



Figuur: mindmap van Jolanda Tomassen

effectieve instructie bij begrijpend lezen op een cluster 4 school

Naam	Jolanda Tomassen
Studentnummer	2174489
Opleiding	Fontys, Master-SEN
Begeleider	M.Urff
Datum	22-06-2012

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting	5
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Context	
1.2 Achtergronden	
1.3 Doel van het praktijkonderzoek	
1.4 Relevantie	7
1.5 Onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	9
2.1 Algemeen	9
2.1.1 Het onderwijsmodel van Vygotsky	9
2.1.2 Het leesmodel van van der Leij	10
2.2 Begrijpend lezen	13
2.3 Co-morbiditeit bij begrijpend lezen	14
2.4 Effectieve instructie bij begrijpend lezen	15
2.5 Visualiseren van de tekst	17
2.6 Evidence based strategie	18
2.7 Bewuste leerkracht	19
2.8 Bewuste leerling; leesattitude	19
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	21
3.1 Context van de cluster 4 school	21
3.2 Doelgroep	22
3.3 Onderzoekperiode	22
3.4 Onderzoeksmethode	22
3.5 Keuze van waarnemingsmethode	23

3.6	Onderzoeksinstrumenten	23
3.6.1	Vragenlijsten	25
3.6.2	Logboek	25
3.6.3	Toetsen	26
3.7	Betrouwbaarheid	26
3.8	Ethiek	27
Hoofdstuk 4 Dataverzameling en resultaten		28
4.1	Analysemethode	28
4.2	De instructielessen bij begrijpend lezen	29
4.3	Hulpmiddelen bij het begrijpend lezen	34
4.3.1	Stappenkaart	35
4.3.2	Mindmap	38
4.4	Leeropbrengsten	40
4.5	Plezier bij begrijpend lezen	44
Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag en conclusies		48
5.1	Is de instructieles evidence based?	48
5.2	Helpen hulpmiddelen?	49
5.2.1	Helpt de stappenkaart?	49
5.2.2	Helpt de Mindmap?	50
5.2.3	Helpt visualisatie?	51
5.3	Is er verschil tussen individuele- en klassikale instructie?	51
5.4	Is er meer plezier gekomen bij begrijpend lezen?	52
5.5	Wat is de rol van de leerkracht?	53
5.6	Conclusies	54
Hoofdstuk 6 Aanbevelingen en evaluatie		55
6.1	Aanbevelingen voor de praktijk	55
6.2	Aanbevelingen voor het vervolgonderzoek	56
6.3	Persoonlijke leerervaringen	57
6.3.1.	Veranderingen ten opzichte van de leerkracht	57

6.3.2 Veranderingen ten aanzien van de leerling	58
6.3.3 Interpersoonlijke verandering	58
6.4.1 Aanbevelingen voor onderzoekers	59
6.4.2 Aanbevelingen gericht op het proces van onderzoek	59
Nawoord	61
Literatuurlijst	62
Bijlagen	68

Voorwoord

Dit Meesterstuk laat zien hoe een instructie concept van 20 minuten effect heeft op begrijpend lezen bij een groep leerlingen in de leeftijd van 12 tot 17 jaar. Dit werd mogelijk gemaakt door mijn locatieleider. Hij begreep dat enige uitdaging in het onderwijs noodzakelijk is om goed onderwijs te bieden en veranderingen op teamniveau tot stand te brengen. Het onderzoek is verricht ter afronding van de studie "Master Special Educational Needs-vrije studierichting bij Fontys OSO.

Samenvatting

In de afgelopen jaren was ik als logopedist werkzaam op een school voor Speciaal Onderwijs-cluster 4.

De bijbehorende goede resultaten en mijn enthousiasme brachten mij ertoe om dit concept voor de individuele leerling ook uit te gaan proberen binnen de klassikale setting. Het verrichte onderzoek op deze school betreft een effectmeting van een nieuw concept om van begrijpend lezen tot een actiever proces te brengen.

In deze klassen moest dan wel met hulpmiddelen gewerkt worden, omdat de grote diversiteit van leeftijd, gedragsproblemen, taalniveau en intelligentie voor problemen met het klassenmanagement zou geven.

