basisschool die ligt in een achterstandswijk in één van de grote steden van ons land.

Voor de meeste leerlingen is het Nederlands niet de moedertaal en vaak beschikken zij over een geringe woordenschat in het Nederlands.

Dit lijkt veel anderstalige leerlingen op onze school hun hele basisschooltijd parten te blijven spelen.

We zien dat in de midden- en bovenbouw leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen. Dit is zichtbaar tijdens de begrijpend leeslessen maar ook bij lessen aardrijkskunde, geschiedenis en natuur kost het veel leerlingen moeite de teksten te begrijpen.

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid om informatie tot je te nemen en is een belangrijke factor bij schoolsucces.

Op de middelbare school wordt bij allerlei vakken veelvuldig gebruik gemaakt van geschreven teksten en wordt van leerlingen verwacht dat zij zelfstandig deze teksten kunnen verwerken.

Het is zaak onze leerlingen hier goed en gedegen op voor te bereiden.

Hier ligt dus een uitdaging: hoe kunnen we de resultaten bij begrijpend lezen verbeteren bij anderstalige leerlingen op onze school?

Niet alle leerlingen ontleen bovendien evenveel plezier aan het begrijpend lezen.

Het is dus ook van belang te onderzoeken hoe we de motivatie bij anderstalige leerlingen om te begrijpend lezen kunnen verhogen.

De A.F. school

De A.F. school staat in een zogenaamde prachtwijk en kent veel problemen rondom verpaupering, hangjongeren en kleine criminaliteit.

De school heeft ongeveer 215 leerlingen, verdeeld over 11 groepen.

Er is een Voorschool aan de school verbonden waar kinderen vanaf 3 jaar vier dagdelen per week naar toe gaan.

De school heeft overwegend anderstalige leerlingen. Zij vertegenwoordigen de derde generatie nieuwkomers in ons land en het thuisland van hun grootouders is meestal Turkije of Marokko. De laatste jaren zijn er echter steeds meer leerlingen bij ons op

school gekomen die ook uit heel andere delen van de wereld komen, zoals Latijns-Amerika, Azië of het Oostblok. Voor hen geldt meestal dat zij tot de tweede generatie nieuwkomers in ons land behoren.

Vlak bij de school ligt ook het Asiel Zoekers Centrum. Ook hiervan hebben wij leerlingen op school. Zij komen uit diverse landen en regelmatig uit oorlogsgebieden.

Nadat ik ruim 8 jaar groepsleerkracht was op de A.F. school ben ik sinds vorig schooljaar voor twee dagen per week remedial teacher.

In de RT werk ik met onderbouwleerlingen aan NT2 (Nederlands als Tweede Taal). Vanaf groep 4 tot en met groep 7 begeleid ik leerlingen op het gebied van rekenen en technisch lezen.

Hoofdstuk 1 – Aanleiding en probleemstelling

1.1. De aanleiding

Op de A.F. school hebben veel leerlingen moeite met begrijpend lezen. Dit is vooral zichtbaar vanaf groep 5. Ongeveer helft van de leerlingen scoort op zowel de methodegebonden toetsen als op CITO Begrijpend Lezen onvoldoende.

1.2. De huidige situatie

Motivatie

Er wordt op de A.F. school (vanaf de tweede helft van groep 4) gewerkt met de begrijpend leesmethode Tussen de Regels (zie Bijlage 2).

Ik bespeurde in de jaren dat ik leerkracht was vaak weerzin bij de leerlingen om met teksten uit Tussen de Regels te werken.

Toen ik in de RT bij het Connect Vloeiend Lezen teksten van Nieuwsbegrip ging gebruiken, merkte ik dat deze teksten wél aansloegen.

Het gaat hierbij om actuele teksten over onderwerpen die aansluiten bij de interesses van kinderen.

Woordenschat

Onze anderstalige leerlingen beschikken over het algemeen over een lage woordenschat. Op de toets CITO Woordenschat wordt in alle groepen door veel anderstalige leerlingen zwak of onvoldoende gescoord.

In schooljaar 2006/2007 is daarom in de hele school de methode Met Woorden in de Weer ingevoerd (zie Bijlage 4).

In groep 1 /2 en groep 3 worden nog steeds elke week drie clusters aangeboden volgens de methodiek van Met Woorden in de Weer.

In schooljaar 2009/2010 is echter besloten in de overige groepen te stoppen met deze methode omdat de leerkrachten het te tijdrovend vonden met deze methode te werken.

Voor taal en spelling wordt de methode Taal actief gebruikt. Deze methode kent een woordenschatcomponent die aanwezig is op school maar die niet wordt ingezet.

Er wordt op dit moment gezocht naar een manier om woordenschat een plek te geven binnen het curriculum.

Technisch lezen

In het aanvankelijk en technisch lezen is de afgelopen jaren met succes geïnvesteerd. De meeste leerlingen scoren leeftijdsadequaat op de AVI-toetsen.

Conferentie

De directie vroeg mij in het voorjaar van 2010 als RT-er mee te denken over een oplossing om het probleem met betrekking tot begrijpend lezen aan te pakken. Om meer te weten te komen over begrijpend leesonderwijs bezocht ik daarom op 17 juni 2010 de conferentie 'Begrijpend Lezen' bij het CPS in Amersfoort. Kees Vernooy gaf er een inspirerende lezing waarbij duidelijk werd dat begrijpend lezen cruciaal is voor schoolsucces. Kees Vernooy vertelde dat vaak na groep 5 de problemen zichtbaar worden. Onze school bleek dus geen uitzondering!

In groep 5 gaat men namelijk van het leren lezen naar het lezen om te leren. Ook gaan achtergrondkennis en woordenschat een belangrijke rol spelen. Bovendien worden de teksten complexer.

Mij werd duidelijk dat, naast goede technische leesvaardigheden, met name woordenschat en kennis van de wereld belangrijk zijn voor het goed kunnen begrijpen van een tekst.

Kees Vernooy kwam met een aantal aanbevelingen. Hij wees ons er op dat wij leerlingen beter moeten leren omgaan met informatieve teksten. Hij raadde het gebruik van actuele teksten aan. De veelheid aan strategieën die in veel begrijpend lees methodes wordt aangeboden noemde hij onzinnig. Hij pleitte voor hooguit zes strategieën.

Ik zag aanknopingspunten bij de methode Nieuwsbegrip.

Hierbij worden namelijk actuele, informatieve teksten gebruikt.

Er wordt maar met 5 leesstrategieën gewerkt en per tekst worden er 3 tot 6 moeilijke woorden aangeboden.

Echter, de doelgroep waarmee ik werk is een bijzondere. Het gaat namelijk om zogenaamde NT2 leerlingen. Gelden bovenstaande aanbevelingen ook voor hen?

De technische leesvaardigheden zijn bij de meeste van onze leerlingen op orde.

Maar hoe zit het met de kennis van de wereld en met woordenschat? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat onze leerlingen hierin een positieve ontwikkeling doormaken?

Misschien is er nog meer nodig om tot voldoende leesbegrip te komen bij onze anderstalige leerlingen?

1.3. De gewenste situatie

Graag zou ik willen bereiken dat ik in staat ben met behulp van één (of een combinatie van) methodiek(en) de woordenschat van de NT2 leerlingen uit te breiden en hun kennis van de wereld te vergroten. Daardoor zouden deze leerlingen beter in staat kunnen zijn informatieve en verhalende teksten te begrijpen. Hierdoor zou een transfer naar andere vakken gerealiseerd kunnen worden. Door het gebruik van een beperkt aantal strategieën zouden de leerlingen bovendien in staat gesteld kunnen worden de tekstverklarende vragen bij de tekst voldoende te beantwoorden.

Graag zou ik willen bereiken dat deze anderstalige leerlingen zich ervan bewust worden dat begrijpend lezen ook belangrijk is bij andere vakken; wanneer je begrijpt waar een tekst over gaat kun je informatie tot je nemen. Ik vind het van belang dat zij weten dat deze vaardigheid ook op de middelbare school heel belangrijk is en dat het van grote invloed is op hun schoolsucces.

1.4. De doelstelling

Het doel van dit praktijkonderzoek is om tot aanpassingen van het onderwijs op de A.F. school te komen en de kwaliteit van ons professionele handelen te verbeteren bij ons begrijpend leesonderwijs aan anderstalige leerlingen.

1.5. De onderzoeksvraag

Hoe kunnen we ons onderwijs ten aanzien van begrijpend lezen aanpassen, zodat de resultaten van begrijpend lezen bij de NT2 leerlingen op de A.F. school verbeteren?

1.6. De deelvragen

Om de onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden is er een aantal vragen die gesteld moeten worden vóór de aanvang van het onderzoek.

Taalverwerving:

- Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de taalverwerving van het Nederlands bij Nederlandstalige kinderen en bij kinderen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is?

Begrijpend lezen:

- Wat zijn de onderwijsbehoeften van NT2 leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen en in hoeverre verschillen deze ten opzichte van NT1 leerlingen?

Methoden:

- Wat zijn de verschillen tussen –de momenteel gebruikte methode- Tussen de Regels en de methode Nieuwsbegrip en wat betekent dat voor het gebruik van deze methodes in een klas met NT2 leerlingen?

Transfer:

- Hoe kan een transfer naar andere informatieve teksten – waaronder teksten bij zaakvakken – worden gerealiseerd?

1.7. De verwachting

Ik verwacht dat de methodiek (of combinatie van methodieken) is in te voeren in de klas of in de RT.

Ik verwacht dat de NT2 leerlingen hun kennis van de wereld en hun woordenschat zullen uitbreiden. Ik verwacht bovendien dat de motivatie bij deze leerlingen toeneemt. Ik verwacht ook dat de leerlingen minder strategieën zullen hoeven hanteren bij de begrijpend leesteksten.

Ik verwacht tenslotte dat op de langere termijn de leerlingen in staat zullen zijn een transfer naar zaakvakken te maken waardoor ook andere teksten voor hen toegankelijker worden.

Ik verwacht op de langere termijn dat de NT2 leerlingen vooruit zullen gaan in hun vaardigheidsscores bij de toets CITO Begrijpend Lezen en CITO Woordenschat.

Hoofdstuk 2 – Theoretische verkenning

2.1. Begrijpend lezen

Met begrijpend lezen bedoelen we het vermogen verschillende soorten geschreven teksten te kunnen begrijpen (Förrer en van de Mortel, 2010).

Begrijpend lezen is cruciaal voor schoolsucces. Van het schoolcurriculum heeft 85% te maken met geschreven taal (Vernooy, 2007).

In de bovenbouw van de basisschool worden zaakvakteksten steeds belangrijker. Deze hebben een hoge informatiedichtheid, abstract taalgebruik, veel onbekende woorden, lange, complexe zinnen en weinig visuele ondersteuning.

Leerlingen die problemen hebben met begrijpend lezen vinden hiervan hinder bij het bestuderen van deze teksten (Van Elsäcker et al., 2010).

2.1.1. Voorwaarden

Volgens Förrer en van de Mortel (2010) zijn de belangrijkste voorwaarden voor begrijpend lezen:

- een goede technische leesvaardigheid
- een uitgebreide woordenschat
- voldoende kennis van de wereld

Daarnaast is het van groot belang dat de leerling:

- voldoende gemotiveerd is
- in staat is om met behulp van strategieën zijn eigen leesproces aan te sturen

2.1.2. Strategieën

Over het nut van strategieën zijn de meningen verdeeld; volgens Stoeldraijer en Vernooy (2007) hebben leesstrategieën zelden een aantoonbaar effect op begrijpend lezen, terwijl vlot lezen en woordenschat dat wel hebben.

Vernooy (2007) adviseert om het aantal strategieën te beperken tot de volgende evidence based strategieën:

- Vooraf
 - o Lesdoel bepalen (waarom ga ik de tekst lezen?)
 - o Voorspellen (waar zou de tekst over gaan?)
 - o Gebruik maken van de voorkennis (wat weet ik er al van?)

- Tijdens
 - o Vragen stellen (begrijp ik het nog? wat kan ik doen als ik het niet begrijp?)
 - o Visualiseren (voorstellingen, schema's, woordwebben)
- Na
 - o Samenvatten
 - o Vragen stellen (ben ik te weten gekomen wat ik wilde weten? klopte mijn voorspelling?)

(zie ook het rapport van de National Reading Panel: National Institute of Child Health and Human Development. (2000)).

De samenhang tussen woordenschat, technisch lezen en leesstrategieën speelt een grote rol. Wanneer woordenschat of technisch lezen niet op orde zijn is de leerling ook niet in staat leesstrategieën toe te passen. (Vernooy, 2007)

Bij de CITO toetsen Begrijpend Lezen lijkt wat betreft inhoud met name woordenschat en kennis van de wereld van belang voor een goede score.

Leesstrategieën worden in deze CITO toetsen niet gemeten. In deze toetsen worden bovendien meerkeuzevragen bij de teksten gesteld, terwijl in de begrijpend leesmethoden de vragen bij de teksten vaak anders worden geformuleerd. (Stoeldraijer en Förner, 2008).

2.1.3. Problemen met begrijpend lezen

De inspectie van onderwijs heeft vastgesteld dat 10% van de leerlingen in het basisonderwijs ernstige hardnekkige problemen heeft met begrijpend lezen. Deze problemen zijn bovendien ook van invloed op andere vakgebieden (Leseman en Hamers, 2007).

Een zogenaamde 'zwakke begripper' beheerst het technisch lezen wél voldoende maar heeft problemen met het begrijpen, doorgronden, verdiepen, uitwerken en onthouden van de informatie uit de tekst. De problemen worden vaak laat ontdekt, over het algemeen pas wanneer teksten lexicaal en grammaticaal moeilijker worden (Leseman en Hamers, 2007)

Een groot internationaal vergelijkend onderzoek in 2006 (PIRLS) naar begrijpend leesprestaties van 9 en 10 jarige leerlingen laat zien dat Nederlandse leerlingen in vergelijking met leerlingen in andere landen goed lezen (Netten en Verhoeven,

2007). Het verschil tussen zwakke lezers en sterke lezers is relatief klein. Het is opvallend dat de groep zeer goed presterende leerlingen kleiner is dan in veel andere landen. De leerlingen lijken de basisvaardigheden van begrijpend lezen goed te beheersen. Het gaat hierbij om het opzoeken van informatie en het trekken van conclusies. Met processen die meer ervaring en beheersing van strategieën vereisen hebben de leerlingen meer moeite.

De prestaties van de groep 6-leerlingen in Nederland zijn sinds 2001 wel achteruit gegaan, met name door slechtere prestaties van meisjes. De leerlingen die altijd thuis Nederlands spreken presteren hoger dan leerlingen die soms thuis Nederlands spreken. In 1/3 van de andere landen is dit niet zo.

Zowel in Nederland als internationaal presteren kinderen die op scholen zitten met veel leerlingen uit economisch zwakkere gezinnen, lager. Wanneer de leerlingen op een school zitten met meer dan 26% anderstaligen, wordt er lager gescoord dan op scholen waar dat niet het geval is.

Leerlingen die (bijna) elke dag lezen behalen zowel in Nederland als internationaal de hoogste scores. Een positieve attitude ten opzichte van lezen en goede leesprestaties hangen met elkaar samen. De groep die (vrijwel) nooit thuis voor zijn plezier leest is in vergelijking met andere landen in Nederland groot. (Netten en Verhoeven, 2007)

2.1.4. Oorzaken

Problemen met begrijpend lezen worden veroorzaakt door:

- problemen met betrekking tot taalkennis: naast een gebrekkige woordenschat en technische leesvaardigheid gaat het ook om syntactische kennis
- tekort aan kennis van de wereld
- monitoring; tekort aan metacognitieve kennis, leesstrategieën; de leerling vraagt zich af wat er staat
- lage motivatie, laag zelfbeeld en slechte leesattitude.
- laag IQ , tekort aan (verbaal) werkgeheugen en denkvermogen

(Leseman en Hamers, 2007; Van Elsäcker et al., 2010)

Laatstgenoemde oorzaak wordt onderschreven door de commissie Meijerink (Tomesen et al., 2008) die stelt dat leerlingen met doorstroomniveau basisberoepsgerichte leerweg (vmbo) in het geheel niet toe zijn aan studerend lezen.

Voor zwakke leerlingen is het niet haalbaar informatie samen te vatten of te schematiseren. (Tomesen et al., 2008)

Leerlingen die onvoldoende technische leesvaardigheid hebben krijgen onherroepelijk problemen met begrijpend lezen omdat zij met decoderen bezig zijn in plaats van met de inhoud van de tekst. Bovendien heeft een slechte technische leesvaardigheid een negatieve invloed op de woordenschatontwikkeling (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990) en raken leerlingen minder gemotiveerd (Vernooy, 2007). Begrijpend lezen is onder basisschoolleerlingen niet favoriet. Vanaf groep 4 daalt het plezier in begrijpend lezen en in groep 8 zegt nog maar een kwart van de leerlingen plezier te beleven aan begrijpend lezen. In groep 6 is dit overigens 36% (Heesters et al., 2007). Een goede motivatie, concentratie en de mate waarin een leerling zich in de tekst verdiept is van invloed op de leesstrategieën. Vooral de controlerende strategie 'begrijp ik nog wat er staat?' profiteert van een goede motivatie. De leerling zal meer moeite doen kennis uit zijn geheugen op te diepen (Leseman en Hamers, 2007).

2.1.5. Risicogroepen

De leerlingen die tot de risicogroepen behoren zijn leerlingen

- met laag opgeleide ouders
- uit migrantengezinnen
- die een andere thuistaal spreken dan het Nederlands.

Er is in deze gezinnen sprake van een laag niveau van geletterdheid. Het taalgebruik wijkt af van de schooltaal en de taal in boeken (Leseman en Van Tuijl, 2005; Schleppegrell, 2004).

Uit de 'Samenvatting Jaarrapport Integratie' (Gijsberts en Dagevos, 2009) blijkt dat er onder niet westerse leerlingen een grote taalachterstand is. De inhaalslag verloopt langzaam. De Turks-Nederlandse leerlingen doen het het slechtst en verlaten de basisschool met een gemiddeld niveau dat overeenkomt met het niveau van eind groep 6 bij autochtone leerlingen. Op begrijpend lezen scoren de Surinaams-Nederlandse leerlingen het best van alle niet-westerse leerlingen, gevolgd door Marokkaans-Nederlandse leerlingen. De prestaties onder Turks-Nederlandse meisjes en Marokkaans-Nederlandse meisjes zijn beter dan die van de jongens uit dezelfde

groepen. Leerlingen van Chinese en Iraanse komaf doen het opvallend goed in vergelijking met andere groepen leerlingen met een niet-westerse achtergrond.

Voor 98% van de leerlingen op de A.F. school is het Nederlands niet de moedertaal.

2.2. Taalverwerving bij anderstaligen

2.2.1. Taalverwerving algemeen

Volgens Schaerlaekens & Goorhuis (2000) gaan de huidige ontwikkelingstheorieën en pedagogische visies uit van het interactionisme dat voorstaat dat de taalontwikkeling zowel biologische als omgevingsfactoren kent. Individuele eigenschappen worden ontwikkeld in interactie met de omgeving. De omgeving heeft dus ook invloed op het tempo en de manier waarop dit gebeurt.

Onder omgevingstaal verstaan we de taal die niet direct tegen het kind geuit wordt. De taal die verzorgers rechtstreeks tegen het kind uiten noemen we 'verzorgersstaal' ('child directed speech'). Deze is belangrijk omdat ouders of verzorgers de taal van het kind herhalen en uitbreiden of corrigeren door de taaluiting van het kind op de juiste manier te herhalen; ze geven impliciete feedback (Van Hell en van Weerdenburg, 2007; Schaerlaekens & Goorhuis, 2000).

Achterstanden in de beheersing van het Nederlands als tweede taal

Er spelen de volgende algemene factoren een rol:

- sociaaleconomische status van de ouders
- opleidingsniveau van de ouders
- taalarme thuisomgeving (verzorgersstaal en omgevingstaal)

(Van Hell en Van Weerdenburg, 2007)

Daarnaast zijn er enkele specifieke factoren die gelden voor tweede taalverwervers.

- tekort aan woordenschat.
- fouten in taalproductie ten gevolge van
 - o overgeneralisatie (een regel breder toepassen dan toegestaan , bijvoorbeeld 'een mooie huis')
 - o simplificatie (weglaten van onderdelen van een zin, bijvoorbeeld: 'wanneer ik klaar, ik opruimen'.)

- o ontwikkelingsfouten die karakteristiek zijn voor NT2 leerlingen, ongeacht de moedertaal, zoals bijvoorbeeld het weglaten van voorzetsels.
- fouten in de uitspraak en klankonderscheiding. Dit komt doordat er in de eerste taal soms andere betekenissen aan klanken worden toegekend als in het Nederlands en andersom.

(Appel en Vermeer, 1994)

2.2.2. Woordenschat

Hoe leren we woorden?

Bij het koppelen van woorden aan betekenissen is meer nodig dan alleen labelen. Het netwerk met het concept, de achterliggende ideeën, associaties, beelden en betekenissen moet worden uitgebreid of aangepast en opgeslagen in ons geheugen. Woordenschat en kennis van de wereld zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. In de eerste taal worden woorden impliciet geleerd onder invloed van de omgevingstaal en de verzorgers taal. De omgeving van het kind kleurt het concept; in verschillende culturen kunnen inhouden een andere betekenis krijgen. Het ene kind ziet bij het woord 'huis' een andere beeld voor zich dan het andere kind.