De implementatie van een andere taalmethode gaf kansen om andere taalvaardigheden voor de leerkrachten en alle leerlingen aan te bieden.

Door vragenlijsten, observaties, testgegevens en een ander instructieconcept van 10 weken in te zetten, werden data verzameld over het werken met andere instructie en hulpmiddelen zoals de stappenplannen en de mindmaps.

Met behulp van gegevens uit de literatuur en de praktijkgegevens konden conclusies getrokken worden en de hoofdvraag beantwoord worden.

"Heeft de groepsinstructie, van 20 minuten, invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij cluster 4 leerlingen van 12 tot 17 jaar?"

In het vervolg van dit Meester-onderzoek is te lezen dat het instructieconcept een positief leereffect heeft gegeven bij de leerlingen. Daarbij bleken de mindmaps en de stappenplannen leerlingen steun bij het begrijpend lezen te geven.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Context

Sinds vele jaren ben ik werkzaam op een cluster 4 school. Dit is een school met het kenmerk van moeilijk opvoedbare leerlingen. De school biedt onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen en een lager dan gemiddelde intelligentie. De introductie van een ander taalmethode betekende een andere invulling van de rol als logopedist. Het gevolg was dat ik meer overleg voerde en me ook bezig ging houden met klassenbezoeken, instructielessen , toetskalenders en teampresentaties.

Passend onderwijs is essentieel omdat de grote diversiteit van leeftijd, gedragsproblemen, taalniveau en intelligentie groot is. Nieuwsbegrip is een taalmethode dat goed kan aansluiten bij onze leerlingen van 12 tot 17 jaar. Om het taalaanbod voor iedereen toegankelijk te maken, ben ik ertoe over gegaan om Nieuwsbegrip niet alleen individueel maar klassikaal aan te bieden.

1.2 Achtergronden

De taalmethode als zodanig is ingevoerd in november 2009.

Na de implementatie van de methode, heb ik twee teambijeenkomsten georganiseerd en een enquête laten invullen door de vier leerkrachten.

De opmerkingen en bevindingen van de enquête heb ik in mijn voorbereiding van de bijeenkomst in september 2011 nader uitgewerkt en beantwoord.

Hieruit bleek dat de docenten op diverse manieren de lessen uitvoerden en verschillende beoordelingen bij de vragenlijsten aangaven.

Unaniem gaven ze aan dat het moeilijk voor hen was om de leerlingen passend taalonderwijs aan te bieden.

Vanaf schooljaar 2010-2011 werken alle leerkrachten met de leesteksten en vragen van Nieuwsbegrip.

1.3 Doel van het praktijkonderzoek

Door de klassenvisitaties, enquêtes en de observaties van de afgelopen tijd, kwam ik tot de ontdekking dat de instructies in de klassen bleken te verschillen van elkaar. Door de leerkracht te ondersteunen en te inspireren wilde ik meer plezier bij het begrijpend lezen te bereiken voor zowel de leerkracht als de

leerling. Een taak is er voor mij weggelegd om veel meer leerlingen en leerkrachten dan voorheen, te laten profiteren van mijn expertise. Mijn eigen concept van de effectieve, individuele instructie wil ik toe gaan passen in de klassensetting.

Het onderzoek was erop gericht om te bekijken of het individuele instructieconcept ook een leereffect kan geven op groepsniveau.

1.4 Relevantie

Het praktijkonderzoek richt zich op de klassikale instructie bij het begrijpend lezen van Nieuwsbegrip.

Ik startte met het coachen van vier klassen en vier leerkrachten.

Zij hebben de wil uitgesproken om het begrijpend lezen beter te willen begeleiden met behulp van een goede instructie op groepsniveau.

De verlegenheid op het gebied van handelen ontstaat doordat er vele en grote verschillen in één lesgroep voorkomen en hierdoor moet de leerkracht maatwerk toepassen. Passend onderwijs en opbrengstgericht werken bij een groep met cluster 4 leerlingen is een ingewikkelde zaak waarbij enige ondersteuning gegeven mag worden aan de leerkracht.

Door hierin samen te werken met de leerkracht wil ik me ontwikkelen van logopedist als specialist, naar taalcoach als ondersteuner en inspirator. Onze huidige opvattingen binnen het onderwijs geven een voorkeur aan om oplossing gericht te werken en niet vanuit het remediëren te denken. Het is dan relevant om als logopedist een andere taalbenadering te onderzoeken. Daarbij konden meer leerlingen profiteren van goed taalonderwijs en de leerkrachten werden uitgedaagd om hun eigen taalaanbod eens te beschouwen.

1.5 Onderzoeksvraag

Voor het onderzoek, heb ik de hoofdvraag opgesteld:

*Heeft de groepsinstructie, van 20 minuten, invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij cluster 4 leerlingen van 12 tot 17 jaar?"

Om deze vraag te beantwoorden, heb ik deelvragen opgesteld om verdere *literatuurstudie* te doen naar:

1. Wat is effectieve groepsinstructie?

2. Zijn de strategieën evidence based?
3. Welke rol speelt de leerkracht?
4. Hoe kan er plezier komen bij de lessen tekstbegrip?

Voor het *praktijk*onderzoek, heb ik de volgende hoofdvraag opgesteld:

*Heeft de groepsinstructie van 20 minuten, invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij leerlingen van 12 tot 17 jaar?

Om deze vraag te beantwoorden, heb ik deelvragen opgesteld om verdere praktijkstudie te doen naar:

1. Is de groepsinstructie van 10 weken effectief gebleken?
2. Kunnen middelen als mindmapping en stappenkaarten leerlingen met gedragsproblemen helpen?
3. Is er verschil in leeropbrengsten tussen de klassikale- en de individuele aanpak?
4. Hoe kan er plezier komen bij de lessen tekstbegrip?

Om antwoord te krijgen op deze vragen, zal ik beginnen met de literatuurstudie in hoofdstuk 2 en vervolgens in hoofdstuk 3 de methodologie uiteenzetten.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Algemeen

Om de vraag "Heeft de groepsinstructie, van 20 minuten per week, invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij leerlingen van 12 tot 17 jaar binnen het cluster 4 onderwijs?" te kunnen beantwoorden is literatuurstudie nodig.

Het bewustwordingsproces van de leerkrachten is hierbij belangrijk. De leerkracht moet zich weer bewust worden van zijn eigen leerproces om het proces bij leerlingen goed te leren begrijpen.

Daarom start ik met algemene stellingen over de wijze van onderwijzen met behulp van het onderwijsmodel van Vygotsky. (bijlage 1) Dit model bepaalt heden ten dagen in grote mate het onderwijs. Om de vraag goed te kunnen beantwoorden is visie en kennis nodig over het leesproces van leerlingen. Het leesmodel van van der Leij geeft hierbij een duidelijk de plaats van begrijpend lezen aan.

2.1.1 Het onderwijsmodel van Vygotsky

De motivatie van mij om effectieve instructie te onderzoeken zit geworteld in de visie van Vygotsky, omdat hij duidelijk aangeeft dat een leerling alles kan leren, mits de goede vragen gesteld worden.

Vygotsky gaat ervan uit dat alles wat geleerd wordt, onderwezen moet worden.

De wijze van onderwijzen verschilt en moet bewust gekozen worden.

Wilhelm (2008) stelt dat de huidige onderwijssituatie vooral uitgaat van declaratieve kennis hetgeen wil zeggen dat de lessen vooral gericht zijn op het "wat". Hij vindt het dat het "hoe" meer een rol zou moeten spelen bij het hardopdenkend lezen. Het systeem van leren gaat is te eenzijdig, het gaat van leerkracht naar leerling, volgens hem. Het eenvoudigweg geven van informatie is volgens hem geen sterke onderwijsmethode. Dat wat geleerd moet worden, moet ook onderwezen worden. De leerling heeft belangrijke capaciteiten waarmee we rekening moeten houden.

Zo spreekt Vygotsky over een “naaste ontwikkelingszone” en dat wil zeggen dat als een kind niet alleen, maar wel met extra hulp, de taak kan uitvoeren zich bevindt in de naaste ontwikkeling-zone (Wilhelm, p.10).