(Appel en Vermeer, 1994)

De meeste woorden worden indirect, impliciet geleerd tot het zesde jaar. Hierbij speelt interactie met de omgeving een grote rol.

Vanaf dat kinderen gaan lezen komt daar leeswoordenschat bij. Vanaf groep 5 worden veel woorden geleerd bij zaakvakken. Door lezen vergroot de woordenschat en door een grotere woordenschat verbetert het technisch lezen. Deze twee zijn afhankelijk van elkaar. (Vernooy, 2008)

Algemeen wordt aangenomen dat de meeste woorden worden geleerd in een context maar dat woorden het beste worden geleerd door expliciete instructie. Deze manieren moeten elkaar aanvullen. De nieuwe woorden moeten altijd aangeboden worden in een betekenisvolle context. (Appel en Vermeer, 1994)

Problemen met woordenschat

Elke taal kent 3000 tot 4000 woorden die frequent voorkomen en die leveren de minste problemen op. De woorden die daarna geleerd moeten worden komen minder vaak voor en zijn lastiger aan te leren. Hieronder vallen schooltaalwoorden en vaktaalwoorden. Het gaat ook om figuurlijk taalgebruik en uitdrukkingen (Appel en Vermeer, 1994)

Anderstalige leerlingen hebben een veel minder grote woordenschat dan Nederlandstalige leerlingen: op 9-jarige leeftijd kent een Nederlandstalig kind receptief 8500 woorden terwijl dit voor NT2 leerlingen van Turkse en Marokkaanse komaf 5000 woorden betreft.

Uitgangspunt is dat leerlingen bij het verlaten van de basisschool een receptieve woordenschat van 15000 woorden moeten hebben. (Aarnoutse en Verhoeven, 2003; Van Elsäcker et al., 2010). Per leerjaar komt dat neer op minimaal 1000 woorden, 25 per week en dus vijf per dag (Appel en Vermeer, 1997; Van Elsäcker et al., 2010).

Zwakke NT2 leerlingen verwerven incidenteel aangeboden woorden niet, tenzij ze nadrukkelijk en frequent aangeboden worden. Dit in tegenstelling tot sterke NT2 leerders (Appel en Vermeer, 1994).

Naast de problemen met de Nederlandse woordenschat neemt ook de woordenschat in de moedertaal af doordat deze minder wordt gebruikt. Dit noemen we taalverlies. Het taalaanbod van Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse ouders is niet meer optimaal (Amsing, Beek en Spliethoff, 2007). Bovendien geldt dat de moedertaal in het thuisdomein gesproken terwijl de schooltaal in het schooldomein wordt gesproken. Elk domein kent zijn eigen woorden. (Appel en Vermeer, 1994)

Oorzaken

Mogelijke oorzaken van de problemen met woordenschat zijn:

- biologische factoren, linguïstische problemen, geheugenproblemen
- omgevingsfactoren, geen taalrijke thuisomgeving
- weinig of slecht lezen.

(Vernooy, 2008).

Een tekort aan woordkennis leidt er toe dat leerlingen minder kunnen profiteren van de les. Dit heeft tot gevolg dat er minder leerwinst wordt geboekt, wat uiteindelijk een nog groter tekort in woordkennis tot gevolg heeft. (Van den Nulft en Verhallen, 2002) De omvang van de woordschat heeft naast invloed op de denkontwikkeling ook grote invloed op tekstbegrip (Carver & Leibert, 1995; Cooper, 1999).

2.3. Begrijpend lezen bij anderstaligen

Om tot goed tekstbegrip te komen moet 95% van de woorden uit de tekst door de leerling gekend worden. Wanneer de tekstdekking in Nederlands te laag is kunnen betekenissen ook niet geraden of afgeleid worden en is het toepassen van leesstrategieën moeilijk. Teruglezen of verder lezen om achter de betekenis van een woord of een deel van de tekst te komen heeft geen zin en samenvatten of de hoofd- en bijzaken uit de tekst halen is niet mogelijk. Controle levert weinig op. Het klassikaal oefenen met leesstrategieën wordt door deze leerlingen onvoldoende benut. Regelmatig daalt bij deze leerlingen de motivatie voor lezen. (Appel en Vermeer, 1994)

Leerlingen met een taalachterstand hebben moeite met taal-denkrelaties, de meer complexe cognitieve taalfuncties. Het gaat hierbij om het aanbrengen van structuren, het leggen van logische verbanden en het trekken van conclusies. Bij taal-denken is de grootste achterstand waarneembaar onder de groep anderstaligen in Nederland. (Amsing, Beek en Spliethoff, 2007)

2.4. Didactische aanpak

2.4.1. Didactiek m.b.t. begrijpend lezen

In Nederland werd tot 1990 nauwelijks instructie gegeven op begrijpend lezen. Men ging er van uit dat veel oefenen vanzelf tot begrip zou leiden. In veel andere Europese landen is dit nog steeds een opvatting. In Zweden wordt begrijpend lezen geïntegreerd aangeboden in zaakvakken en uit het PIRLS onderzoek (Progress in International Reading) blijkt dat er ruim voldoende wordt gescoord op begrijpend lezen.

Uit onderzoek (Heesters et al., 2007) blijkt dat de resultaten bij leerlingen die werken met verschillende methoden voor begrijpend lezen nauwelijks verschillen. Ook het

aantal uren dat wordt besteed aan begrijpend lezen heeft geen effect. Of er wel of niet sprake is van zelfstandige werktijd lijkt evenmin effect te hebben op de resultaten (Stoeldraijer en Förrer, 2008).

Selectie van teksten

Förrer en Van de Mortel (2010) noemen Nieuwsbegripteksten geschikt om te werken aan tekstbegrip. Deze teksten zijn actueel en informatief en hebben te maken met het 'echte leven'. Ze zijn voorzien van illustraties en er is een heldere indeling gemaakt met kopjes met subtitels. De teksten bevatten een goede structuur en samenhang en er is sprake van coherentie. De teksten bevatten zowel talige signalen als signaalwoorden. (CED groep, 2010). Zwakke begrippers presteren veel beter wanneer de leesteksten aansluiten bij hun voorkennis en interesses (Kintsch, 2004).

Informatieve teksten zijn moeilijker te begrijpen dan verhalende. Er zitten meer moeilijke woorden in en ze zitten ingewikkelder in elkaar. Zwakke begrippers moeten expliciet instructie krijgen om effectief om te leren gaan met dit soort teksten (Vernooy, 2007).

Hierdoor wordt op termijn een transfer naar zaakvakken gerealiseerd.

2.4.2. Didactiek m.b.t. woordenschat

De conceptuele netwerken zijn bij NT2 leerlingen niet volledig of deels onjuist. Om tot uitbreiding van woordenschat te komen moeten activiteiten worden ingezet waarbij woordenschat, conceptuele ontwikkeling, gespreksvaardigheid en denkontwikkeling gestimuleerd worden. Activiteiten over de 'echte wereld' zijn hiervoor geschikt omdat ze tevens betekenisvol zijn en de betrokkenheid van leerlingen vergroten (van Elsäcker et al., 2010).

Het effect van leeswoordenschat op leesbegrip is bij NT2 leerlingen groot. Hiervoor moet expliciet woordenschatonderwijs worden gegeven. Daarbij is soms ook uitleg nodig van grotere eenheden van de tekst. (van Elsäcker, 2002).

Er moet instructie gegeven worden op

- kernwoorden uit de tekst. De didactiek uit Met Woorden in de Weer sluit goed aan bij dit soort zelfstandige naamwoorden en werkwoorden.
- schooltaalwoorden uit de tekst. De didactiek van Het Posterproject is ontwikkeld voor het aanleren van schooltaalwoorden (zie Bijlage 3).

- aanpak van meerkeuzevragen. Het beantwoorden van dit type vragen vereist een complexe handeling van de leerling. De leerling moet de vraag lezen, terugkijken in de tekst, het antwoord op de vraag geven en uit de opties dat antwoord kiezen dat past bij wat hij zelf in zijn hoofd had. Wanneer dan ook nog woorden uit de vraag niet begrepen worden is het beantwoorden onmogelijk.

(Coenen, persoonlijk gesprek, 2010; Cohen de Lara, persoonlijk gesprek, 2010; Scholten, persoonlijk gesprek, 2010)

In de wijk Overvecht in Utrecht is in september 2010 gestart met de pilot 'Brede School Akademie'. Hier wordt schooltijdverlenging gebruikt om met anderstalige bovenbouwleerlingen en brugklassers met een potentie om naar het HAVO of VWO te gaan, te werken aan uitbreiding van woordenschat, begrijpend lezen en kennis van de wereld. Hierbij wordt Nieuwsbegrip Basis ingezet. Voor het woordenschatonderwijs wordt 'Met woorden in de weer' en 'Het Posterproject' gebruikt.

Projectleider Scholten noemt het project tot nu toe succesvol; er zijn geen uitvallers en de lessen lijken aan te slaan. De pilot wordt gemonitord en een eerste evaluatie zal volgen na dit schooljaar.

NB: zie bijlage 3 en 4 voor een beschrijving van de methoden Het Posterproject en Met Woorden in de Weer.

Op de A.F. school wordt in groep 1 t/m 3 gewerkt met de methode Met Woorden in de Weer voor woordenschat.

Vernooy (2008) adviseert dat de leerkracht zowel impliciet (rijke taalomgeving, stillezen, thuis lezen) als expliciet (preteaching, woorden bij zaakvakken behandelen, beeldmateriaal als film inzetten, woorden herhalen) woordenschatonderwijs geeft.

2.4.3. Methodieken bij begrijpend lezen en woordenschat

Het directe instructiemodel is effectief bij instructie in begrijpend lezen en woordenschat.

. Het activerende instructiemodel kent verschillende fasen:

- de terugblik en activeren voorkennis
- de oriëntatie op het nieuwe onderwerp en lesdoel
- Uitleg door modeling
- Begeleide inoefening
- zelfstandige verwerking met oog voor differentiatie
- Evaluatie van het proces
- Terugblik en vooruitblik van de les in de context van een reeks
- Fase 1-7: feedback met foutcorrectie en aanmoediging.

(Leenders, Naafs en Van den Oord, 2002)

Coöperatief leren:

Het denken over een tekst wordt gestimuleerd wanneer de leerlingen er in tweetallen of in groepjes over praten. Er dienen hiertoe (gematigd) heterogene groepen te worden samengesteld met betrekking tot het niveau van het begrijpend lezen en de kennis van de wereld. (Van Elsäcker et al., 2010)

Zwakkere leerlingen kunnen volgens de handleiding van Nieuwsbegrip door middel van interactie geholpen worden door sterke lezers. De zwakke lezers profiteren van het taalaanbod, de motivatie en de uitleg van de meer vaardige leerlingen (CED groep, 2010).

Bij coöperatief leren wordt door leerlingen gestructureerd samengewerkt in groepen aan bepaalde inhouden of opdrachten. Er is sprake van gedeelde verantwoordelijkheid voor het proces en er is een gemeenschappelijk doel.

Coöperatieve werkvormen passen prima bij het directe instructiemodel en dan met name in de fase van zelfstandige verwerking. Maar ook bij het activeren van de voorkennis of bij de evaluatie zijn coöperatieve werkvormen inzetbaar (Van Vugt, 2002).

Visualiseren

Onderzoek heeft aangetoond dat visualisatie een effectief middel is voor zwakke lezers. Lezers kunnen gemakkelijker inconsistenties uit de tekst halen, kunnen de inhoud beter onthouden en zijn beter in staat logische verbanden te leggen. In Nieuwsbegrip wordt er daarom gebruik gemaakt van dergelijke 'graphic organizers'. (CED groep, 2010)

Leerlingen worden zo in staat gesteld de visuele weergave om te zetten in een verbale samenvatting. (Van Elsäcker et al., 2010)

De leerkracht kan een schema maken maar de leerlingen kunnen dit ook zelf doen. Lezers die dergelijke schema's gebruiken, lezen actiever dan lezers die dit niet doen (Fisher, Lapp en Frey, 2009).

2.4.4. Rol van de RT

Preteaching

Stoeldraijer en Förner (2008) geven het advies om te remediëren op woordenschat en vlot technisch lezen en niet op strategieën. Voor risicoleerlingen noemen zij preteaching effectief, voorafgaand aan de groepsinstructie bij begrijpend leeslessen. In die preteaching moet de nadruk liggen op

- woordenschatuitbreiding en dan met name de kernbegrippen uit de tekst
- het kennen van het doel van de tekst
- het vergroten van het leesplezier en de motivatie bij de leerlingen

Hoofdstuk 3 - Onderzoeksmethodologie

3.1. Deelvragen uit de literatuur

In de literatuur is antwoord gevonden op de in hoofdstuk 1 geformuleerde deelvragen:

Taalverwerving:

- *Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de taalverwerving van het Nederlands bij Nederlandstalige kinderen en bij kinderen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is?*

Voor beide groepen geldt dat naast biologische factoren ook de omgeving waar het kind in opgroeit invloed heeft op de taalontwikkeling. Daarom zien we dat deze wordt geremd wanneer er bij het kind sprake is van

- laagopgeleide ouders
- taalarme thuisomgeving
- geringe woordenschat

Wanneer kinderen thuis een andere taal spreken dan op school is dit een extra risico. Bij deze groep komt vaker een tekort aan woordenschat voor.

Bovendien is er een groep anderstaligen waarbij taalverlies in de moedertaal is opgetreden. Zij beschikken zowel in het Nederlands als in de moedertaal over een lage woordenschat. Zij hebben niets aan labelen van een nieuw woord maar moeten hun conceptuele netwerk uitbreiden en hiertoe moet expliciet woordenschatonderwijs gegeven worden.

Begrijpend lezen:

- *Wat zijn de onderwijsbehoeften van NT2 leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen en in hoeverre verschillen deze ten opzichte van NT1 leerlingen?*

Wanneer de tekst niet wordt begrepen kunnen strategieën onvoldoende worden toegepast.

Voor NT2 leerlingen geldt dat er sprake moet zijn van 95% tekstdekking voordat de tekst kan worden begrepen. Hiertoe moet expliciete instructie worden gegeven op de onbekende woorden. Dit dient te gebeuren voordat de tekst behandeld wordt. Het gaat dus om preteaching.

Zowel kernwoorden als schooltaalwoorden moeten worden behandeld. Voor de (concrete) kernwoorden kan de methodiek 'Met woorden in de Weer' ingezet worden en voor de schooltaalwoorden is de methodiek van 'Het Posterproject' meer geschikt. Schooltaalwoorden zijn niet concreet en daardoor moeilijker maar wel essentieel voor tekstbegrip.

Naast het aanleren van de definities en het gebruik van de nieuwe woorden in zinnen moet beeldmateriaal worden ingezet als film en illustraties om het conceptuele netwerk uit te breiden.

Zwakke begrijpers presteren beter wanneer de leesteksten aansluiten bij hun voorkennis en interesses. Het vergroten van het leesplezier en de motivatie bij de leerlingen is van belang om te komen tot betere prestaties bij begrijpend lezen. Coöperatieve werkvormen zijn geschikt tijdens het activeren van de voorkennis of bij de zelfstandige verwerking. Hiertoe moeten gematigd heterogene groepen of tweetallen worden samengesteld. Zwakkere leerlingen profiteren zo van de meer vaardige leerlingen.

Visualisaties als 'graphic organizers' zijn effectief voor zwakke lezers. Leerlingen met een taalachterstand hebben meer moeite met taal-denkrelaties en kunnen met behulp van deze 'graphic organizers' beter de inhoud onthouden en verbanden leggen wat het tekstbegrip ten goede komt.

Methoden:

- *Wat zijn de verschillen tussen –de momenteel gebruikte methode- Tussen de Regels en de methode Nieuwsbegrip en wat betekent dat voor het gebruik van deze methodes in een klas met NT2 leerlingen?*

Nieuwsbegrip Basis lijkt een geschikte methode voor NT2 leerlingen omdat er wordt gewerkt met aansprekende actuele teksten met diverse visuele ondersteunende middelen in combinatie met een beperkt aantal strategieën.

Bij Tussen de Regels is er ruimte om te differentiëren zodat de NT2 leerling onderwijs op maat kan worden geboden.

Nieuwsbegrip Basis lijkt om bovenstaande redenen een goede aanvulling op één les per week uit Tussen de Regels.

Transfer:

- *Hoe kan een transfer naar andere informatieve teksten – waaronder teksten bij zaakvakken – worden gerealiseerd?*

Door informatieve teksten aan te bieden wordt een transfer gerealiseerd naar teksten bij zaakvakken.

Op termijn zal ook bij zaakvakteksten expliciete instructie moeten worden gegeven op moeilijke woorden (zowel kernwoorden, zaakvakwoorden als schooltaalwoorden) om tekstdekking te realiseren. Daarnaast zullen ook bij deze teksten de strategieën toegepast moeten worden die tijdens de begrijpend leeslessen zijn aangeleerd.

3.2. Het onderzoek

3.2.1. Pilot Nieuwsbegrip

De school heeft -mede door dit onderzoek- gekozen voor een pilot met Nieuwsbegrip Basis in groep 6a, van januari 2011 tot en met juni 2011. Hierbij wordt de handleiding van Nieuwsbegrip gevolgd.

De school wil weten of het inzetten van Nieuwsbegrip Basis naast Tussen de Regels een aantoonbare verbetering laat zien van de resultaten op begrijpend lezen.

De school heeft voor Nieuwsbegrip gekozen vanwege de informatieve, actuele teksten. De onderwerpen hebben alles te maken met het echte leven en komen ook terug in het Jeugdjournaal. Men hoopt dat dit de motivatie van de leerlingen om te werken met de teksten, zal verhogen.

Bovendien zal het Jeugdjournaal vanaf 1 februari 2011 bij elke tekst (dus één keer per week) een filmpje maken waarin ook de woorden terug komen die in de tekst aan bod komen. Zo kan de inhoud van de tekst ook visueel worden ondersteund.

3.2.2. De leerstof begrijpend lezen en woordenschat in groep 6a

Groep 6a loopt in januari 2011 ruim een half jaar achter met de lessen bij Tussen de Regels. Dit komt doordat er op de A.F. school pas met begrijpend lezen wordt gestart in januari groep 4 en vanwege roostertechnische problemen in groep 5.

Daarom wordt nu gewerkt in boek 5 van Tussen de Regels en is gekozen voor de teksten op niveau A bij Nieuwsbegrip.

Woordenschatonderwijs is in alle klassen van 2006 tot en met 2009 gegeven met de methode Met Woorden in de Weer. Het was de bedoeling dat er door de hele school

drie keer per week een cluster aangeboden werd. Dit bleek voor de midden- en bovenbouw niet haalbaar wat betreft (voorbereidings)tijd. Men is om die reden afgestapt van het aanbieden van drie clusters per week. Op moment van onderzoek worden woorden wel impliciet behandeld in groep 6a bij de lessen Tussen de Regels en de zaakvakken. Er hangen in de klas echter geen clusters op.

De school onderzoekt wat de mogelijkheden zijn om woordenschat weer in te roosteren in de midden- en bovenbouw. De methode Taal actief (de taal- en spellingmethode die wordt gebruikt op de A.F. school sinds 2010) heeft een woordenschatcomponent die eventueel is in te zetten (Geerlink, de Jong en Kalkhoven, z.j.).

3.3. De aangescherpte onderzoeksvragen

1: Laat het gebruik van Nieuwsbegrip Basis naast Tussen de Regels een aantoonbare verbetering zien op resultaten bij begrijpend lezen in groep 6a van de A.F. school?

2: Heeft preteaching bij de lessen Nieuwsbegrip een aantoonbaar positief effect op de resultaten bij begrijpend lezen en voor het uitbreiden van de passieve woordenschat?

3: Hebben de leerlingen een aantoonbaar hogere motivatie bij begrijpend lezen wanneer er gebruik wordt gemaakt van Nieuwsbegrip Basis?

4: Heeft de leerkracht een voorkeur voor het werken met Nieuwsbegrip Basis naast Tussen de Regels of voor het werken met alleen de methode Tussen de Regels in groep 6a?

Om een antwoord te krijgen op deze onderzoeksvragen wordt een actieonderzoek uitgevoerd op meso-niveau, klassenniveau (Harinck, 2010). Het doel is de onderwijssituatie en de kwaliteit van het professionele handelen in ons onderwijs te verbeteren bij NT2 leerlingen bij het begrijpend leesonderwijs in groep 6a van de A.F. school.

3.4. Betrokkenen bij het onderzoek

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 6a van de A.F. school. Er doen hieraan 19 leerlingen mee.

In de onderstaande tabel is te zien wat deze leerlingen scoorden op de diverse toetsen. Omdat de leerlingen een half jaar in leerstof bij begrijpend lezen achterlopen en er geen CITO Begrijpend Leestoets E5 beschikbaar is, kan er van worden uit gegaan dat het huidige niveau tussen beide toetsscores in zal zitten.

score	CITO Woordenschat E5 (afgenomen eind groep5) Aantal leerlingen	CITO Begrijpend Lezen M5 (afgenomen eind groep 5) Aantal leerlingen	CITO Begrijpend Lezen M6 (afgenomen midden groep 6) Aantal leerlingen
A	0	1	2
B	3	6	1
C	6	7	5
D	4	3	8
E	6	2	3

Bij alle drie leerlingen die een B scoorden op de CITO Woordenschattoets wordt thuis Nederlands gesproken.