Vanaf nu noem ik deze ontwikkelingszone het *instructieniveau*.

Dit niveau is dus bepalend voor de ontwikkeling van een leerling.

De leerling heeft een goed voorbeeld nodig en gezamenlijke verantwoordelijkheid met de volwassene. Het tweezijdige model geeft aan dat naast het leren ook het onderwijzen noodzakelijk is .

Het is daarom essentieel dat de volwassene kennis heeft van zijn eigen leesproces om zo het leerproces effectieve aan te bieden.

In de volgende paragraaf wordt het leesmodel van Van der Leij kort beargumenteerd.

2.1.2 Het leesmodel van van der Leij

Naast het model van Vygotsky (1978) is het model van van der Leij ook bepalend voor het leesonderwijs.

Om aan te geven over welke vaardigheden ik nu precies wil schrijven is het geïntegreerd leesmodel van van der Leij (1998) verhelderend.

Het complexe proces van goed leren lezen is goed zichtbaar door de visualisatie van het schema.

De door van der Leij genoemde “top-down” verwerking is hierbij van toepassing en dat verloopt van de begripsstrategieën naar het begrijpend lezen. Deze wijze van benaderen is de “top-down benadering”. In de literatuur, over het leesproces en het leren lezen, wordt onderscheidt gemaakt tussen grofweg drie vormen.

De bottom-up, de top -down en interactieve modellen (Huizinga 2000).

Bottom-up modellen gaan uit van input van vooral het klankbewustzijn. Het leesproces gaat uit van de visuele verwerking, klank-teken-koppeling, naar de interpretatie van het geschreven woord en de zinnen. Wanneer het lezen vanuit deze deelvaardigheden wordt gezien, spreken van een bottom-up benadering.

Een top-down model gaat uit van informatie die al aanwezig is zoals het geheugen en de taal- en wereldkennis.

Interactieve modellen gaan uit van een interactie tussen de bottom-up strategie en de top-down strategieën van het lezen. Beide strategieën spelen hier dan een rol (Huizinga, 2000). Huizinga gaat er vanuit dat in theorie en praktijk een

voorkeur gegeven moet worden aan de interactieve modellen. De metacognitieve kennis, zoals het denken, verloopt via begripsstrategieën naar begrijpend lezen (Van der Leij, 1998). Het denken beïnvloedt dus de strategie en zal een effect geven bij het lezen .

De lijn van begrijpend lezen loopt, in het schema van van der Leij, vervolgens naar de metacognitieve kennis en gaat via wereldkennis en woordkennis terug naar begripsstrategieën. (figuur 1)

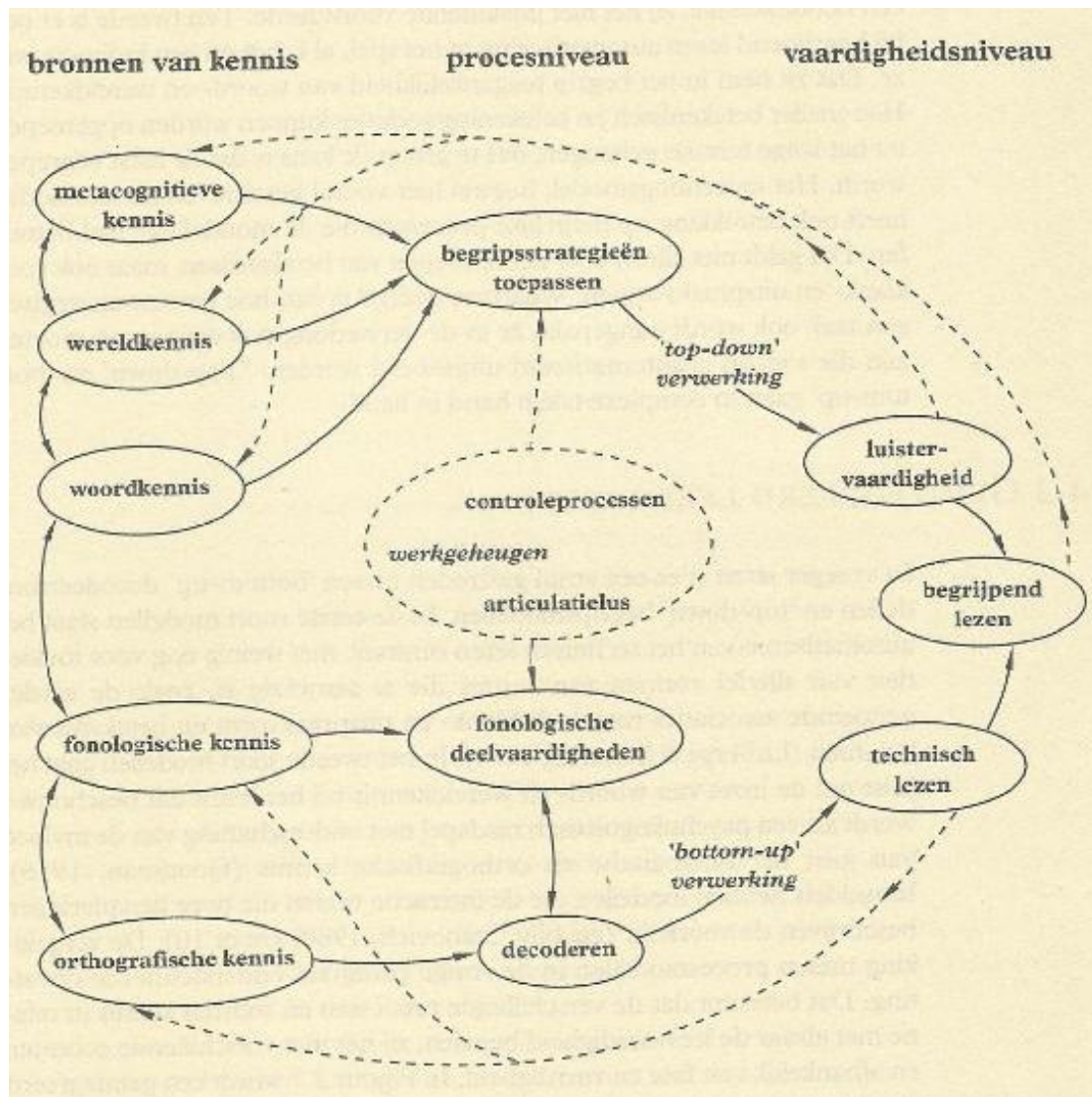
Het is dan niet verwonderlijk dat begrijpend lezen dan kennis oplevert op het gebied van woorden, de wereld en de cognitie.

Begrijpend lezen wordt ook beïnvloed door de woordkennis, wereldkennis en de metacognitieve kennis. Een grote woordenschat heeft weer een uitwerking op het begrijpend leesniveau. (figuur 1)

Bewuste keuzes voor strategieën zullen, mogelijk, een positieve uitwerking hebben op het begrijpend lezen.

Begrijpend lezen zit in dit schema op vaardigheidsniveau en de strategieën op procesniveau.(figuur 1)

Het kennisniveau wordt met behulp van woordkennis, wereldkennis en metacognitieve kennis vergaard. Kennis, strategieën en begrijpend lezen hebben een interactie met elkaar en hangen heel nauw samen. In de volgende hoofdstukken ga ik uit van het top-down model. Het hardop denken krijgt een belangrijke plaats in de interactie.(figuur 1)



Figuur 1 Geïntegreerd leesmodel uit: van der Leij (1998)

2.2 Begrijpend lezen

Het uiteindelijke doel van het leesonderwijs is dat leerlingen als goede begrijpend lezers de basisschool verlaten (Stoeldraaijer & Förrer, 2008).

Begrijpend lezen is essentieel voor schoolsucces, want bij alle andere vakken wordt een beroep gedaan op de leesvaardigheid. Ook in het dagelijks leven wordt voortdurend een beroep gedaan op het leesbegrip. Volgens Van de Grift (2008) heeft de leesvaardigheid zelfs effect op het salaris dat men later verdient. Begrijpend lezen is volgens Goldman & Rakestraw (2000) een proces waarbij de lezer een betekenis construeert of toekent aan een tekst door interactie met de tekst.