We kunnen er vanuit gaan dat bij minimaal tien leerlingen (diegenen die een onvoldoende scoren op de woordenschattoets) geen sprake is van een 95% tekstdekking bij de Nieuwsbegripteksten.

De experimentele groep wordt gevormd door zes leerlingen uit groep 6a. Hiervan scoorden er twee een B op de CITO Toets Begrijpend Lezen M5 (afgenomen juni groep 5, zie paragraaf 3.2.2.) Twee leerlingen scoorden een C en twee leerlingen een E.

Deze experimentele groep bestaat uit drie jongens en drie meisjes. Twee jongens spreken thuis Turks en de andere leerlingen spreken thuis Marokkaans-Arabisch. In bijlage 5a en 5b is een overzicht opgenomen van de gegevens van alle leerlingen in de experimentele groep en de controlegroep.

De ouders zijn door mij schriftelijk op de hoogte gebracht en hebben schriftelijk toestemming gegeven voor deelname van hun zoon of dochter aan de experimentele groep.

De leerling-gegevens zijn afkomstig uit het LVS, de leerling-dossiers en uit gesprekken met de leerkracht van groep 6a.

3.5. Beschrijving van de interventie

Alle leerlingen uit groep 6a krijgen gedurende 12 weken één keer per week (op donderdag) van de leerkracht les uit Nieuwsbegrip Basis met teksten op A-niveau. Hierbij wordt de handleiding die bij de tekst geleverd wordt, nauwkeurig gevolgd. De tekst wordt samen met de leerlingen gelezen en moeilijke woorden worden behandeld. Bij elke tekst staat één strategie centraal. De vragen bij de tekst worden door de leerlingen schriftelijk beantwoord.

Daarnaast krijgen alle leerlingen uit groep 6a gedurende 12 weken van de leerkracht elke week een strategieles uit de methode Tussen de Regels. Deze les wordt gegeven volgens de handleiding.

De experimentele groep krijgt één keer per week (op woensdag) preteaching van de remedial teacher buiten de klas, bij het onderwerp van de Nieuwsbegriptekst van die week. De tekst wordt echter niet gelezen. Vooraf wordt naar aanleiding van voorwerpen, artikelen of afbeeldingen door de leerlingen voorspeld wat het onderwerp van de week zou kunnen zijn en wordt de al aanwezige kennis opgehaald. Er wordt een film getoond bij het onderwerp en moeilijke woorden worden behandeld. De inhoud van de film (en het onderwerp) wordt met behulp van 'graphic organizers' samengevat.

Doel van de preteaching is dat de leerlingen de kennis van het onderwerp ophalen en uitbreiden en hun receptieve woordenschat vergroten. Dit om ervoor te zorgen dat de leerlingen de te behandelen tekst tijdens de klassikale les beter zullen begrijpen.

De lesopbouw volgens het directe instructiemodel is als volgt:

Vooraf (5 minuten)	• Consolideren van eerder aangeboden woorden in coöperatieve werkvormen (=terugblik)
Tijdens (30 minuten)	• voorspellen van het onderwerp n.a.v. foto of krantenbericht (= activeren voorkennis en oriëntatie nieuw onderwerp) • film bekijken (oriëntatie nieuw onderwerp) • praten over het onderwerp: wat weet ik er van? • kernwoorden behandelen m.b.v. 'Met woorden in de Weer' (uitleg door modelling) • film bekijken

	• schooltaalwoorden behandelen m.b.v. 'Het Posterproject' (<i>uitleg door modelling</i>) • coöperatieve werkvormen bij consolideren van woorden van deze les (begeleide inoefening en zelfstandige verwerking) • samenvatten van (een deel van) de film m.b.v. 'graphic organizer' (<i>begeleide inoefening</i>)
Na (5 tot 10 minuten)	• film bekijken: begrijpen we de woorden? Begrijpen we de film/ het onderwerp? • evalueren van de les: wat gaat al goed, wat is er nog moeilijk? Welke woorden ken je al, welke woorden moeten we nog oefenen? (<i>evaluatie van het proces en terugblik en vooruitblik in de context van een reeks</i>)

3.6. Meetinstrumenten

Er wordt gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten waardoor het mogelijk is het onderzoek en de resultaten op verschillende manieren en van verschillende kanten te bekijken (triangulatie) om zodoende tot een genuanceerde conclusie te komen.

De meetinstrumenten zijn:

A (1) enquête voor leerkracht met betrekking tot motivatie, tevredenheid en beoordeling op geschiktheid voor de doelgroep.

A (2) enquête voor de leerlingen met betrekking tot motivatie.

B (1) logboek voor de leerkracht met betrekking tot de evaluatie van het lesverloop en de lesinhoud.(zie bijlage 7a)

B (2) logboek voor de remedial teacher met betrekking tot de evaluatie van het lesverloop en de lesinhoud.(zie bijlage 7b)

C schriftelijk werk van de leerlingen bij de lessen Nieuwsbegrip.

D (1) Toets Nieuwsbegrip Basis Begintoets A, versie 1 (nul-meting) en begintoets A versie 2 (eindmeting)

D (2) woordenschattoets, zelfontworpen bij de woorden in de aangeboden Nieuwsbegripteksten

De nul-meting bevat de volgende metingen:

- A (1) enquête leerkracht over 'Tussen de Regels' (zie bijlage 6b)
- A (2) enquête leerlingen over 'Tussen de Regels' (zie bijlage 6a)
- D (1) Nieuwsbegrip Begintoets A, versie 1

De eindmeting bevat de volgende metingen:

- A (1) enquête leerkracht over Nieuwsbegrip Basis (zie bijlage 8b)
- A (2) enquête leerlingen over Nieuwsbegrip Basis (zie bijlage 8a)
- D (1) Nieuwsbegrip Begintoets A, versie 2
- D (2) Woordenschattoets; verschillen in receptieve woordenschat tussen experimentele groep en controlegroep wordt gemeten (zie bijlagen 11a en 11b)
- B (1 en 2) de logboeken van de leerkracht en de remedial teacher worden geanalyseerd
- C schriftelijk werk van de leerlingen wordt geanalyseerd

3.7. Triangulaties, validiteit en betrouwbaarheid

Om tot antwoorden op mijn onderzoeksvragen te komen, wordt gebruik gemaakt van verschillende data-verzamelingsmethodieken (zie paragraaf 3.6.).

- Door het bijhouden van een logboek door zowel de leerkracht (tijdens en na de klassikale lessen Nieuwsbegrip) en de remedial teacher (tijdens en na de preteachingslessen bij Nieuwsbegrip) , met daarin de antwoorden op steeds dezelfde vragen, wordt het onderzoek door mij transparant gemaakt.
- Om te zorgen voor triangulatie worden de verschillende onderdelen van mijn onderzoek elk op drie wijzen getoetst:

1: Begrijpend lezen

- de toetsgegevens van de toetsen Nieuwsbegrip Basis wordt door mij kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd
- het schriftelijk werk bij de klassikale lessen Nieuwsbegrip worden door mij beoordeeld
- in een vraaggesprek met de leerkracht worden door mij gegevens verzameld met betrekking tot het niveau van begrijpend lezen voor, tijdens en na de interventie

2: Woordenschat

- de receptieve woordenschat wordt getoetst met een door mij zelf ontworpen en af te nemen schriftelijke toets waarin alleen woorden worden getoetst die in de Nieuwsbegripteeksten en –lessen aan de orde zijn geweest. Hierbij wordt de 80% norm gehanteerd bij beoordeling.
- de receptieve woordenschat wordt getoetst met een door mij zelf ontworpen maar door de leerkracht af te nemen schriftelijke toets, waarin alleen woorden worden getoetst die in de Nieuwsbegripteeksten en –lessen aan de orde zijn geweest. Het gaat hierbij om een andere soort toets en om andere woorden dan in de eerste toets. De 80% norm wordt gehanteerd bij de beoordeling.
- het schriftelijk werk, en dan met name de vragen met betrekking tot woordenschat, van de leerlingen bij de klassikale lessen Nieuwsbegrip worden door mij beoordeeld.

3: Motivatie leerlingen

- door het afnemen van een schriftelijke enquête wordt de motivatie gemeten van de leerlingen en vergeleken met de gegevens verkregen uit de nul-meting.
- door een persoonlijk gesprek te voeren met de leerlingen in de klas verzamel ik gegevens over hun ervaringen, betrokkenheid en hun beleving van de lesinhoud en het lesverloop van de klassikale lessen Nieuwsbegrip.
- door een persoonlijk gesprek te voeren met de leerkracht van groep 6a verzamel ik gegevens over de ervaringen, betrokkenheid en beleving van de leerlingen tijdens de lessen Nieuwsbegrip in de klas.

4: Motivatie leerkracht

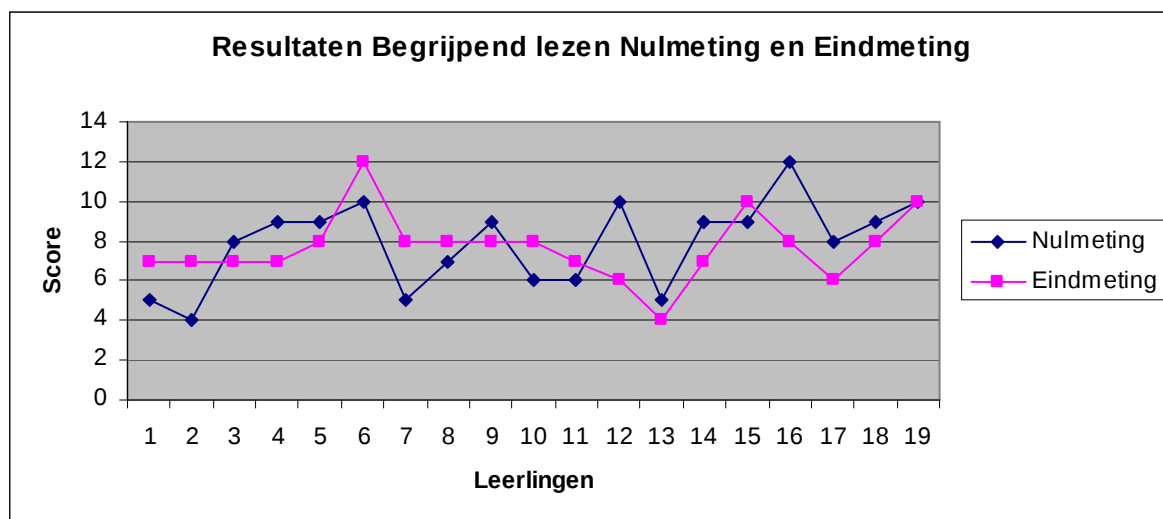
- door het afnemen van een schriftelijke enquête bij de leerkracht worden gegevens verzameld met betrekking tot de motivatie en de tevredenheid over de methode
- door het voeren van een persoonlijk gesprek met de leerkracht verzamel ik gegevens over haar ervaringen, en haar beleving van de methode Nieuwsbegrip Basis en over haar oordeel over de geschiktheid van deze methode voor de anderstalige leerlingen in groep 6a

Hoofdstuk 4 - Datapresentatie

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het uitgevoerde onderzoek weergegeven en toegelicht. Er zijn 12 preteaching bijeenkomsten geweest met de experimentele groep. Drie van de zes leerlingen (Im, Y, Hi) waren aanwezig bij alle 12 bijeenkomsten. Twee leerlingen (L en Ha) hebben één bijeenkomst gemist en één leerling (N.H.) was twee keer later bij de preteaching i.v.m. Sova-training.

4.1. Resultaten begrijpend lezen

Toetsen



Figuur 1 Resultaten begrijpend lezen nulmeting en eindmeting.

- Over het geheel genomen is er weinig verschil waarneembaar tussen de scores van de nulmeting en de eindmeting (zie figuur 1). Er zijn 4 leerlingen waarbij wél een duidelijk verschil aanwezig is: het is niet duidelijk waar dit precies door komt.
- Van de leerlingen uit de experimentele groep heeft niemand een onvoldoende gehaald bij de eindmeting, terwijl twee van de zes leerlingen een onvoldoende had bij de nulmeting. In de controlegroep zijn er drie onvoldoendes gehaald bij de eindmeting.

Bloklessen en schriftelijk werk

De leerlingen die tijdens de lessen onvoldoende presteren zijn dezelfde leerlingen die op de toets begrijpend lezen (nulmeting en/of eindmeting) ook de laagste scores hebben. Dit geldt voor zowel de experimentele groep als de controlegroep.

4.2. Resultaten woordenschat

In bijlage 10 is de woordenlijst met aangeleerde definities opgenomen.

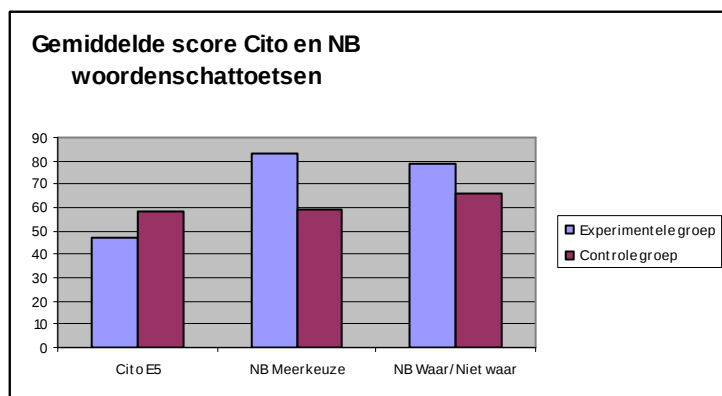
Om de woordenschatkennis van de 71 aangeboden woorden te toetsen zijn er twee woordenschattoetsen afgenomen na de interventie. Er werd in beide toetsen naar andere woorden uit de woordenlijst gevraagd.

Eén woordenschattoets bestond uit 18 meerkeuzevragen en één woordenschattoets bestond uit 18 vragen waarbij gekozen moest worden tussen *waar* of *niet waar*.

Beiden toetsen zijn opgenomen in bijlagen 11a en 11b.

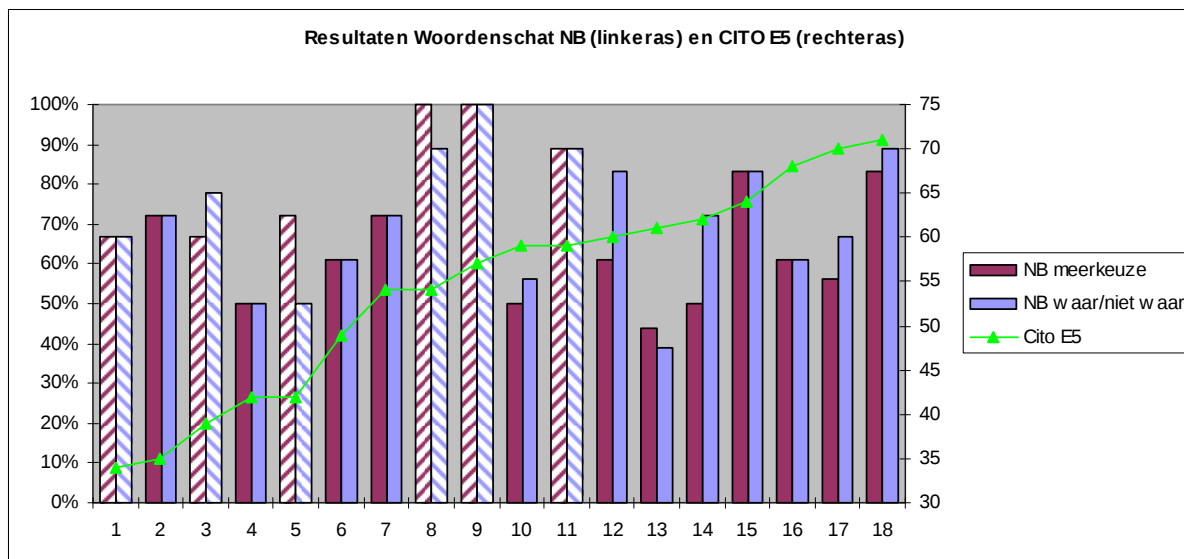
Preteaching

- De experimentele groep scoorde op de beide woordenschattoetsen gemiddeld beter dan de leerlingen uit de controlegroep, terwijl dit vooraf (CITO Woordenschat E5) andersom was: zie figuur 2.



Figuur 2 Gemiddelde score CITO E5 en Woordenschattoetsen eindmeting

Om het effect van de preteaching verder te bestuderen wordt van elke leerling de scores op de woordenschattoetsen vergeleken met hun score op CITO Woordenschattoets E5. Zie figuur 3.



Figuur 3 Resultaten Woordenschat en CITO E5

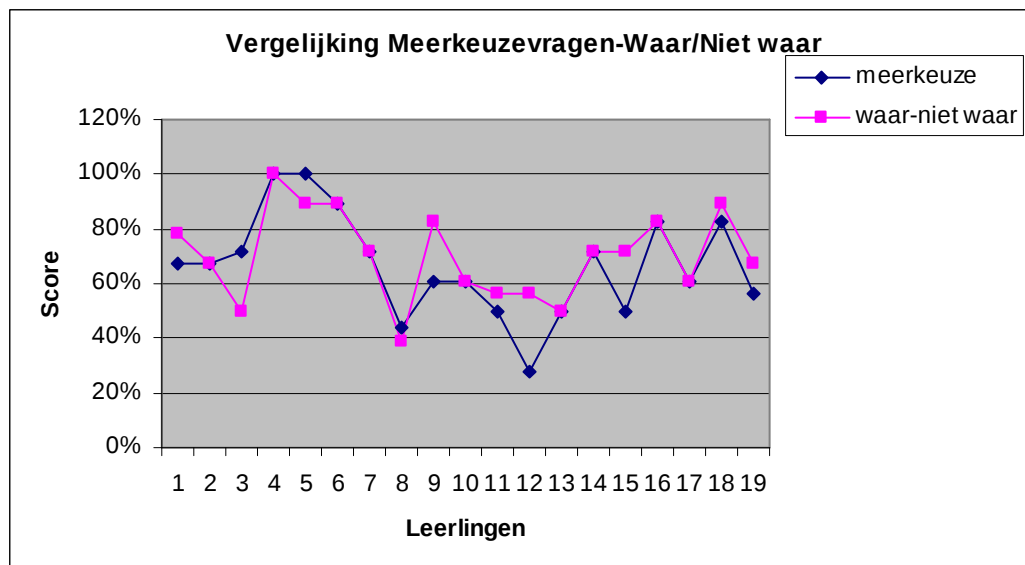
In bovenstaande figuur staan de leerlingen van links naar rechts geordend volgens hun vaardigheidsscore op CITO Woordenschat E5.

In deze figuur is goed te zien dat:

- de 6 leerlingen uit de experimentele groep (gearceerd) beter scoren dan de controle leerlingen met vergelijkbare score op CITO Woordenschat E5.
- het effect van preteaching vooral aanwezig is bij leerlingen met een CITO Woordenschat E5 score tussen de 49 en 64 (D of C): alle 3 leerlingen uit de experimentele groep scoren veel beter dan de vergelijkbare leerlingen uit de controlegroep.
- bij de leerlingen met een vaardigheidsscore lager dan 49 zien we dat zowel de experimentele groep als de controlegroep hoger scoort dan je zou verwachten. Het effect van de preteaching lijkt bij deze leerlingen minder.
- bij leerlingen met een vaardigheidsscore hoger dan 60 valt juist op dat de leerlingen uit de controlegroep lager scoren dan je zou verwachten. Van de leerlingen die wél naar verwachting scoren is er één van Surinaamse komaf en één leerling Nederlandstalig.

Meerkeuzevragen versus waar/niet waar

De twee toetsen die gebruikt zijn laten nauwelijks verschillen zien.



Figuur 4 Resultaten woordenschat: meerkeuzevragen en waar/niet waar.

Uit bovenstaande figuur blijkt dat over het geheel genomen de twee toetsen vergelijkbaar zijn wat betreft resultaten en dus betrouwbaar zijn.

Er zijn twee afwijkende scores in blauw (meerkeuzevragen) en twee in roze (waar/niet waar). Het is onduidelijk waar dit door komt.

Het effect van thuistaal en sociaaleconomische status

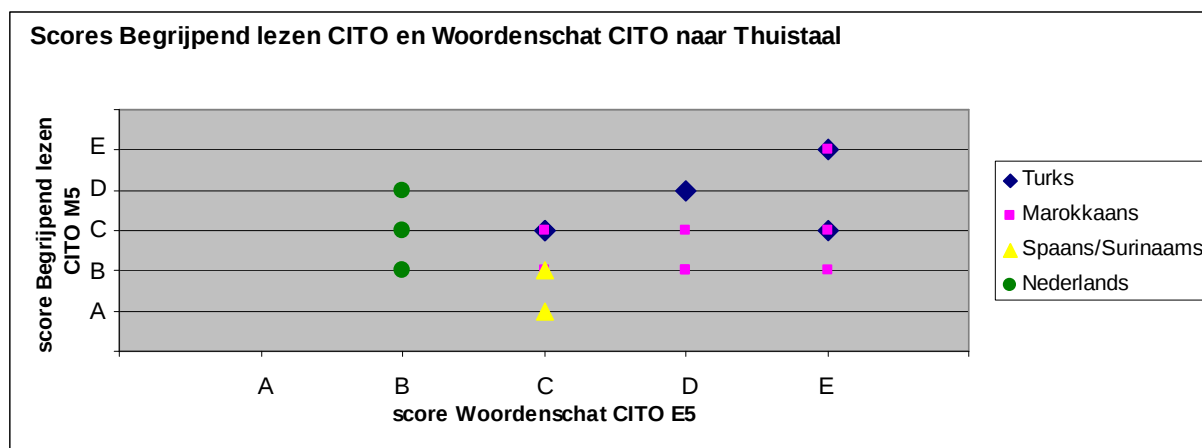
- Bij achterstanden in de beheersing van de tweede taal spelen de sociaaleconomische status van de ouders, het opleidingsniveau van de ouders en een taalarme thuisomgeving een grote rol (Van Hell en Van Weerdenburg, 2007). Uit de leerlinggegevens (bijlagen 5a en 5b) blijkt dat de leerlingen uit de experimentele groep die een E scoren op de woordenschattoetsen (Im. N-H en Y) allen uit een milieu komen waar sprake is van bovenstaande factoren. Dit was ook merkbaar tijdens de preteaching. Dit waren de leerlingen die meestal niet thuis naar het Jeugdjournaal keken, niet het vrijblijvend gegeven advies opvolgden op internet bepaalde filmpjes over een behandeld onderwerp te bekijken en niet actief met hun ouders spraken over wat er tijdens de preteaching geleerd was.

Bij de andere drie leerlingen, uit de experimentele groep die allen uit een

gemiddeld sociaaleconomisch milieu komen, was dit allemaal wél het geval. Zij brachten tevens nieuwe informatie in, zoals nieuws dat zij volgden op Al Jazeera wat te maken had met een behandeld onderwerp in de les. Zij kwamen met krantenartikelen en filmpjes die zij op 'YouTube' hadden gevonden. Zij bleken thuis enthousiast te vertellen wat er geleerd was en met hun ouders samen naar het Jeugdjournaal te kijken.

- Het bleek enorm motiverend te werken de kinderen inzicht te geven in hun leerproces en inzichtelijk te maken wat, maar vooral hoeveel er geleerd werd. Zij waren enorm trots op de 71 nieuwe woorden die zij in drie maanden leerden en vroegen na de 12 lessen om een woordenlijst zodat zij deze aan hun ouders konden laten zien. Er waren twee leerlingen die gematigd enthousiast betrokken waren bij deze manier van woorden afvinken en deze aan anderen laten zien. Dit waren twee leerlingen die uit een laag sociaaleconomisch milieu komen en waar thuis nauwelijks wordt gevraagd naar schoolprestaties of ervaringen. Dit waren tevens de leerlingen met de laagste scores uit de experimentele groep.

In onderstaande figuur worden de scores op Begrijpend Lezen en Woordenschat getoond zoals gemeten voor het onderzoek.

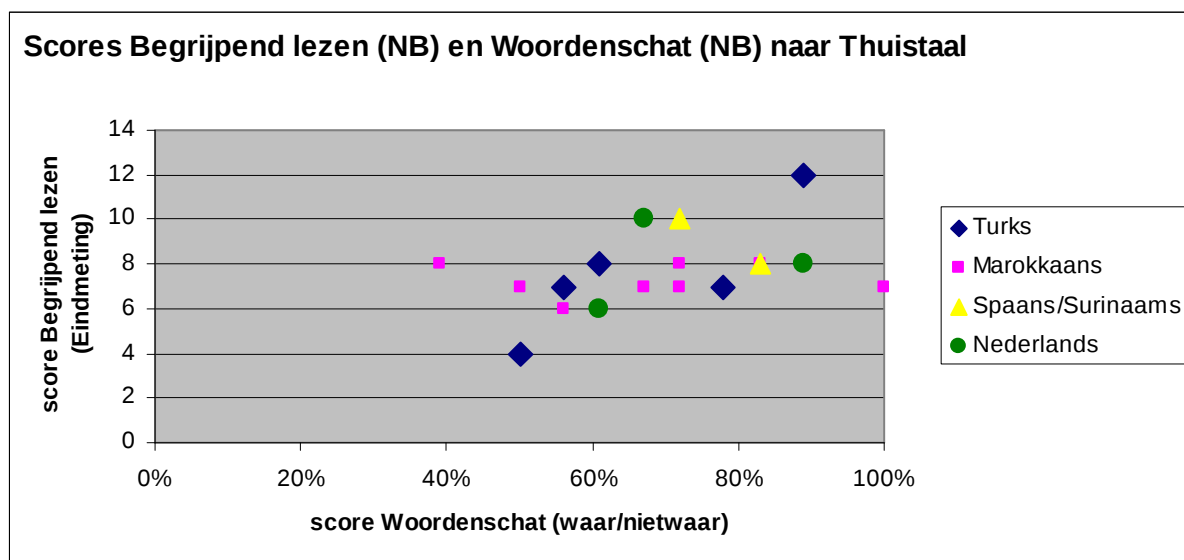


Figuur 5 Resultaten CITO begrijpend Lezen en CITO Woordenschat t.o.v. de thuistaal.

In deze figuur is duidelijk te zien dat de Nederlandstalige leerlingen de hoogste scores (score B) behalen bij Woordenschat; de leerlingen met Spaanse of Surinaamse achtergrond scoren het hoogst van de anderstaligen (score C). Dit komt overeen met de bevindingen van Gijsberts en Dagevos (2009) in de 'Samenvatting Jaarrapport Integratie 2009'.

Wat betreft begrijpend lezen is dit beeld minder duidelijk. De leerlingen met Spaanse of Surinaamse achtergrond scoren hier het hoogst (score A en B), terwijl de 2 leerlingen met de laagste score een Turkse achtergrond hebben. Volgens bovengenoemd rapport doen de Turkstalige leerlingen het slechtst (Gijsberts en Dagevos, 2009).

In onderstaande figuur worden de scores op begrijpend lezen en woordenschat getoond zoals gemeten na het onderzoek.



Figuur 6 Resultaten begrijpend lezen en woordenschat t.o.v. de thuistaal.

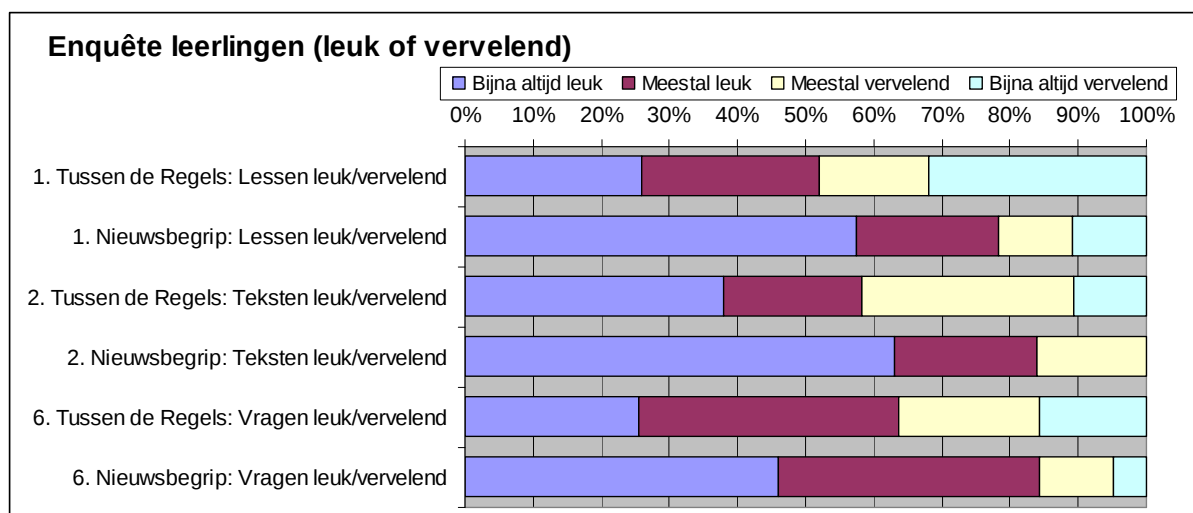
In deze figuur is de eerder gevonden relatie tussen de thuistaal en scores op begrijpend lezen en woordenschat niet waarneembaar. De Turkse en Marokkaanse leerlingen die op de woordenschattoets hoger dan 75% scoorden zaten allen in de experimentele groep. Het effect van de preteaching is hier dus sterker dan dat van de thuistaal.

4.3. Resultaten motivatie

4.3.1. Enquêtes, afgenomen bij de leerlingen

In bijlagen 6a en 8a zijn de enquêtes opgenomen.

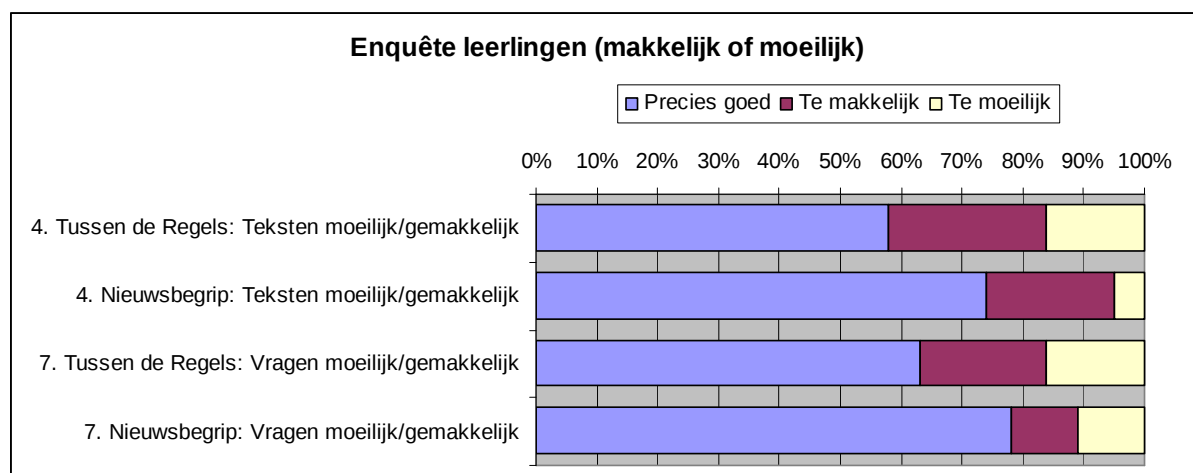
De enquête over Tussen de regels is schriftelijk klassikaal afgenomen op 03-01-2011 door de onderzoeker. De enquête over Nieuwsbegrip is schriftelijk klassikaal afgenomen op 19-04-2011 door de onderzoeker



Figuur 7. Vergelijken van beide methoden voor wat betreft de beleving van de leerlingen in termen van leuk/vervelend.

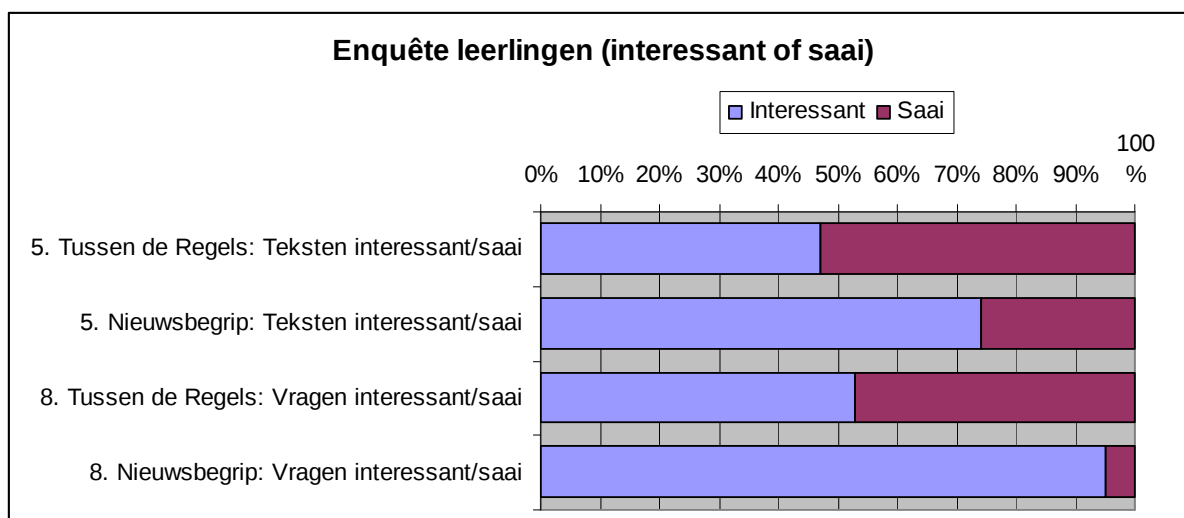
Stoeldraijer en Förer (2008) halen Heesters et al. (2007) aan en stellen dat in groep 6 nog maar 36% plezier beleeft aan begrijpend lezen.

In figuur 7 is zichtbaar dat dit percentage inderdaad overeenkomt met de resultaten bij Tussen de Regels. Bij Nieuwsbegrip liggen deze percentages hoger.

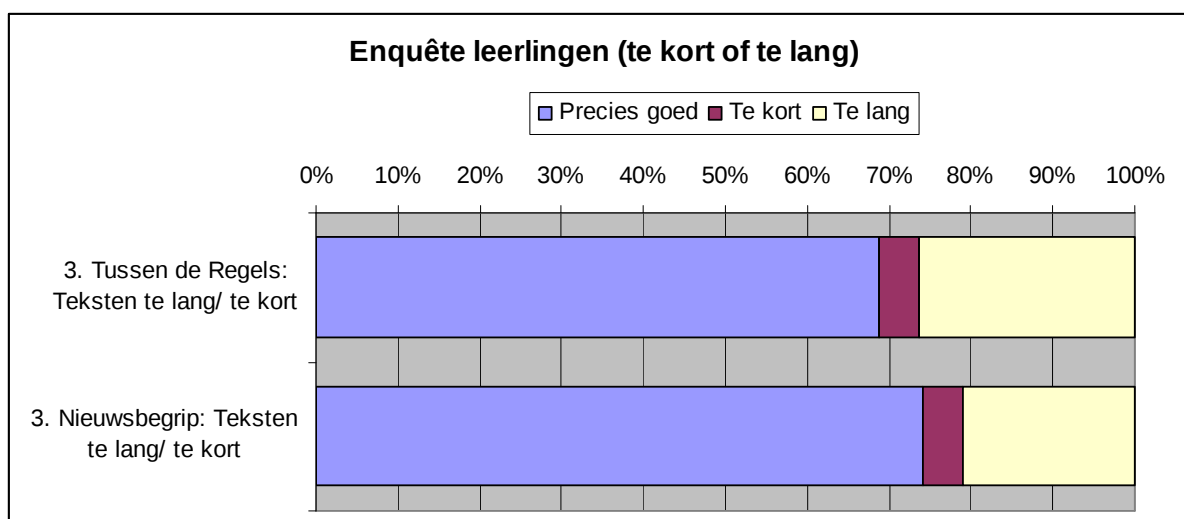


Figuur 8. Vergelijken van beide methoden voor wat betreft de beleving van de leerlingen in termen van gemakkelijk/moeilijk.

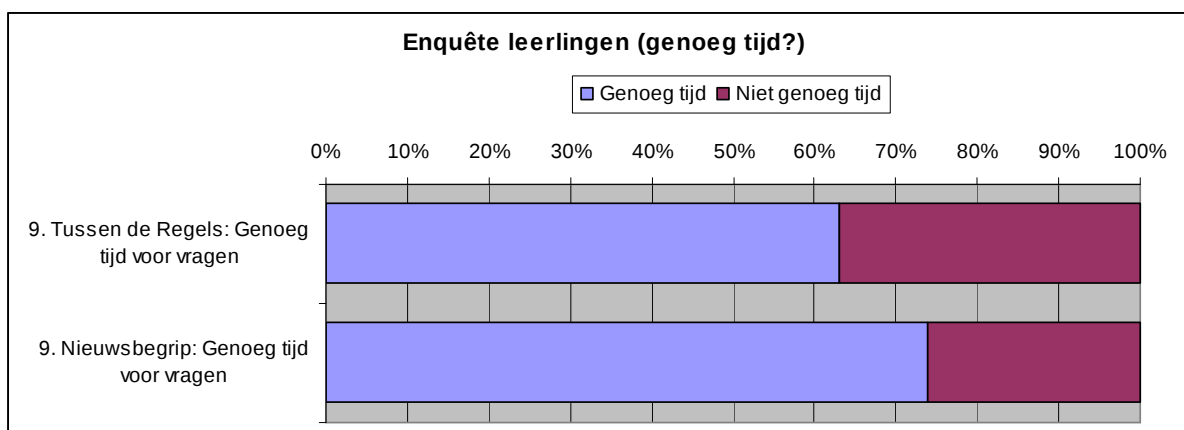
Ondanks het feit dat het bij Nieuwsbegrip alleen om informatieve teksten gaat en bij Tussen de Regels zowel informatieve als verhalende teksten worden aangeboden, beoordelen de leerlingen teksten bij Nieuwsbegrip toch als minder moeilijk.



Figuur 9. Vergelijken van beide methoden voor wat betreft de beleving van de leerlingen in termen van interessant/saai.



Figuur 10. Vergelijken van beide methoden voor wat betreft de beleving van de leerlingen in termen van te kort/te lang.



Figuur 11. Vergelijken van beide methoden voor wat betreft de beleving van de leerlingen in termen van genoeg tijd/niet genoeg tijd.

Als één van de voorwaarden voor begrijpend lezen noemen Förrer en van de Mortel (2010) een voldoende motivatie. Bovenstaande figuren laten duidelijk zien dat de leerlingen uit groep 6a van de A.F. school de methode Nieuwsbegrip op alle fronten positiever ervaren dan de methode Tussen de Regels.

Belangrijk element is dat meer dan de helft van de leerlingen op eigen initiatief bij de enquête aangaf de filmpjes bij Nieuwsbegrip leuk te vinden.

11% van de leerlingen gaf expliciet uit eigen beweging aan liever begrijpend leeslessen te krijgen met de methode Nieuwsbegrip. Eén leerling gaf aan liever les te krijgen uit Tussen de Regels. Hierbij gaf de leerling aan dat hij vond dat ‘de vragen raar zijn uitgelegd’ bij Nieuwsbegrip. Het gaat hierbij om een leerling met kenmerken van een stoornis binnen het autistische spectrum.

4.3.2. Enquêtes, afgenomen bij de leerkracht

In bijlagen 6b en 8b zijn de enquêtes opgenomen.

In bijlagen 6c en 8c zijn de resultaten hiervan opgenomen.

De leerkracht vindt de methode Nieuwsbegrip geschikter voor begrijpend leesonderwijs aan anderstaligen. Ze vindt de Nieuwsbegripteksten geschikter. Ze geeft liever les met Nieuwsbegrip dan uit Tussen de Regels.

De vragen bij de teksten vindt zij bij beide methodes niet geschikt. Bij Tussen de Regels vindt zij de keuzevrijheid te groot. Bij Nieuwsbegrip vindt zij de vragen te moeilijk. Opvallend hierbij is dat de leerlingen hierover een andere mening hebben: 79% van de leerlingen gaf aan de vragen wat betreft niveau ‘precies goed’ te vinden tegenover 63% bij Tussen de Regels (zie 4.1).

Bij Tussen de Regels lukt het de leerkracht de lessen meestal af te ronden binnen de tijd die hier voor staat terwijl dit bij Nieuwsbegrip minder vaak het geval is.

Over beide handleidingen is zij tevreden maar over het leerlingenmateriaal is zij in beide gevallen niet tevreden. Wat zij bij Tussen de Regels graag anders zou zien wordt uit de enquête niet duidelijk. Zij geeft aan bij Nieuwsbegrip materialen als woordkaarten te missen, omdat het erg veel tijd kost deze zelf te maken.

Bij zowel Tussen de Regels als bij Nieuwsbegrip is er volgens de leerkracht sprake van coöperatief leren.

4.4. Resultaten van de logboeken

4.4.1. Logboekgegevens leerkracht

Door persoonlijke omstandigheden was de leerkracht bij 5 van de 12 lessen niet aanwezig. Hierdoor is het logboek onvolledig. Uit de notities komen de volgende resultaten naar voren:

- de moeilijke woorden komen vaak impliciet aan bod.
- de uitleg van het stappenplan kostte haar aanvankelijk veel tijd.
- in de lessen waarbij de strategie 'voorspellen' centraal staat zijn de leerlingen uit de experimentele groep al met de inhoud van de tekst bekend.
- de leerkracht komt meestal niet toe aan opdracht 4 door tijdgebrek.
- er wordt veel informatie uitgewisseld; de leerlingen willen veel weten.

4.4.2. Logboekgegevens remedial teacher

Uit de logboekgegevens van de RT-er blijkt:

- de moeilijke woorden zijn expliciet aangeboden, geconsolideerd en herhaald.
- de afbeeldingen (foto's) hielpen bij het onthouden van de woorden en hun definities.
- de RT-er kwam regelmatig niet toe aan 'graphic organizers' door tijdgebrek
- er wordt veel informatie uitgewisseld; de leerlingen willen veel weten. Daarnaast kwamen de leerlingen regelmatig met eigen meningen of ervaringen waardoor er dieper op onderwerpen werd ingegaan.
- In sommige gevallen begrepen niet alle leerlingen alle facetten bij de meer abstracte onderwerpen.
- Tijdens de RT-bijeenkomsten heeft elke leerling een woordenschrift aangelegd waarin hij of zij zelf de opdrachten met de nieuw geleerde woorden maakte. Leerlingen die hier moeite mee hadden zijn de leerlingen die tijdens de nulmeting een onvoldoende scoorden en op de woordenschattoetsen het laagst scoorden van de experimentele groep

4.5. Antwoorden op de onderzoeksvragen

4.5.1. Methode Nieuwsbegrip Basis versus Tussen de Regels

De vraag: *Laat het gebruik van Nieuwsbegrip Basis naast Tussen de Regels een aantoonbare verbetering zien op resultaten bij begrijpend lezen in groep 6a van de A.F. school?* kan in dit stadium niet bevestigend worden beantwoord.

Er zijn geen grote verschillen waarneembaar tussen nul- en eindmeting. Dit is waarschijnlijk grotendeels te verklaren door de korte onderzoeksperiode.

4.5.2. Preteaching

De vraag: *Heeft preteaching bij de lessen Nieuwsbegrip een aantoonbaar positief effect op de resultaten bij begrijpend lezen en voor het uitbreiden van de passieve woordenschat?* kan beantwoord worden met een volmondig ja voor wat betreft de woordenschat. Dit effect is bij begrijpend lezen niet waarneembaar.

- De preteaching had een positief effect op de receptieve woordkennis van de 71 aangeboden woorden bij alle leerlingen maar met name bij de leerlingen die een D of een C scoorden op CITO Woordenschat E5. Het lijkt erop dat leerlingen die E scoorden op deze CITO toets minder van de preteaching profiteerden. Dit zou te maken kunnen hebben met intelligentie maar ook met het feit dat zij door hun geringe woordenschat minder profiteren van de les. Bovendien heeft een geringe woordenschat negatieve gevolgen voor de (taal-)denk ontwikkeling.
- De leerlingen gaven aan dat het beeldmateriaal (de filmpjes, de foto's en afbeeldingen bij de woorden) hen enorm hielpen de woorden beter te onthouden. Ook werden de coöperatieve werkvormen door hen als heel positief ervaren. Daarbij waren raadspellen en het bij elkaar zoeken van de juiste woordkaarten favoriet. De leerlingen hadden veel plezier in de lessen. De 'graphic organizers' werden het minst gewaardeerd.
- De preteaching had daarnaast een positief effect op de motivatie. Vier van de zes leerlingen waren zeer gemotiveerd en waren ook buiten de les actief bezig met het onderwerp en de aangeleerde woorden. De hoogst gemotiveerden bleken het best te presteren.
- Daarbij speelde sociaaleconomisch milieu en betrokkenheid van de ouders ook een rol. De leerlingen uit de zogenaamde gemiddelde sociaaleconomische

milieus waren meer met het onderwerp en de nieuwe woorden buiten de les bezig dan de leerlingen uit de zogenaamde lage sociaaleconomische milieus.

4.5.3. Motivatie leerlingen

De vraag: *Hebben de leerlingen een aantoonbaar hogere motivatie bij begrijpend lezen wanneer er gebruik wordt gemaakt van Nieuwsbegrip Basis?* kan na het in kaart brengen van de gegevens uit de enquêtes en uit de reacties van de leerlingen positief worden beantwoord.

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat Nieuwsbegrip op alle fronten door de leerlingen als positiever wordt ervaren.

- Er was één leerling die aangaf liever met Tussen de Regels te werken. Hij gaf aan dat hij vond dat de vragen 'raar gesteld' werden en schreef bij de eindmeting: "ik ben niet goed in Nieuwsbegrip". Opvallend is dat het hier om een leerling gaat met een stoornis binnen het autistische spectrum. Voorstelbaar is dat deze leerling meer moeite heeft met het interpreteren van de vragen, het denken in schema's, de meer inzichtelijke vragen en het lezen 'tussen de regels door'. Dit moet serieus genomen worden; wij hebben op onze school meerdere leerlingen met een stoornis binnen het autistische spectrum.
- Opvallend is dat de waardering voor Nieuwsbegrip een stuk hoger ligt dan gemiddeld in groep 6 bij begrijpend lezen het geval is. Dit terwijl de percentages bij Tussen de Regels een beeld laten zien dat ongeveer overeenkomt met deze waardering.

Belangrijk hierbij is te vermelden dat meer dan de helft van de leerlingen aangaf op de enquête (terwijl hier geen vraag over was gesteld) de filmpjes bij Nieuwsbegrip leuk te vinden. Dit lijkt een meerwaarde te zijn voor de begrijpend leeslessen voor veel leerlingen.

4.5.4. Voorkeur leerkracht

De vraag: *Heeft de leerkracht een voorkeur voor het werken met Nieuwsbegrip Basis naast Tussen de Regels of voor het werken met alleen de methode Tussen de Regels in groep 6a?* is lastig te beantwoorden omdat de leerkracht van de twaalf weken vijf weken afwezig was en een invalleerkracht de lessen heeft gegeven. Daardoor is het logboek niet volledig ingevuld. Van de zeven lessen die wel op het

rooster stonden van de leerkracht is er één niet gegeven en is er één gebruikt als toets. Daardoor blijven er te weinig gegevens over om een gefundeerd oordeel te kunnen geven.

De gegevens uit de enquête zijn echter wel mee te nemen in de beantwoording van deze vraag en daaruit blijkt dat er een voorkeur is bij de leerkracht voor het werken met Nieuwsbegrip Basis, omdat zij de methode en de teksten geschikter vindt.

Hoofdstuk 5 - Conclusies en aanbevelingen

Er kan geconcludeerd worden dat er in drie maanden tijd op meerdere fronten veel is bereikt met dit onderzoek.

5.1. Motivatie van de leerlingen

De motivatie voor begrijpend lezen in groep 6a op de A.F. school is sterk verbeterd sinds er gewerkt wordt met Nieuwsbegrip Basis

Op alle fronten wordt Nieuwsbegrip ervaren als leuker en interessanter dan Tussen de Regels. Het meest opvallend daarbij is een verdubbeling van het aantal leerlingen dat de lessen leuk vindt en het feit dat geen enkele leerling de lessen Nieuwsbegrip vervelend vindt. Wat betreft moeilijkheidsgraad, lengte van de tekst en de beschikbare tijd wordt Nieuwsbegrip als geschikter beoordeeld. Opvallend is dat meer dan de helft van de leerlingen de filmpjes bij Nieuwsbegrip hoog waardeert. Opvallend is verder dat één leerling met een stoornis binnen het autistische spectrum heel expliciet aangaf minder graag met Nieuwsbegrip te werken en de teksten met vragen moeilijk vond. Omdat de A.F. school meer van dit soort leerlingen heeft, zou de school deze opmerkingen mee kunnen nemen in haar beslissing of ze over gaat tot het invoeren van de methode Nieuwsbegrip voor alle leerlingen of voor een gedeelte van de leerlingen.

5.2. Beoordeling van de leerkracht

Ook de leerkracht beoordeelt Nieuwsbegrip positief. Met name als het gaat om de lessen en om de teksten. Zij acht deze methode geschikt voor de doelgroep NT2 leerlingen.

5.3. Woordenschat

- De preteaching, waarbij de nadruk lag op woordenschat bleek bijzonder succesvol, met name voor de leerlingen die een D of een C score haalden op de CITO Woordenschattoets E5. Voor de leerlingen met een E- score op deze toets lijkt de preteaching minder effect te sorteren alhoewel er wel een verbetering te zien is.

- De motivatie van de leerlingen tijdens de preteaching kan beschouwd worden als pure winst. Vier van de zes leerlingen waren buitengewoon gemotiveerd en waren ook buiten de lessen om actief met de aangeboden onderwerpen en de nieuwe woorden bezig. Deze motivatie heeft mede er toe geleid dat de scores op de woordenschattoetsen zoveel hoger lagen bij de experimentele groep dan bij de controlegroep.
- De resultaten voor woordenschat zijn met name bij de experimentele groep vooruit gegaan. Hieruit valt te concluderen dat expliciete woordenschatlessen er toe doen! Hierbij speelde mee dat elke les eerder geleerde woorden werden herhaald waardoor uiteindelijk de meeste woorden vele keren aan bod zijn geweest: een noodzaak wanneer een woord wil kunnen beklijven.
- Daarbij komt dat er veel onderwerpen aan bod zijn geweest die de kennis van de wereld bij de leerlingen heeft uitgebreid. Door het vergroten en verdiepen van het conceptuele netwerk is de receptieve woordenschat toegenomen.
- Er zijn ook veel schooltaalwoorden geleerd. Deze woorden spelen een grote rol bij begrijpend (studerend) lezen en bij het begrijpen van instructies. Het is voorstelbaar dat wanneer het aantal schooltaalwoorden dat receptief beheerst wordt toeneemt, dit de leerling beter in staat stelt instructies te volgen en/of leerstof tot zich te nemen dat in boeken staat.
- De leerlingen gaven expliciet aan dat de filmpjes, de afbeeldingen en de coöperatieve werkvormen waarbij woorden werden geconsolideerd hen hielpen de woorden en hun betekenis te onthouden.

5.4. Begrijpend lezen

- De resultaten voor wat betreft begrijpend lezen zijn niet duidelijk waarneembaar vooruit gegaan in de drie maanden dat er met Nieuwsbegrip is gewerkt. De oorzaak hiervan moet gezocht worden in het feit dat deze periode te kort is om werkelijke vooruitgang te boeken. Ook zijn er te weinig lessen gegeven door de leerkracht zelf om hier een conclusie uit te kunnen trekken.
- Wel is duidelijk geworden dat Nieuwsbegrip de leerlingen 'hongerig' maakte naar informatie. Zij wilden vaak nog langer door dan de 45 minuten die er voor de preteaching op het rooster stond. Alle leerlingen in de experimentele groep vroegen of de lessen niet verlengd konden worden tot het einde van het

schooljaar. Zij stelden voor de hele klas mee te laten doen aan deze lessen. Op dit moment wordt onderzocht of de lessen woordenschat bij Nieuwsbegrip in deze vorm doorgang kunnen vinden tot het einde van het schooljaar, puur en alleen omdat de leerlingen dit zo graag willen en de resultaten die geboekt worden zo hoopgevend zijn.

- De onderwerpen die in de teksten aan bod komen bleken aan te sluiten bij wat deze leerlingen bezig houdt. Onderwerpen met betrekking tot de onrust in Libië en Egypte sprak hen bijvoorbeeld enorm aan. Het conceptuele netwerk werd in deze lessen enorm uitgebreid en verdiept. Men zou vanwege de sterke intrinsieke motivatie in de experimentele groep zelfs een afweging kunnen maken of de lessen wereldoriëntatie in de toekomst verbonden zouden kunnen gaan worden aan lessen begrijpend lezen met Nieuwsbegrip, waarbij tevens expliciet woordenschatlessen gegeven zouden kunnen gaan worden.

5.5. Aanbevelingen

In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan om te komen tot een verbetering in de resultaten bij begrijpend lezen bij anderstalige leerlingen op de A.F. school.

5.5.1. Nieuwsbegrip Basis

- De in januari 2011 gestarte pilot met Nieuwsbegrip Basis adviseer ik door te zetten tot het einde van het schooljaar. Het volgend jaar (na evaluatie van de pilot in het team) zou gewerkt kunnen gaan worden met Nieuwsbegrip Basis in groep 5 t/m 8.
- Er wordt momenteel één keer per week een strategieles met Nieuwsbegrip Basis gegeven en één keer per week een strategieles met Tussen de Regels. Ik adviseer dit te veranderen in één strategieles met Nieuwsbegrip Basis en één keer per week een toepassingsles met Tussen de Regels. Dit omdat de aangeleerde vijf strategieën bij Nieuwsbegrip zo ingeoefend kunnen worden en er op deze manier één didactiek gevolgd wordt bij het verklaren van de teksten in plaats van twee.
- Ook bij zaakvakteksten moeten de vijf strategieën aan bod komen. Het is belangrijk de leerlingen zo vaak mogelijk moeilijke teksten op dezelfde wijze aan te laten pakken zodat deze wijze in kan slijpen. Op deze manier wordt de transfer gerealiseerd.

- Ik adviseer naast het gebruik van bovenstaande methoden ook het CITO Hulpboek in te zetten zodat de leerlingen bekend raken met de vraagstellingen zoals die in de CITO toetsen gebruikt worden.
- Ik adviseer expliciete instructie te geven op het lezen, begrijpen en beantwoorden van meerkeuzevragen.
- Ik adviseer in de toekomst te overwegen Nieuwsbegrip te koppelen aan lessen wereldoriëntatie. Dit omdat de motivatie om meer over de onderwerpen te weten te komen enorm was. Actualiteit speelt hierbij een rol. Lastig is dat juist door deze actualiteit het niet mogelijk is een leerlijn uit te zetten: het is niet te voorspellen welke onderwerpen er in de Nieuwsbegripteksten aan bod zullen komen.
- Nieuwsbegrip en wereldoriëntatie zouden een plek kunnen krijgen binnen het Kaleidoscopische (zelfstandige) werken en tevens sluit deze combinatie van vakken goed aan bij de theorie van de Meervoudige Intelligentie die momenteel door de hele school in de praktijk wordt gebracht. Bovendien wordt er ruimte in het lesrooster gewonnen wanneer wereldoriëntatie aan Nieuwsbegrip gekoppeld wordt. En dit levert ruimte op voor expliciete woordenschatlessen.
- Ideaal zou zijn, net als in de wijk Utrecht Overvecht, schooltijdverlenging te realiseren waarin leerlingen na schooltijd werken aan begrijpend lezen en woordenschat. Dit blijkt in de wijk waarin onze school staat echter niet haalbaar in verband met regelgeving en de te verstrekken subsidies.

5.5.2. Woordenschatonderwijs

- Op de A.F. school is 98% van de leerlingen anderstalig. Daarom adviseer ik hoog in te zetten op woordenschatonderwijs. De lessen Met Woorden in de Weer zijn in groep 4 tot en met 8 geschrapt omdat het de leerkrachten niet lukte de lessen voldoende voor te bereiden en het lesrooster al erg vol zit.

Willen we met ons onderwijs werkelijk aansluiten op de behoefte van onze anderstalige leerlingen, dan betekent dat een flinke investering van directie én leerkrachten.

Wanneer we Nieuwsbegrip koppelen aan woordenschatlessen en aan wereldoriëntatie kan tijd en ruimte gewonnen worden. Tijdens het zelfstandig werken (Kaleidoscoop) kan tijd gereserveerd worden voor verwerkingsopdrachten bij deze lessen.

- Het is belangrijk dat iedereen echt overtuigd is van de noodzaak van expliciet woordenschatonderwijs en preteaching bij begrijpend lezen. Daarom adviseer ik een taalcoördinator aan te stellen (zie 5.5.3).
- Ik adviseer een pilot te starten in groep 6 waarbij elke week drie keer een half uur woordenschat op het rooster geplaatst wordt. Hiervan kan één les besteed worden aan het behandelen van de woorden bij de Nieuwsbegriptekst, en twee keer per week het woordenschatprogramma gevolgd worden van Taal actief (Malmberg). Deze is op school aanwezig maar wordt niet ingezet. Gemiddeld worden er bij deze methode acht woorden per les aangeboden. Wanneer er bij de Nieuwsbegriples ook een woordenschatles wordt gegeven waarbij vijf nieuwe woorden worden aangeleerd komen we op een gemiddelde van 21 woorden per week. Uitgangspunt is dat leerlingen bij het verlaten van de basisschool een receptieve woordenschat van 15000 woorden hebben. (Aarnoutse en Verhoeven, 2003; Van Elsäcker, et al., 2010). In hoofdstuk 3 werd duidelijk dat wanneer we een inhaalslag willen maken de leerlingen in groep 6 minimaal 1000 woorden aangeboden zouden moeten krijgen. Dit komt neer op 25 woorden per week dus 5 per dag. Drie woordenschatlessen per week is dus eigenlijk zelfs niet genoeg.
- Bij de methode Taal actief is de handleiding helder van opbouw en gemakkelijk door de leerkracht te volgen. De didactiek is gestoeld op het viertaktmodel van Verhallen en van den Nulft. Voor de preteachingslessen bij Nieuwsbegrip adviseer ik ook de didactiek van het viertaktmodel te volgen. Voor wat betreft de schooltaalwoorden kan gebruik worden gemaakt van de didactiek van het Posterproject. Ook bij deze didactiek wordt gesemantiseerd en geconsolideerd.
- Elke les zou begonnen moeten worden met het herhalen van eerder geleerde woorden. Het ophangen van clusters in de klas is een must. Het aanleggen van een schrift kan tot de mogelijkheden behoren zodat de kinderen zelf zinnen kunnen maken met de nieuw aangeleerde woorden. Ik adviseer bij de consolideeroefeningen coöperatieve werkvormen in te zetten en deze tevens binnen Kaleidoscoop aan te bieden. Te denken valt aan een 'woordenhoek' waarbij allerlei werkvormen gekozen kunnen worden waarmee woorden ingeslepen kunnen raken.

- Wanneer deze pilot in groep 6 succesvol blijkt kan dit uitgebreid worden naar de groepen 5, 7 en 8.

5.5.3. Aanbevelingen op schoolniveau

- Ik adviseer het aanstellen van een taalcoördinator te overwegen die de implementatie van woordenschatonderwijs en de methode Nieuwsbegrip Basis (naast Tussen de Regels of andere teksten) intensief gaat begeleiden en monitoren. Deze taalcoördinator licht het team voor, begeleidt bij de voorbereiding en legt klassenbezoeken af, zodat het invoeren van een woordenschatmethodiek niet wederom 'mislukt'. Met een datamuur kan elke drie maanden inzichtelijk worden gemaakt welke vooruitgangen de leerlingen boeken.
- Ik adviseer ouders voorlichting te geven over de rol die woordenschatonderwijs, begrijpend lezen en het thuis lezen (ten behoeve van de uitbreiding van de leeswoordenschat) spelen bij schoolsucces. Tijdens de informatieavonden kan hier aandacht aan worden besteed maar zinvol is het wellicht ook om een aparte thema-avond aan dit onderwerp te wijden.

5.5.4. Vervolgonderzoek

Een aantal zaken zou als vervolg op dit onderzoek nader bekeken kunnen worden. Hieronder volgen enkele suggesties.

- Een onderzoek naar het effect van Nieuwsbegrip op begrijpend lezen over een langere periode, bijvoorbeeld een heel schooljaar.
- Een onderzoek naar het effect van het verbinden van wereldoriëntatie aan Nieuwsbegrip en woordenschatlessen; wat zijn de leeropbrengsten voor wereldoriëntatie en voor uitbreiding van de receptieve woordenschat?
- Een onderzoek naar het effect van film/beeldmateriaal op woordenschat zou gemeten kunnen worden
- Een onderzoek naar het effect van de methode Taal actief Woordenschat op de receptieve woordenschat.

Hoofdstuk 6 - Reflectie

6.1. Voor het onderzoek

Ik begon deze studie nadat ik de functie van remedial teacher had gekregen op de A.F. school waar ik ruim acht jaar als leerkracht werkte in de groepen 1 t/m 4. Van bijna alle klassen die ik heb gehad, zowel op de A.F. school als op andere scholen, was het merendeel van de leerlingen anderstalig. NT2 onderwijs en anderstalige leerlingen hebben altijd mijn bijzondere interesse gehad.

In mijn functie als kleuterleerkracht werkte ik met het taalstimuleringsprogramma Kaleidoscoop. Deze methode voerde ik in, toen ik leerkracht werd in groep 3. Twee jaar later voerde ik deze methodiek ook in groep 4 in.

Naast mijn werk als leerkracht was ik in 2001/2002 betrokken bij de NT2 methode voor peuters en kleuters Taalrijk waarvoor ik de cd maakte. Ik maakte nieuwe kinderliedjes die wat betreft tekst beter aansluiten op de taalontwikkeling dan de traditionele kinderliedjes.

Ik schreef en gaf een keuzemodule, behorende bij de Taalrijk-training aan peuterleid(st)ers en leerkrachten van groep 1/ 2.

In 2006 volgde ik de tweedaagse bij Marianne Verhallen en Dirkje van den Nulft over werken met de methode Met Woorden in de Weer en voerde deze methode in, in groep 4.

Ik heb me altijd verbaasd over het feit dat de aandacht voor NT2 onderwijs op veel scholen met anderstalige leerlingen niet bovenaan het prioriteitenlijstje staat. Er wordt nog regelmatig uitgegaan van het feit dat anderstalige leerlingen de woorden vanzelf wel oppikken en het belang van expliciet NT2 onderwijs wordt niet altijd erkend of herkend.

Ik moest er even over nadenken toen de directie mij vroeg een onderzoek te doen naar begrijpend lezen op de A.F. school. Ik wist immers dat de woordenschatlessen geschrapt waren uit het rooster in groep 4 t/m 8 en dat er in deze groepen ook geen

expliciete NT2 lessen werden gegeven. Ik wist dat hiervoor naar een oplossing werd gezocht

Ik was echter ook toen al van mening dat die oplossing er niet is. Expliciet woordenschatonderwijs en expliciete NT2 lessen is het enige wat de resultaten bij NT2 leerlingen op het gebied van taal zal doen verbeteren.

Ik ging om toen de school koos voor een pilot met Nieuwsbegrip. Nu kon ik het één en ander met elkaar combineren.

Omdat ik wilde weten of de invloed van preteaching op de receptieve woordenschat inderdaad zo positief zou uitpakken als dat ik altijd beweerde, wilde ik dit meten.

Bovendien wilde ik het enthousiasme en de betrokkenheid van de leerlingen meten. Ik stelde mijzelf tot doel de leerlingen uit te dagen en hen zo ver te krijgen dat zij zélf wilden leren.

6.2. Tijdens het onderzoek

Ik heb genoten van de lessen die ik gaf aan de zes leerlingen.

De filmpjes bleken een schot in de roos en ook de coöperatieve werkvormen – die ik tweetallen liet doen – sloegen enorm aan.

Ik stak veel tijd in de voorbereiding maar naarmate de lessenreeks vorderde ging dit steeds sneller.

De onderwerpen die voorbij kwamen sloten perfect aan bij de interesses van de kinderen. Hun motivatie was zo groot omdat zij wérkelijk wilden begrijpen hoe de opstand tegen Khadaffi verliep en hoe een land bestuurd wordt in een democratie. Zij wilden werkelijk weten hoe de tsunami kon plaatsvinden en waarom in Nederland de kans dat dit gebeurt een stuk kleiner is. Ik kon hen veel laten zien en veel vertellen. Zij stelden echter ook vragen die ik niet kon beantwoorden, zoals over het precieze proces van een kernfusie.

Op hun beurt leerden zij mij waarom de liedjes van Justin Bieber echt niet leuk zijn en leerden zij mij wat een echte coole rap is. In de laatste les gaf één van de leerlingen een presentatie hierover en rapte voor de groep.

Zij hadden zelf een enorme inbreng en mij werd duidelijk dat zij hun verhaal ook aan mij kwijt wilden. Ik kreeg van hen informatie over de situatie in Egypte en Libië die op Al Jazeera te zien was geweest maar niet op de Nederlandse televisie. Meer dan alleen lessen woordenschat werden het lessen waarin we van gedachten wisselden en meningen vormden en nadachten.

Er waren twee leerlingen die niet elke les zo gretig en gedreven waren, alhoewel ook zij tijdens de lessen over de Arabische wereld en over Japan op het puntje van hun stoel zaten. Dit waren de twee leerlingen die het laagst scoorden op de woordenschattoetsen.

6.3. Na het onderzoek

Pas na het onderzoek werd me langzaamaan duidelijk hoe groot het succes was. Dat was toen de leerlingen mij keer op keer op het schoolplein aanspraken en vroegen waarom niet iedereen deze lessen kon krijgen in de klas. Ook leerlingen uit de controlegroep wilden graag meedoen en zoveel nieuwe woorden bijleren. Kinderen uit de experimentele groep enthousiasmeerden als het ware hun klasgenoten. Er wordt nu gekeken of er ruimte is in het rooster de preteaching in de klas voort te zetten.

Er wordt nu nagedacht over een verdere invulling van het woordenschatonderwijs op de A.F. school en de pilot met Nieuwsbegrip wordt geëvalueerd.

Ik vind het heel bijzonder dat ik een aandeel mag hebben in deze evaluatie en zo een rol kan spelen in de kwaliteitsverbetering van het begrijpend leesonderwijs bij ons op school.

Ik heb bij de directie een verzoek ingediend de opleiding tot taalcoördinator te volgen en het implementeren van de woordenschatmethodiek en Nieuwsbegrip bij ons op school te begeleiden en te monitoren. Helaas is hier geen budget voor.

Persoonlijk heb ik mijn kennis over begrijpend lezen, taalontwikkeling en NT2 onderwijs verder verdiept.

Ik kon deze kennis inzetten en overbrengen toen ik in april 2011 aan de eerstejaars studenten van onze opleiding een NT2 avond mocht verzorgen.

Voor mij is het dit jaar helder geworden dat mijn traject hier niet stopt. Ik wil mij graag verder ontwikkelen op het gebied van het begeleiden en opleiden van mensen die in het onderwijs werken of willen gaan werken. Logisch zou zijn dit met betrekking tot NT2 onderwijs en begrijpend lezen te doen.

Ik beschouw het als een enorme uitdaging theorie en praktijk met elkaar te verbinden en inzichten die door onderzoek verworven zijn te vertalen naar de klas, de leerlingen én naar de leerkracht en de school.

Op de eindmeting mochten de leerlingen van mij aanvullende opmerkingen schrijven wanneer zij dat wilden. Ik was even echt ontroerd toen ik de reacties las van de kinderen uit de experimentele groep:

Bij nieuwsbegrip kan ik aan nieuwe woorden lezen.
En dat is heel fijn
Ik vond het ook heel leuk om met juf Lidwien te werken.
De filmpjes zijn ook interessant

Eens vond ik het vroeger heel moeilijk
maar sinds ik bij juf Lidwien was
vond ik het heel leuk en ik hoop
dat we zo doorgaan en ik vind de
filmpjes, tekste, vragen heel leuk.

Ik vind het heel leuk bij juf Lidwien.
Dan kijken we leuke en interessante filmpjes.
En ook we hebben daar ongeveer 70 woorden
geteekend geleerd.

Ik vond het leuk toen ik met juf Lidwien meeging en ik leer
er wel van!

ik vind HET leuk om nieuwsbegrip te maken
vooral met de plaatjes en filmpjes dan kan je het
horen en zien maar het allerleukste vind ik toen ik
mocht zeggen dankje wel

met jufrouw lidwien is veel beter
sneltjes dat helpen
en ook uitgezonden eigenlijk met jufrouw lidwien
dan is het leuk

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (2003). Interventieonderzoek op het gebied van begrijpend lezen. In: *Pedagogische Studiën*, nr. 80, 81-91.
- Amsing, M., Beek, S. & Spliethoff, F. (2007). *Wat je kunt leren als taal een probleem is....* Den Bosch: KPC-groep.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taal verwerving en tweede-taalonderwijs*. (2^e druk, 2008). Bussum: Coutinho.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1997). *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press
- Carver, R.N. & Leibert, R.E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. In: *Reading Research Quarterly*, 30(1), 26-48.
- CED groep (2010). *Nieuwsbegrip – Handleiding*. Geraadpleegd op 18 december 2010 via www.nieuwsbegrip.nl
- Cooper, J.D. (1999). *Literacy: helping children construct meaning*. (4e druk). Boston: Houghton Mifflin.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press
- Elsäcker, W. van (2002). Development of reading comprehension: the engagement perspective (Academisch Proefschrift). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Elsacker, W. van, Damhuis, R., Droop, M. & Segers, E. (2010). *Zaakvakken en taal: twee vliegen in één klap! Taalontwikkeling stimuleren bij het zaakvakonderwijs in groep 5 – 8 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Fisher, D., Lapp, D., & Frey, N. (2009). Meeting AYP in a high-needs school: A formative experiment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(5), 386-396.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Geerlink, B., Jong, H. de & C. Kalkhoven (z.j.). *Taal actief – Handleiding woordenschat groep 6*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2009). Samenvatting Jaarrapport Integratie 2009. In: Gijsberts, M. & Dagevos, J. (red.), *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. SCP-publicatie 2009/21, pag. 1-16.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Heesters, K.S., Berkel, K. van, Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito, PPON-reeks nr. 33.
- Hell, J. van & Weerdenburg, M. van (2007). Taalontwikkeling en taalproblemen. In: Verschueren, K. & Koomen, H., *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 89-104), Antwerpen: Garant.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. (eds.). *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association, pp.1270-1328.
- Leenders, Y., Naafs, F., Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. (6^e druk, 2010). Amersfoort: CPS.
- Leseman, P.P.M. & Hamers, J.H.M. (2007). Begrijpend lezen. In: Verschueren, K. & Koomen, H. (red), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 73-88). Antwerpen: Garant.
- Leseman, P.P.M., & Tuijl, C. van (2005). Cultural diversity in early literacy. Findings in Dutch studies. In Neuman, S.B. & Dickinson, D.K. (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Volume 2 (pp. 211-228). New York: The Guilford Press.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Netten, A. & Verhoeven, L. (2007). *PIRLS 2006 - Rapport Nederland*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Geraadpleegd op 20 december 2010 via:
<http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2010/09/Rapport-PIRLS-2006-Nederland.pdf>
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Schaerlaekens, A.M. & Goorhuis, S.M. & (2000). Taalproblemen en taalpathologie. In: Gillis, S. & Schaerlaekens, A.M. (red.). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff Uitgevers.

- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schooladviescentrum en Het Projectbureau (1999a). *Het posterproject basisonderwijs groep 5 – handleiding*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- Schooladviescentrum en Het Projectbureau (1999b). *Het posterproject basisonderwijs groep 6 – handleiding*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- Schrooten, W. & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Stapel, P. & Verschuren, B. (z.j.). *Tussen de regels. Gebruikswijzer*. Tilburg: Zwijsen Educatief.
- Stassen, P., Bakker, A., Cohen de Lara, H., Lantman, S., Os, P. van & Maat, P. de (1999). *Het posterproject*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie
- Stoeldraijer, J. & Förre, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Taalpilots Onderwijsachterstanden. Breda/Amersfoort.
- Geraadpleegd 20 december 2010 via:
<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/begrijpendlezen>.
- Stoeldraijer, J. & Vernooy, K. (2007). Geen begrijpend lezen in groep 4?! Analyse van 5 methoden. In: *Basisschool Management*, 21(2), 10-16.
- Tomesen, M.A., Koeven, E. van, Schippers, S. & Klein Tank, M. (2008). *TULE – Nederlands : inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.
- Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën. In samenhang*. Taalpilots Onderwijsachterstanden, Projectbureau Kwaliteit.
- Geraadpleegd op 20 december 2010 via:
<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/begrijpendlezen>
- Vernooy, K. (2008). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan*. Taalpilots Onderwijsachterstanden.
- Geraadpleegd 20 december 2010 via www.taalpilots.nl
- Vugt, J.M.C.G. van, (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Bijlagen

Grip op leesbegrip

Handvaten voor het gebruik van Nieuwsbegrip
in een meertalige klas

Lidwien van Bommel

Bijlage 1 - Methode Nieuwsbegrip Basis

Nieuwsbegrip Basis (CED groep, 2010) is een aanvulling op een methode voor begrijpend lezen in het kader van leertijduitbreiding. Nieuwsbegrip is ontstaan vanuit de gedachte dat actuele onderwerpen de leerlingen motiveert de teksten te lezen. Per schooljaar worden er 42 teksten geleverd op vijf verschillende niveaus en er wordt gewerkt in blokken van zes weken.

Eén keer per week wordt op de website van Nieuwsbegrip een nieuwe actuele, informatieve tekst aangeleverd. Leerlingen kunnen bovendien een suggestie voor een onderwerp indienen.

De materialen worden door de school zelf uitgedraaid en gekopieerd.

Bij elke tekst worden vragen geleverd die de leerlingen schriftelijk dienen te maken.

Ook is er een handleiding voor de leerkracht.

Aan de teksten zijn zowel leesbegripoefeningen en woordenschattoefeningen gekoppeld. Doel is de leerlingen strategisch te laten lezen.

De niveaus

De teksten kennen allemaal hetzelfde onderwerp maar worden op vijf verschillende niveaus aangeboden:

- AA: groep 4
- A: groep 5 en eerste helft groep 6
- B: tweede helft groep 6, groep 7, groep 8, VMBO/LWOO 1^{ste} jaar
- C: tweede helft groep 8 (alleen betere lezers), VMBO 2^{de} jaar/ HAVO/VWO 1^{ste} jaar
- D: VMBO 3^{de} jaar, HAVO/VWO 2^{de} jaar

In de handleiding wordt per tekst aangegeven op welk CLIB niveau de A, B en C tekst geschreven is en wordt bij alle teksten het AVI niveau aangegeven.

Filmpjes en stappenplan luisteren en kijken

Elke week is er een film te bekijken bij het onderwerp. Het stappenplan Luisteren en Kijken is gebaseerd op het stappenplan Begrijpend Lezen. Het gaat om het bepalen van het luisterdoel, de luisterhouding, voorspellen waar de film over zal gaan, het ophelderen van onduidelijkheden, samenvatten van de film en vragen stellen. Het stappenplan is te downloaden en dient voor elk kind gekopieerd en gelamineerd te worden.

De strategieën

Er staat een vijftal strategieën voor begrijpend lezen centraal:

- voorspellen
- ophelderen van onduidelijkheden
- samenvatten
- vragen stellen
- relaties/verwijswoorden

Daarnaast komt een zesde strategie, visualiseren, bij elke tekst aan bod bij het invullen van de zogenaamde sleutelschema's.

Eens in vijf weken staat een strategie centraal en in de zesde week komen de strategieën geïntegreerd aan de orde in een zogenaamde 'blokles'. Deze les kan tevens als toetsmoment gebruikt worden.

Stappenplan lezen

Er is een zogenaamd 'stappenplan lezen' te downloaden (door de leerkracht zelf te kopiëren en te lamineren) en is bedoeld om de leerlingen de leesstrategieën in samenhang te leren gebruiken.

Het stappenplan is verdeeld in drie fasen

- voor het lezen; de leerling oriënteert zich op de tekst, voorspelt waar de tekst over zal gaan en gaat na wat hij al weet van dit onderwerp
- tijdens het lezen; de tekst wordt hardop gelezen, bij moeilijke woorden of fragmenten wordt een strategie toegepast, woordhulp wordt ingezet bij moeilijke woorden, er wordt voorspeld en gecontroleerd
- na het lezen; de leerling kijkt terug op het leesproces, controleert de voorspelling, gaat na of de tekst is begrepen en vatten de tekst samen

Woordenschat en woordhulp

Bij elke tekst staat bij niveau A een woordenlijst van 2 tot 5 woorden onderaan de bladzijde.

Er is een zogenaamde 'woordhulp' (een stappenplan) te downloaden (door de leerkracht zelf te kopiëren en te lamineren) voor de leerlingen waarmee ze betekenissen van woorden die zij zelf moeilijk vinden kunnen achterhalen. In de

handleiding zijn suggesties opgenomen voor herhalingsoefeningen bij het woordenschatonderwijs.

Hardop denkend voordoen

Het principe van hardop denkend voordoen (ook wel 'modeling' genoemd) is er een waarbij de expert hardop denkt en de anderen naar zijn aanpak luisteren.

Er worden in Nieuwsbegrip vier fasen onderscheiden en beschreven waarbij de leerkracht aanvankelijk expert is en de leerling deze rol langzaam maar zeker overneemt. Dit 'hardop denken' wordt bij Nieuwsbegrip ingezet bij het doorlopen van de stappen voor, tijdens en na het lezen.

Sleutelschema's

Om de tekst te visualiseren vullen de leerlingen bij elke tekst een sleutelschema in, afhankelijk van de denkactiviteit die bij de tekst past. Het gaat hierbij om webben, diagrammen, tabellen, kaarten en schema's.

Meervoudige intelligentie

De laatste opdracht bij de tekst sluit aan bij de theorie van de meervoudige intelligentie. Elke week sluit de opdracht bij één van de acht intelligenties aan. Dit levert een grote variatie aan werkvormen op. Te denken valt aan puzzels, tekenen, iets met lichaamstaal, interactie, filosofie, verzamelen en classificeren, iets met rekenen enzovoort.

Toetsen

Er zijn begin- en eindtoetsen beschikbaar. Elke toets kent een voorbeeldtekst met twee voorbeeldopgaven en drie teksten met meerkeuzevragen. Hierbij moet worden gekozen uit vier opties. Tekst twee is een tekst waarbij alleen de titel en de kopjes leesbaar zijn. Er is één opdracht aan deze tekst verbonden.

In totaal gaat het om 15 of 16 meerkeuzeopdrachten. Na de toets wordt de leerlingen gevraagd in te vullen hoe het ging en waardoor het kwam dat het eventueel niet zo goed ging.

De begintoets kan na 5 tot 10 weken worden afgenomen en de eindtoets na 25 tot 30 weken. Er zijn twee versies van elke toets. Er is een scoreformulier opgenomen in de

handleiding waarmee kan worden nagegaan op welke specifieke onderdelen een leerling uitvalt.

Er is een archief beschikbaar zodat met wat oudere teksten bepaalde strategieën geoefend kunnen worden.

Ook de blokles kan als toetsmoment worden gebruikt. Er is in de handleiding een registratieformulier opgenomen waarin de scores kunnen worden ingevuld. Per onderdeel kan bekeken worden hoe de score per leerling is. Op die manier kan deze blokles ook diagnosticerend gebruikt worden.

Bijlage 2 - De methode Tussen de Regels

Tussen de Regels (Stapel en Verschuren, Z.J.) is een methode voor begrijpend lezen voor groep 4 tot en met 8 van de basisschool, ontwikkeld door Zwijssen Educatief in Tilburg. De methode wil leerlingen opleiden tot competente lezers wat wil zeggen dat hij bij elke tekst een geschikte leesstrategie weet te kiezen en deze toe kan passen met behulp van de leesvaardigheden. Elke leesstrategie (vaardigheid gericht op een aspect van het begrijpend lezen) bestaat uit verschillende leesvaardigheden (tactiek om de tekst aan te pakken). Tussen de Regels werkt thematisch: elk blok kent een ander thema waarbij verschillende soorten teksten worden aangeboden.

Er zijn per jaar 10 blokken van elk zes lessen. Er worden (vanaf groep 5) twee lessen per week gegeven en één blok duurt dus drie weken. Daarnaast zijn er twee poëzieweken (totaal 4 lessen) en twee toetsweken ingepland. In totaal beslaat Tussen de Regels per schooljaar uit 34 lesweken waarvan er twee weken ingeruimd zijn om te toetsen.

Leesroute en Leesvragen

In de methode worden de leesvaardigheden bij de leerlingen *leesvragen* genoemd. Een leesstrategie wordt bij de leerlingen *een leesroute* genoemd. In totaal zijn er veertien leesvragen.

Er is een visueel model, leesrouteschema voor elke leerling. Hierop staan de veertien leesvragen verdeeld over de drie fasen *voor*, *tijdens* en *na het lezen* van de tekst.

Na de les kleuren de leerlingen dit schema in. Zo wordt zichtbaar welke leesvragen zij hebben toegepast en krijgen zij inzicht in hun eigen handelen.

Ook worden zij zich ervan bewust dat zij niet bij elke tekst alle leesvragen hoeven te gebruiken.

Leesposter

In de klas hangt een zogenaamde leesposter waarop de veertien leesvragen staan.

Op deze zelfde poster staan ook de zogenaamde tekstvragen, bedoeld om de informatie uit de tekst te halen. Ook staan er denkvragen op de poster. Deze moeten een actieve leeshouding bij de leerlingen bevorderen.

Pas in boek 6 (groep 6) wordt de leerlingen het onderscheid tussen tekst- en denkvragen geleerd.

Handleidingen

De methode heeft twee soorten handleidingen:

- Gebruikswijzer; verantwoording en achtergrondinformatie
- Handleiding; per jaargroep lesbeschrijvingen, toetsen en materialen

Er komen in de lessen Tussen de Regels de volgende aspecten aan de orde

- leesvaardigheden
- opzoekvaardigheden
- studievaardigheden
- alternatieve leesvormen

Variatie in teksten

Tussen de Regels kent zowel contextuele teksten (authentieke omgevingsteksten) als niet-contextuele teksten (teksten uit een leesboek).

Er komen verschillende tekstsoorten voor, te weten

- verhaaltteksten
- weetteksten
- doeteksten
- meningteksten
- verslagteksten
- actieteksten

In boek 5 worden alleen nog de verhaaltteksten, weetteksten en de doeteksten onderscheiden. Ook zijn er in Tussen de Regels teksten opgenomen die zijn geschreven door kinderen en zijn er interculturele teksten. Twee keer per jaar is er bovendien een poëzieweek opgenomen in de methode.

De opbouw van de lessen

Vanaf groep 5 (en boek 5) zijn er twee lessen per week. De eerste is een instructieles, een strategieles over een vaardigheid die de leerlingen daarna inoefenen. In deze instructieles wordt door leerlingen samengewerkt in tweetallen. Leerlingen kunnen zo met elkaar in gesprek en suggesties over oplossingen bij opdrachten bespreken.

De tweede les is een zelfstandig-werkenles. De in de instructieles uitgelegde strategie wordt nu toegepast. De leerlingen maken tevens herhalingsopdrachten over eerder geleerde vaardigheden. Hierbij verwerken zij de teksten individueel.

Les 6 is een les waarbij leerlingen zelf hun tekst mogen kiezen en ook zelf beslissen welke strategieën ze toepassen bij het verklaren van de tekst. Bovendien is er keuzevrijheid in les 2 en 4: de eerste tekst is verplicht maar bij de tweede tekst kan gekozen worden uit twee verschillende teksten.

Materialen

- Er is voor elke leerling een leesboek en een werkboek.
- Er is een introductie-cd met een hoorspel aan het begin van elk thema.
- Er zijn lees-cd's voor leerlingen die moeite hebben met technisch lezen.
- Er is een leesposter om in de klas op te hangen.
- Er is een themakalender met thema-afbeeldingen en een transparant vel om woorden op te kunnen schrijven in het woordweb.
- Er zijn toetsboeken
- Er is een handleiding voor de leerkracht
- Er is een antwoordenboekje voor de leerkracht.

Woordenschat

In les 1 wordt het thema ingeleid aan de hand van een woordweb met 15 begrippen en de themakalender. Begrippen worden zo in een context aangeboden.

Leerlingen leren ook zelf woordwebben te maken.

Differentiatie

- Leerlingen met een beperkte woordenschat krijgen voorinstructie op de vijftien begrippen. Hierbij wordt de themakalender ingezet. De didactiek van de viertakt wordt hierbij gebruikt.
- Leerlingen met moeite met technisch lezen mogen de tekst beluisteren op de lees-cd. In les 1 tot en met 4 wordt er telkens een tekst voorgelezen en bij les 6 worden er twee van de vier keuzeteksten voorgelezen op de cd. Les 5 kent alleen korte teksten en staan daarom niet op de cd.
- Leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen krijgen verlengde instructie/ herinstructie in les 2 en 4. Zij worden begeleid bij het verwerken van de tekst en

het maken van de vragen. Suggesties hiervoor zijn opgenomen in de handleiding voor de leerkracht.

Toetsing

Er wordt twee keer per jaar getoetst (blok 1 t/m 5 en blok 6 t/m 10) op het gebied van woordenschat en lees- en opzoekvaardigheden. Er is een toetspakket opgenomen bij de methode die bestaat uit toetsboekjes, registratiebladen en een handleiding. Deze toetsen zijn speciaal voor Tussen de Regels ontwikkeld.

Op de registratiebladen kan per leerling bijgehouden worden wat de score is op de gehele toets en wat de scores zijn op de afzonderlijke vaardigheden. De toetsen kunnen zo ook diagnosticerend worden gebruikt.

Per blok zijn 5 moeilijke woorden in de toets uit elk blok geselecteerd die receptief moeten worden beheerst.

De toets bevat in totaal 25 meerkeuzevragen waarbij uit drie opties moet worden gekozen. Er is een normering opgenomen in de handleiding waarbij suggesties worden gedaan voor extra hulp.

Bijlage 3 - De methode Het Posterproject

Het Posterproject is, na succes in het voortgezet onderwijs, uitgebreid met een versie voor de bovenbouw (groep 5 t/m 8) van het basisonderwijs. Het Posterproject is ontwikkeld door Schooladviescentrum Utrecht en Het Project bureau te Rotterdam en richt zich op het uitbreiden van de woordenschat. Het gaat bij daarbij om schooltaalwoorden; zij vormen een struikelblok voor met name taalzwakke kinderen. Schooltaalwoorden zijn de meer abstractere woorden die minder vaak voorkomen in het dagelijks taalgebruik maar die een belangrijke rol spelen in de schoolcontext. Ze komen voor in de instructietaal van de leerkracht en in de schoolboeken. Ze zijn moeilijk concreet te maken of op een andere manier te verduidelijken (Stassen et al., 1999).

Het doel van Het Posterproject is dat de leerlingen de aangeboden schooltaalwoorden receptief beheersen.

De woorden moeten in verschillen contexten, in verschillende situaties terugkomen, willen ze door de leerlingen geleerd worden.

Er wordt uitgegaan van 36 lesweken waarin telkens vijf weken achter elkaar één poster wordt aangeboden per week. Na 5 weken volgt er een zogenaamde 'parkeerweek' waarin wordt getoetst en er ruimte is voor herhaling. In totaal zijn er dus 30 lesweken en zes 'parkeerweken' in Het Posterproject opgenomen.

Materialen

Het Posterproject bestaat uit

- een handleiding voor de leerkracht (per groep) met daarin een algemeen deel en een specifiek deel voor de desbetreffende groep (Schooladviescentrum en Het Projectbureau, 1999a, 1999b).
- per leerjaar 30 posters met daarop de doelwoorden en contextzinnen, op elke poster (voor groep 5 en 6) staan 5 woorden (voor groep 7 en 8 zijn dat 6 woorden)
- Werkschriften voor leerlingen

Uitgangspunten Posters

- de poster wordt in de klas goed zichtbaar opgehangen

- bij elk doelwoord staan op de poster twee contextzinnen afgebeeld. In de eerste zin wordt het woord in dagelijkse taal aangeboden, in de tweede zin in schooltaal (instructiezin of schoolboekenzin)
- Contextzinnen staan in tegenwoordige of voltooid tegenwoordige tijd
- In een contextzin staat het hele werkwoord en in de andere zin de verbogen vorm van het werkwoord
- Ieder doelwoord heeft slechts één betekenis per poster
- eerder aangeboden doelwoorden waar mogelijk herhaald in andere contextzinnen
- betekenisomschrijvingen zijn kort en concreet en bevatten weinig onbepaalde woorden
- Afkortingen komen in de eerste zin voluit geschreven voor, in de tweede zin als afkorting

Selectie van woorden

De schooltaalwoorden zijn onder andere geselecteerd uit de woordenlijst '15.000 woorden in het basisonderwijs' (Schrooten en Vermeer, 1994) om er voor te zorgen dat de woorden die in Het Posterproject aangeboden worden ook werkelijk woorden zijn die de leerlingen tegen komen.

Het aantal aangeboden woorden per schooljaar is 150 in groep 5 en 6 en 180 in groep 7 en 8.

Per week wordt een poster aangeboden; voor groep 5 en 6 is dat dus 5 schooltaalwoorden per week.

Didactiek

De vier fasen van de didactiek van de viertakt zoals beschreven in Woorden leren, woorden onderwijzen (Verhallen en Verhallen, 1994) worden ook bij Het Posterproject gebruikt.

- *Voorbewerken*; het woord wordt in een context aangeboden (tekst, situatie of instructie)
- *Semantiseren*; de betekenis van het woord wordt uitgelegd, in dit geval met taal. Er worden synoniemen of omschrijvingen gegeven. Dit gebeurt zo concreet mogelijk en liefst met behulp van plaatjes, voorwerpen en door uitbeelden.

- *Consolideren*; het woord wordt in verschillende contexten herhaald in de week. In het werkschrift zijn oefeningen om te consolideren opgenomen. Deze kunnen alleen of in tweetallen of groepjes gemaakt worden. De oefeningen worden nabesproken. Het gaat bij deze opdrachten om invuloefeningen als rebussen, puzzels of woordspinnen.
- *Controleren*; getoetst wordt of de betekenis bekend is, dit kan met behulp van het werkschrift maar ook mondeling door de leerlingen zelf zinnen met het woord te laten formuleren. Formele toetsing vindt plaats na vijf posters (en vijf weken), dus na het aanbieden van 25 woorden (in groep 5 en 6) aan de hand van meerkeuzevragen.

Er worden in de handleiding suggesties gedaan voor spellen en het aanleggen van een kaartenbak met de geleerde woorden.

Toetsen

Er zijn zes toetsen met meerkeuzevragen opgenomen in Het Posterproject.

Per toets zijn er 12 items in groep 5 en 6. In groep 7 en 8 zijn dat er 15. Er zijn twee voorbeelditems. Er is in de handleiding een normering opgenomen. Er is een groepsoverzicht waarin de resultaten genoteerd kunnen worden.

Tijd en planning

Aanbieden van de poster aan het begin van de week duurt 15 minuten.

De consolideeroefeningen in het werkschrift nemen ook een kwartier in beslag.

Voor de toets wordt 10 minuten uitgetrokken.

De herhalingen en consolideeroefeningen moeten gedurende de week telkens tussendoor plaatsvinden en staan daarom niet ingeroosterd.

Bijlage 4 - De methode Met Woorden in de Weer

Met Woorden in de Weer is een woordenschatmethodiek die is ontwikkeld door Van den Nulft en Verhallen (2002). Bij deze methode selecteert de leerkracht zelf de woorden die hij wil aanleren. De methode voorziet in een didactisch model maar niet in woordenlijsten of toetsen. Het didactisch model is de viertakt. Hierbij dienen telkens vier fasen in een les te worden doorlopen bij het aanleren van nieuwe woorden.

Deze vier fasen zijn:

- voorbereken
- semantiseren
- consolideren
- controleren

Selectie van woorden

Er wordt aangeraden bij het kiezen van de woorden uit te gaan van de volgende criteria:

- woorden die de leerlingen moeten kennen maar nog niet beheersen
- frequent voorkomende woorden die nuttig zijn om te leren en woorden die zich spontaan aandienen in een context
- woorden in een netwerk en niet geïsoleerd aanbieden, woorden in de context van het aan te leren woord

Didactiek

- o **Voorbereken** Hierin creëert de leerkracht zelf de context voor het aan te leren woord. Het netwerk wordt geopend waar de nieuwe woorden aan kunnen worden aangehaakt. De voorkennis wordt bij de leerlingen geactiveerd.

De introductie moet vooral pakkend zijn

- o **Semantiseren** Hierbij gaat het om het hele concept van het aan te leren begrip; het hele idee achter het woord met al zijn betekenisaspecten. Semantiseren gebeurt altijd in een betekenisvolle context. Hiervoor hanteert de leerkracht de drie uitjes:
 - *uitbeelden* met behulp van afbeelding, voorwerp of door te doen het woord zichtbaar maken

- *uitleggen* door vertellen van de betekenis. Deze moet kort en krachtig zijn en de aan te leren woorden moeten vaak worden genoemd.
- *uitbreiden* door aan te haken aan andere woorden in het netwerk; meerdere woorden die betekenisverbindingen hebben met het nieuwe woord worden in een cluster meegenomen in de semantisering.

De verwerking van de leerlingen vindt plaats door de leerlingen na te laten praten met de leerkracht over de woorden. Ze kiezen samen met de leerkracht een web.

De verschillende webben

- het woordweb; starten vanuit het geselecteerde woord, toevoegen van verzameling van uitbreidingswoorden en betekenisaspecten
- de woordparachute of de woordspin; de categorienaam hangt bovenaan en daaronder worden de woorden gehangen die in die categorie thuishoren
- de woordkast; woorden die tegengesteld zijn, tegenover elkaar staan worden elk in een helft van de kast geplaatst; in elk deel het kernwoord bovenaan en daaronder de woorden die een betekenisrelatie hebben met dit woord
- de woordtrap; hiermee wordt een verloop of verandering aangegeven; op elke trede staat een woord. samen beelden de woorden een manier van ontwikkeling uit.

- o **Consolideren** Het woord wordt in deze fase ingeoeffend en moet een vaste plek in de woordenschat van de leerlingen krijgen. Er worden in de methode verschillende werkvormen aangereikt (in een apart boek 'Het grote consolideerboek' staan er 88 bij elkaar) om te komen tot consolideren, het laten inslijpen van de nieuwe woorden.

Er worden regels genoemd waar op gelet moet worden:

- net zolang doorgaan met consolideren totdat het woord gekend wordt
- de woorden veel, vaak, gevarieerd en speels herhalen
- de woorden in de klas zichtbaar aanwezig laten zijn

- o **Controleren** Actief en passief de woorden controleren (terugvragen) kan mondeling in spelvormen. Passieve beheersing komt voor actieve beheersing. Er zijn geen toetsen ontworpen door de makers omdat de leerkracht zelf woorden selecteert.

Bijlage 5a - Gegevens van de experimentele groep

Voorletter en geslacht (j= jongen m= meisje)	Leeftijd	Thuis taal	AVI (jan. 2011)	CITO Begrijpend lezen M5 (juni 2010)	CITO Begrijpend Lezen M6 (jan. 2011)	CITO woordenschat (011) (juni 2010)	CITO Rekenen/ Wisk. M6 (jan. 2011)	Opleidings- niveau ouders	Sociaal- economisch milieu	Sociaal/ emotioneel welzijn
Y. (j)	10;0 jaar	Turks	E6 Beh.	E	E	E	B	laag	laag	problematisch
I. (m)	10;3 jaar	Marokkaans- Arabisch	E6 Instr.	E	E	E	E	laag	laag	problematisch
N. H. (m)	9;10 jaar	Marokkaans- Arabisch	E7 Beh.	C	E	E	B	laag	laag	problematisch
Hi. (j)	9;6 jaar	Marokkaans- Arabisch	AVI +	B	B	D	D	laag	gemiddeld	niet problematisch
L. (m)	9;3 jaar	Marokkaans- Arabisch	AVI +	B	D	D	B	gemiddeld	gemiddeld	niet problematisch
Ha. (j)	9;7 jaar	Turks	M6 Instr.	C	D	C	A	gemiddeld	gemiddeld	niet problematisch

Bovenstaande gegevens zijn verzameld in januari 2011.

Bijlage 5b - Gegevens van de controlegroep

Voorletter en geslacht (j= jongen m= meisje)	Leeftijd	Thuis taal	AVI (jan. 2011)	CITO Begrijpend lezen M5 (juni 2010)	CITO Begrijpend lezen M6 (jan. 2011)	CITO woordenschat (011) (juni 2010)	CITO Rekenen/ Wisk. M6 (jan. 2011)	Opleidings- niveau ouders	Sociaal- economisch milieu	Sociaal/ emotioneel welzijn
W. (m)	10;10 jaar	Marokk- Arabisch	AVI+	B	D	E	C	laag	laag	problematisch
M. (j)	10;9jaar	Marokk- Arabisch	E6 instr.	B	C	C	B	laag	laag	problematisch
S. (j)	10;4 jaar	Marokk- Arabisch	E6 Instr.	C	D	C	C	laag	laag	problematisch
H. (m)	10;11 jaar	Turks	E6 Instr.	D	C	D	C	laag	laag	Niet problematisch (Verlaagd performaal iQ)
K. (m)	9;10 jaar	Turks	E7 Instr.	C	D	C	D	Gem/laag	laag	Problematisch (en rekenproblemen)
M. (m)	11;5 jaar	Marokk- Arabisch	E7 Instr.	D	C	?	C	Laag/gem	laag	Niet problematisch
E. (j)	10;7 jaar	Turks	AVI+	C	D	E	C	gemiddeld	gemiddeld	problematisch
N. (j)	9;11 jaar	Marokk- Arabisch	AVI+	C	D	D	B	gemiddeld	gemiddeld	Problematisch
D. (m)	10;3 jaar	Spaans	AVI +	A	A	C	D	hoog	Gem/hoog	problematisch
Ju. (j)	11;8 jaar	Surinaams	M7 Instr.	B	A	C	D	laag	laag	Niet problematisch
Ja. (j)	10;3 jaar	Ned/ Surinaams	M6 Instr.	D	C	B	A	laag	laag	problematisch
Sh. (j)	10;6 jaar	Nederlands (Eg-Arabisch)	E5 Instr.	C	D	B	B	hoog	Gem/hoog	Problematisch (en dyslectisch)
R. (j)	10;0 jaar	Nederlands	AVI+	B	C	B	A	Gem/laag	laag	problematisch

Bovenstaande gegevens zijn verzameld in januari 2011.

Bijlage 6a

Vragenlijst methode Tussen de Regels – leerlingen groep 6a

→ kies bij elke vraag steeds het antwoord dat het beste bij jou past

De eerste vraag gaat over de **lessen** *Tussen de Regels*

Vraag 1. Vind je de lessen *Tussen de Regels* **leuk of vervelend**?

- ☐ ik vind de lessen bijna altijd leuk
- ☐ ik vind de lessen soms vervelend, maar meestal toch wel leuk
- ☐ ik vind de lessen soms leuk, maar meestal toch wel vervelend
- ☐ ik vind de lessen bijna altijd vervelend

Vraag 2 tot en met 5 gaan over de **teksten** in het boek *Tussen de Regels*

Vraag 2. Vind je de teksten in het boek **leuk of vervelend**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd leuk om te lezen
- ☐ ik vind de teksten soms vervelend, maar meestal toch wel leuk om te lezen
- ☐ ik vind de teksten soms leuk, maar meestal toch wel vervelend om te lezen
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd vervelend om te lezen

Vraag 3. Vind je de teksten in het boek **te lang of te kort**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te lang
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te kort
- ☐ ik vind de lengte van de teksten precies goed

Vraag 4. Vind je de teksten in het boek **moeilijk of gemakkelijk**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te moeilijk
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te gemakkelijk
- ☐ ik vind het niveau van de teksten precies goed

Vraag 5. Vind je de teksten in het boek **interessant of saai**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd interessant
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd saai

Vraag 6 tot en met 9 gaan over de **vragen** bij de teksten van *Tussen de Regels*

Vraag 6. Vind je de vragen bij de teksten van *Tussen de Regels* **leuk of vervelend**?

- ☐ ik vind de vragen bijna altijd leuk om te maken
- ☐ ik vind de vragen soms vervelend, maar meestal toch wel leuk om te maken
- ☐ ik vind de vragen soms leuk, maar meestal toch wel vervelend om te maken
- ☐ ik vind de vragen bijna altijd vervelend om te maken

Vraag 7. Vind je de vragen bij de teksten **moeilijk of gemakkelijk**?

- ☐ ik vind de vragen bijna altijd te moeilijk
- ☐ ik vind de vragen bijna altijd te gemakkelijk
- ☐ ik vind het niveau van de vragen precies goed

Vraag 8. Vind je de vragen bij de teksten **interessant of saai**?

- ☐ ik vind de vragen bijna altijd interessant
- ☐ ik vind de vragen bijna altijd saai

Vraag 9. Heb je meestal **genoeg tijd** om alle vragen bij een tekst te maken?

- ☐ nee, ik heb meestal niet alle vragen af
- ☐ ja, ik heb meestal alle vragen af

Bijlage 6b

Vragenlijst methode Tussen de Regels – leerkracht (groep 6a)

Vraag 1. Ik geef graag lessen uit *Tussen de Regels*

- ☐ helemaal mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ mee oneens
- ☐ helemaal mee oneens

Vraag 2. Ik vind *Tussen de Regels* een geschikte **methode** voor deze doelgroep

- ☐ helemaal mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ mee oneens
- ☐ helemaal mee oneens

Vraag 3. Ik vind de **teksten** uit *Tussen de Regels* geschikt voor deze leerlingen

- ☐ helemaal mee eens → ga naar vraag 4
- ☐ mee eens → ga naar vraag 4
- ☐ mee oneens, want → ga naar vraag 3b
- ☐ helemaal mee oneens, want → ga naar vraag 3b

Vraag 3b. Ik vind de **teksten niet geschikt** want:

- ☐ de teksten zijn saai
- ☐ de teksten zijn te lang
- ☐ de teksten zijn te moeilijk
- ☐ iets anders namelijk

Vraag 4. Ik vind de **vragen** bij de teksten geschikt voor deze leerlingen

- ☐ helemaal mee eens → ga naar vraag 5
- ☐ mee eens → ga naar vraag 5
- ☐ mee oneens, want → ga naar vraag 4b
- ☐ helemaal mee oneens, want → ga naar vraag 4b

Vraag 4b. Ik vind de **vragen niet geschikt** want:

- ☐ de vragen zijn saai
- ☐ er zijn teveel vragen
- ☐ de vragen zijn te moeilijk
- ☐ iets anders namelijk

Vraag 5. Werk je volgens het Directe Instructiemodel bij *Tussen de Regels*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 6. Geef je Verlengde Instructie bij *Tussen de Regels*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 7. Lukt het je de les *Tussen de Regels* af te ronden binnen de tijd die er voor staat?

- ☐ ja, bijna altijd
- ☐ ja, meestal wel / soms niet
- ☐ nee, meestal niet / soms wel
- ☐ nee, bijna nooit

Vraag 8. Ben je tevreden over de handleiding bij *Tussen de Regels*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 9. Ben je tevreden over het leerlingenmateriaal bij *Tussen de Regels*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 10. Is er sprake van coöperatief leren tijdens de lessen *Tussen de Regels*?

- ☐ ja, bijna altijd
- ☐ ja, meestal wel / soms niet
- ☐ nee, meestal niet / soms wel
- ☐ nee, bijna nooit

Bijlage 6c

Resultaten vragenlijst methode Tussen de Regels – leerkracht (groep 6a)

Vraag	Antwoord van de leerkracht
1: Ik geef graag les uit Tussen de Regels	Mee eens
2: Ik vind Tussen de Regels een geschikte methode voor deze doelgroep	Mee oneens
3a: Ik vind de teksten uit Tussen de Regels geschikt voor deze leerlingen	Mee eens
3b: Ik vind de teksten niet geschikt, want.....	x
4a: Ik vind de vragen bij de teksten geschikt voor deze leerlingen	Mee oneens
4b: Ik vind de vragen niet geschikt want.....	“de keuze is te vrij omdat de leerlingen zelf de vragen mogen kiezen die ze maken”
5: Werk je volgens het directe instructiemodel bij Tussen de Regels	Ja
6: Geef je verlengde instructie bij Tussen de Regels	Nee
7: Lukt het je de les Tussen de Regels af te ronden binnen de tijd die er voor staat	Ja, bijna altijd
8: Ben je tevreden over de handleiding bij Tussen de Regels	Ja
9: Ben je tevreden over het leerlingenmateriaal bij Tussen de Regels	Nee
10: Is er sprake van coöperatief leren tijdens de lessen Tussen de Regels	Ja, meestal wel/ soms niet “tijdens de instructielessen zitten in de methode werkvormen in groepen en/of in tweetallen”.

Deze enquête is schriftelijk afgenomen door de onderzoeker op 03-01-2011

Bijlage 7a - Logboek

- bij de klassikale lessen Nieuwsbegrip

In te vullen na elke les door de leerkracht van groep 6a.

Datum:	
Titel (van de tekst):	
Strategie:	

Geef bij onderstaande vragen jouw mening:

1: Heb je de les voldoende kunnen voorbereiden?	Ja	Nee
2: Ben je tevreden over hoe je de les hebt uitgevoerd?	Ja	Nee
3: Zijn alle onderdelen van de les aan de orde geweest?	Ja	Nee
4: Waren er verschillen tussen jouw les en de handleiding? - Legde je andere accenten? Zo ja, waar? - Waren er onderdelen die meer tijd vroegen dan de handleiding aangaf? Zo ja, welke?	Ja	Nee
5: Hebben alle leerlingen de woorden in de tekst begrepen?	Ja	Nee
6: Hebben alle leerlingen de tekst begrepen?	Ja	Nee
7: Hebben alle leerlingen alle vragen gemaakt? Zo niet, waarom niet?	Ja	Nee

Bijlage 7b - Logboek

- bij preteaching Nieuwsbegrip

In te vullen na elke bijeenkomst door de remedial teacher

Datum:	
Titel (van de tekst):	
Woorden:	

Geef bij onderstaande vragen jouw mening:

1: Heb je de les voldoende kunnen voorbereiden?	Ja	Nee
2: Ben je tevreden over hoe je de les hebt uitgevoerd?	Ja	Nee
3: Zijn alle onderdelen van de les aan de orde geweest?	Ja	Nee
4: Hebben de leerlingen de nieuwe woorden voldoende geconsolideerd?	Ja	Nee
5: Hebben de leerlingen de woorden van afgelopen les(sen) in oefeningen voldoende gemaakt?	Ja	Nee
6: Konden de leerlingen de inhoud van de film (en de tekst) samenvatten met behulp van mindmapping?	Ja	Nee
7: Hebben alle leerlingen de inhoud van de film (en de tekst) begrepen?	Ja	Nee

Bijlage 8a

Vragenlijst methode Nieuwsbegrip – leerlingen groep 6a

➔ kies bij elke vraag steeds het antwoord dat het beste bij jou past

De eerste vraag gaat over de **lessen** *Nieuwsbegrip* in de klas

Vraag 1. Vind je de lessen *Nieuwsbegrip* **leuk of vervelend**?

- ☐ ik vind de lessen bijna altijd leuk
- ☐ ik vind de lessen soms vervelend, maar meestal toch wel leuk
- ☐ ik vind de lessen soms leuk, maar meestal toch wel vervelend
- ☐ ik vind de lessen bijna altijd vervelend

Vraag 2 tot en met 5 gaan over de **teksten** bij *Nieuwsbegrip*

Vraag 2. Vind je de teksten van *Nieuwsbegrip* **leuk of vervelend**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd leuk om te lezen
- ☐ ik vind de teksten soms vervelend, maar meestal toch wel leuk om te lezen
- ☐ ik vind de teksten soms leuk, maar meestal toch wel vervelend om te lezen
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd vervelend om te lezen

Vraag 3. Vind je de teksten van *Nieuwsbegrip* **te lang of te kort**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te lang
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te kort
- ☐ ik vind de lengte van de teksten precies goed

Vraag 4. Vind je de teksten van *Nieuwsbegrip* **moeilijk of gemakkelijk**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te moeilijk
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd te gemakkelijk
- ☐ ik vind het niveau van de teksten precies goed

Vraag 5. Vind je de teksten van *Nieuwsbegrip* **interessant of saai**?

- ☐ ik vind de teksten bijna altijd interessant
- ☐ ik vind de teksten bijna altijd saai

Vraag 6 tot en met 9 gaan over de **vragen** bij de teksten van *Nieuwsbegrip*

Vraag 6. Vind je de vragen bij de teksten van *Nieuwsbegrip* **leuk of vervelend**?

- ☐ ik vind de vragen bijna altijd leuk om te maken
- ☐ ik vind de vragen soms vervelend, maar meestal toch wel leuk om te maken
- ☐ ik vind de vragen soms leuk, maar meestal toch wel vervelend om te maken
- ☐ ik vind de vragen bijna altijd vervelend om te maken

Vraag 7. Vind je de vragen bij de teksten **moeilijk of gemakkelijk**?

- ☐ ik vind de vragen bijna altijd te moeilijk
- ☐ ik vind de vragen bijna altijd te gemakkelijk
- ☐ ik vind het niveau van de vragen precies goed

Vraag 8. Vind je de vragen bij de teksten **interessant of saai**?

- ☐ ik vind de vragen bijna altijd interessant
- ☐ ik vind de vragen bijna altijd saai

Vraag 9. Heb je meestal **genoeg tijd** om alle vragen bij een tekst te maken?

- ☐ nee, ik heb meestal niet alle vragen af
- ☐ ja, ik heb meestal alle vragen af

Bijlage 8b

Vragenlijst methode Nieuwsbegrip Basis – leerkracht (groep 6a)

Vraag 1. Ik geef graag lessen met *Nieuwsbegrip*

- ☐ helemaal mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ mee oneens
- ☐ helemaal mee oneens

Vraag 2. Ik vind *Nieuwsbegrip* een geschikte **methode** voor deze doelgroep

- ☐ helemaal mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ mee oneens
- ☐ helemaal mee oneens

Vraag 3. Ik vind de **teksten** uit *Nieuwsbegrip* geschikt voor deze leerlingen

- ☐ helemaal mee eens → ga naar vraag 4
- ☐ mee eens → ga naar vraag 4
- ☐ mee oneens, want → ga naar vraag 3b
- ☐ helemaal mee oneens, want → ga naar vraag 3b

Vraag 3b. Ik vind de **teksten niet geschikt** want:

- ☐ de teksten zijn saai
- ☐ de teksten zijn te lang
- ☐ de teksten zijn te moeilijk
- ☐ iets anders namelijk

Vraag 4. Ik vind de **vragen** bij de teksten geschikt voor deze leerlingen

- ☐ helemaal mee eens → ga naar vraag 5
- ☐ mee eens → ga naar vraag 5
- ☐ mee oneens, want → ga naar vraag 4b
- ☐ helemaal mee oneens, want → ga naar vraag 4b

Vraag 4b. Ik vind de **vragen niet geschikt** want:

- ☐ de vragen zijn saai
- ☐ er zijn teveel vragen
- ☐ de vragen zijn te moeilijk
- ☐ iets anders namelijk

Vraag 5. Werk je volgens het Directe Instructiemodel bij *Nieuwsbegrip*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 6. Geef je Verlengde Instructie bij *Nieuwsbegrip*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 7. Lukt het je de les *Nieuwsbegrip* af te ronden binnen de tijd die er voor staat?

- ☐ ja, bijna altijd
- ☐ ja, meestal wel / soms niet
- ☐ nee, meestal niet / soms wel
- ☐ nee, bijna nooit

Vraag 8. Ben je tevreden over de handleiding bij *Nieuwsbegrip*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 9. Ben je tevreden over het leerlingenmateriaal bij *Nieuwsbegrip*?

- ☐ ja
- ☐ nee

Vraag 10. Is er sprake van coöperatief leren tijdens de lessen *Nieuwsbegrip*?

- ☐ ja, bijna altijd
- ☐ ja, meestal wel / soms niet
- ☐ nee, meestal niet / soms wel
- ☐ nee, bijna nooit

Bijlage 8c

Resultaten vragenlijst Nieuwsbegrip Basis – leerkracht (groep 6a)

Vraag	Antwoord van de leerkracht
1: Ik geef graag les uit Nieuwsbegrip Basis	Helemaal mee eens
2: Ik vind Nieuwsbegrip Basis een geschikte methode voor deze doelgroep	Mee eens
3a: Ik vind de teksten uit Nieuwsbegrip geschikt voor deze leerlingen	Helemaal mee eens
3b: Ik vind de teksten niet geschikt, want.....	X
4a: Ik vind de vragen bij de teksten geschikt voor deze leerlingen	Mee oneens, want ...
4b: Ik vind de vragen niet geschikt want.....	... de vragen zijn te moeilijk
5: Werk je volgens het directe instructiemodel bij Nieuwsbegrip	Ja
6: Geef je verlengde instructie bij Nieuwsbegrip	Ja
7: Lukt het je de les Nieuwsbegrip af te ronden binnen de tijd die er voor staat	Ja, meestal wel/ soms niet
8: Ben je tevreden over de handleiding bij Nieuwsbegrip Basis	Ja
9: Ben je tevreden over het leerlingenmateriaal bij Nieuwsbegrip Basis	Nee "wat er is aan materiaal is goed maar ik mis materialen als woordkaarten"
10: Is er sprake van coöperatief leren tijdens de lessen Nieuwsbegrip Basis	Ja, meestal wel/ soms niet

Deze enquête is schriftelijk afgenomen door de onderzoeker op 20-01-2011

Bijlage 9

Data, titels van teksten en strategieën bij de Nieuwsbegripplessen

datum	Tekst Nieuwsbegrip	strategie
12-01-2011	Brand in Moerdijk	relaties en verwijswwoorden interpreteren
19-01-2011	Van kleine winkel naar supermarkt	voorspellen
26-01-2011	Broers winnen talentenjachten	vragen stellen
02-02-2011	Onrust in Egypte	ophelderen van onduidelijkheden
09-02-2011	Valentijnsdag	samenvatten
16-02-2011	Meer ooievaars in Nederland	blokles : strategieën van 5 weken worden geïntegreerd aangeboden
02-03-2011	Weg uit Libië	herkennen van verwijswwoorden
09-03-2011	Nederland schoon	samenvatten
16-03-2011	Aardbeving en tsunami in Japan	vragen stellen
23-03-2011	IJsbeer Knut	ophelderen van onduidelijkheden en moeilijke woorden
30-03-2011	'Je kunt alles bereiken als je er maar in gelooft'	voorspellen
06-04-2011	Ombudsman voor kinderen	blokles : strategieën van 5 weken worden geïntegreerd aangeboden

Bijlage 10

Woordenlijst Nieuwsbegripteksten

	de woorden	de definities
1	het bedrijf	De plaats waar mensen ergens aan werken. Mensen doen of maken er iets om het te verkopen.
2	de huidaandoening	Een ziekte aan de huid
3	de aandoening	De ziekte
4	de explosie	De ontploffing
5	het gevolg	Wat er gebeurt omdat er iets aan de hand is
6	de oorzaak	Waardoor iets gebeurt
7	de rage	Iets wat veel mensen willen doen of hebben, iets wat in de mode is
8	de zelfbedieningswinkel	Een winkel waar je de spullen die je wilt kopen zelf moet pakken
9	junior	De jongste in een familie
10	senior	De oudste in een familie
11	het filiaal	Een winkel die hoort bij een heleboel andere winkels met dezelfde naam
12	de kleinzoon	De opa heeft een zoon, deze man heeft een ook een zoon. Dat is de kleinzoon van de opa. Opa – vader - zoon
13	zich aanmelden	Zich (ergens voor) opgeven
14	de talentenjacht	Een wedstrijd om te kijken wie het beste is; wie het meeste talent heeft
15	de jury	Een groep mensen die beslist wie de wedstrijd heeft gewonnen. Ze geven vaak tips over wat je goed doet en wast nog beter kan.
16	huldigen	De winnaar feliciteren en eren
17	de trofee	De prijs als je een wedstrijd hebt gewonnen. Meestal is het een beeld of een beker.
18	het duet	Een liedje dat je met zijn tweeën zingt
19	de onrust	Als het (ergens) niet rustig is
20	eisen	Willen dat iets gebeurt. Iets dringend vragen.
21	de regering	Alle ministers bij elkaar. Samen zijn ze de baas van het land.
22	de president	De hoogste, belangrijkste leider van een land.
23	het volk	Mensen die bij elkaar horen. Bijvoorbeeld doordat ze in hetzelfde land wonen.
24	in opstand komen	Heel boos worden.
25	eeuwenlang	Honderden jaren achter elkaar
26	anoniem	Je stuurt of geeft aan iemand een bericht zonder je naam er bij te zeggen of te schrijven
27	sinds	Vanaf dat moment
28	oorspronkelijk	Het allereerst, waar het begon
29	Romeins	Uit de tijd van de Romeinen

30	de standvogel	Vogels die altijd in het zelfde gebied blijven. Ze trekken niet weg.
31	de trekvogel	Vogels die in de winter naar een ander, warmer gebied trekken
32	fokken	Zorgen dat de dieren jongen (baby's) krijgen
33	broeden	Vogels die op hun eieren zitten om ze warm te houden totdat de jongen (de kleine vogels) uit het ei komen
34	de vogeltelling	Mensen tellen in een weekend of op een dag hoeveel vogels ze zien van een zelfde soort
35	overwinteren	Ergens anders naartoe gaan om daar de winter door te brengen; meestal is het een warme plek
36	opstappen	Weggaan
37	huidige	Van dit moment, op dit moment, nu, in de tegenwoordige tijd
38	exact	Precies
39	de evacuatie	Het weghalen van mensen omdat ze ergens niet veilig zijn
40	de betogers	Iemand die demonstreert
41	openbaar	Iedereen mag er komen
42	tijdig	Op tijd
43	massaal	Met zijn allen, heel veel mensen
44	de berm	Een strook grond met gras langs een weg
45	het perk	Een stuk tuin of park met gras of planten en bloemen
46	de verloedering	Als het steeds slechter, viezer en lelijker wordt
47	verwoesten	Helemaal kapot maken
48	traditioneel	(dingen doen) volgens oude gewoontes
49	modern	(dingen doen) op een manier van onze, nieuwe tijd
50	de aardkorst	De buitenste (gestolde) laag/ deel van de aarde
51	de ravage	Als alles kapot is gegaan, is verwoest en het daardoor een troep is
52	verstoten	Verjagen. Niet in je buurt, je huis of je omgeving willen hebben.
53	de stress	De spanning
54	de diergaarde	De dierentuin
55	olijk	Grappig, op een leuke manier ondeugend
56	gunstig	Iets zorgt ervoor dat je winst maakt. Iets is positief of voordelig.
57	de publiekstrekker	Een mens of een groep mensen zorgt ervoor dat veel mensen naar een voorstelling of wedstrijd komen kijken
58	het tafereel	Een gebeurtenis om naar te kijken
59	persoonlijk	Iets wat bij een bepaalde persoon hoort
60	voornamelijk	Vooral. In de eerste plaats.
61	dramatisch	Aangrijpend. Heftig. Bijzonder emotioneel.
62	opbrengen	Opleveren. Het heeft resultaat.
63	doorbreken	Aan de top komen. Tot de beste gaan horen. Opvallen doordat je iets goed kan.

64	diverse	verschillende
65	het verdrag	Het contract. Officiële afspraken op papier waar iedereen zijn handtekening onder zet.
66	de organisatie	Een club mensen die samen iets voor elkaar proberen te krijgen.
67	het recht	Iets wat is afgesproken over wat je mag doen of mag hebben
68	de ombudsman	Iemand bij wie je een klacht kunt indienen als je vindt dat je niet goed behandeld bent
69	het debat	De discussie. Voor- en tegenstanders van iets praten in het openbaar met elkaar
70	het advies	De tip
71	bij toerbeurt	Iets (eerlijk) om de beurt doen

Bijlage 11a

Woordenschattoets Nieuwsbegrip - meerkeuzevragen

Zet een rondje om het goede antwoord.

Er is telkens maar één goed antwoord mogelijk!

1: **Een betoger** is

- a: Iemand die iets vertelt
- b: Een oogarts
- c: Iemand die demonstreert
- d: Iemand die oorlog voert

2: **Een verdrag** is

- a: Wanneer je rekening houdt met elkaar en verdraagzaam bent
- b: Een contract. Een officiële afspraak waar iedereen zijn handtekening onder zet.
- c: Een manier waarop je dingen doet
- d: Een diploma

3: **De oorzaak** is

- a: Iets gebeurt nadat er eerst iets anders is gebeurd
- b: Een belangrijke gebeurtenis
- c: Een winkel voor gehoorapparaten
- d: Waardoor iets gebeurt

4: **Fokken** is

- a: Wanneer je je gespannen voelt
- b: Zorgen dat de dieren jongen krijgen
- c: Iets raden
- d: Meedoen aan een wedstrijd voor dieren

5: **Een berm** is

- a: Een strook grond met gras langs de weg
- b: Een plant met gele bloempjes
- c: Een stuk tuin of park waar bloemen en planten groeien
- d: Een schutting

6: **Een tafereel** is

- a: Een gedekte tafel die er mooi uit ziet
- b: Iets wat raar of grappig is
- c: Een gebeurtenis om naar te kijken
- d: Spullen om mee te werken

7: **Een organisatie** is

- a: Een gebouw
- b: Een bijeenkomst
- c: Een club mensen die samen iets voor elkaar proberen te krijgen
- d: Ingewanden aan de binnenkant van je lichaam

8: **Een filiaal** is

- a: Een werkplaats
- b: Een lange rij auto's die stilstaan op de weg
- c: Een meetlat
- d: Een winkel die hoort bij een heleboel andere winkels met dezelfde naam

9: **Sinds** is

- a: In de toekomst
- b: Vanaf dat moment
- c: Iets wat al eerder is gebeurd
- d: Iets wat niet echt is; fantasie

10: **Exact** is

- a: Een rekensom
- b: Wanneer je iets extra's krijgt
- c: Heel veel bij elkaar
- d: Precies

11: **Voornamelijk** is

- a: Vooral. In de eerste plaats.
- b: De eerste naam, de roepnaam van iemand
- c: Bijvoorbeeld
- d: De hoogste of de langste

12: **De regering** is

- a: Alle ministers bij elkaar. Samen zijn ze de baas van het land.
- b: De belangrijkste persoon van een land
- c: Een afspraak
- d: Alle regels van een land bij elkaar

13: **Oorspronkelijk** is

- a: Vanaf nu
- b: Van heel lang geleden
- c: Het allereerst, waar het begon
- d: Wanneer iemand in de war is

14: **Eisen** is

- a: Wanneer het vriest, heel koud is
- b: Willen dat iets gebeurt. Iets dringend vragen.
- c: Liegen
- d: Boos worden

15: **Huldigen** is

- a: Iemand omhelzen
- b: Een toespraak houden
- c: Iemand beledigen
- d: De winnaar feliciteren en eren

16: **Een evacuatie** is

- a: Een inenting, een prik
- b: Het weghalen van mensen of dieren omdat ze ergens niet veilig zijn.
- c: Een overwinning
- d: Een reis

17: **De verloedering** is

- a: Als het steeds slechter, viezer en lelijker wordt
- b: Als iets heel oud is
- c: Als iets mooi of lekker is
- d: Als iets heel langzaam gaat

18: **Traditioneel** is

- a: Dingen doen volgens nieuwe gewoontes, van deze tijd
- b: Iets uit de oertijd
- c: Dingen doen volgens oude gewoontes
- d: Iets kopen of verkopen

Bijlage 11b

Woordenschattoets Nieuwsbegrip – waar/niet waar

*Kies bij elke zin 'waar' of 'niet waar'. Het gaat om **de vet gedrukte woorden**.*

1: Wanneer een gebouw wordt geopend noemen we dat gebouw **openbaar**.

- waar
- niet waar

2: **Een standvogel** is een vogel die niet kan vliegen zoals een struisvogel.

- waar
- niet waar

3: Heel boos worden is hetzelfde als **in opstand komen**

- waar
- niet waar

4: **Junior** is de oudste uit een familie

- waar
- niet waar

5: **een aandoening** is een ziekte

- waar
- niet waar

6: **dramatisch** is wanneer iemand toneel speelt

- waar
- niet waar

7: Wanneer iets gebeurt op dit moment, in de tegenwoordige tijd dan gaat het om de **huidige** situatie

- waar
- niet waar

8: als iemand **olijk** is, dan is hij grappig en op een leuke manier ondeugend

- waar
- niet waar

9: wanneer er **diverse** voetballers aan de kant zitten, dan zitten er verschillende voetballers aan de kant

- waar
- niet waar
-

10: een **explosie** is een bom

- waar

- niet waar

11: wanneer je spullen verkoopt en het levert iets op dan noemen we dat de verkoop van spullen je iets **opbrengt**

- waar
- niet waar

12: **een duet** is een gevecht tussen twee personen

- waar
- niet waar

13: **een president** is degene die is getrouwd met de koningin

- waar
- niet waar

14: Wanneer iets heel groot en zwaar is noemen we dat **massaal**

- waar
- niet waar

15: als je iemand **verstoot** wil dat zeggen dat je iemand opzij duwt

- waar
- niet waar

16: **een perk** is een stuk tuin of park met gras of planten en bloemen

- waar
- niet waar

17: een **troffee** is een prijs

- waar
- niet waar

18: als iemand **opstapt** bedoelen we dat hij weggaat

- waar
- niet waar

Succes!