Bij het construeren van een betekenis gebruikt de lezer niet alleen de tekst maar ook de eigen voorkennis. Dat vind ik een goede omschrijving van het begrijpend lezen, omdat de betekenis niet alleen uit de tekst komt maar ook van de persoon zelf.

"Je moet zelf wat met de tekst doen. Het is een receptieve bezigheid en geen passieve actie. Lezen is denken! (Elsäcker, Damhuis, Droop en Segers, p.50)

Om een goede begrijpend lezer te worden, zijn verschillende vaardigheden van belang. Allereerst zijn dat vlot technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën. Uit onderzoek van Vernooy (2009) blijkt, dat vooral de eerste twee vaardigheden, tot groep 5-6, een sterke duidelijke correlatie tot met begrijpend lezen laten zien.

Over het geheel genomen worden opgaven waarbij naar iets gevraagd wordt wat letterlijk in de tekst staat, of vragen naar eenvoudige verwijzingen het beste beheerst. Dit zijn de eerder genoemde declaratieve processen.

Het begrijpen wordt lastiger als er voor een goede beantwoording van de opgave meerdere (denk)stappen gemaakt moeten worden, of wanneer de leerling voor het beantwoorden van de vraag relaties moet leggen tussen tekstgedeelten die ver uit elkaar staan. Nog lastiger is het als er moeilijke woorden in de tekst staan, als er in de vraag en tekst niet dezelfde woorden voorkomen, als er een verwijzing naar een hele zin moet worden gemaakt of als er voor een goede beantwoording twee antwoorden ingevuld moeten worden.

In vergelijking met leerlingen uit het reguliere basisonderwijs, heeft de zwakke leerling uit het speciaal basisonderwijs een vaardigheidsscore die lager is dan die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 4, heeft de gemiddelde

sbo -leerling een score die net iets onder de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling uit jaargroep 5 ligt. De goede sbo -leerling zit net onder het niveau van de gemiddelde leerling uit jaargroep 7.(PPON 14, 2007)

Inmiddels is bekend dat niet de hoeveelheid leertijd, maar de kwaliteit van de instructie en de teksten cruciaal zijn voor de effectiviteit van het onderwijs in begrijpend lezen (Heesters,2007).

2.3 Co-morbiditeit bij begrijpend lezen

De combinatie van leer- en/of gedragsstoornissen, zoals spraak- en taalstoornissen, aandachtsstoornissen beïnvloedt het begrijpend lezen. Als bepaalde stoornissen meer dan gemiddeld gelijktijdig voorkomen, spreekt men van co-morbiditeit (Steunpunt Dyslexie, 2011). De gedragsproblemen zoals Attention Deficit (Hyperactive) Disorder [AD(H)D], Autisme en Pervasive Development Disorder-not otherwise specified [PDD-NOS], spelen op onze school vaak mee.

Daarbij zijn er vaak oppositionele gedragstoornissen zoals Oppositional Defiant Disorder [ODD] en Conduct Disorder [CD] aanwezig. Veel leerlingen met ADHD hebben faalangst en motivatieproblemen (Wentink & Van Oorschot, 2010). Het belang van goed leesonderwijs is evident. De meeste kinderen leren nu eenmaal niet uit zichzelf lezen. Het is de vraag of scholen wel optimaal gebruikmaken van de capaciteiten van de leerlingen. Het lijkt erop van niet, want uit onderzoek blijkt dat het overgrote deel van de leesproblemen die zwakke lezers hebben eigenlijk kwaliteitsproblemen zijn (Vernooy, 2006, 2007) en dat het aanbieden van aangepast kwaliteitsvol onderwijs vaak tot zeer goede resultaten leidt (Vernooy, 2007). Ook bij deze groep moet er dus een goed taalaanbod gegeven worden.

Ook de Inspectie van het Onderwijs (2006) komt tot de conclusie dat de verschillen in prestaties bij technisch lezen voor een groot deel kunnen worden toegeschreven aan het onderwijs. "Vast staat dat de achtergrond van een leerling zoals sociaal milieu of thuistaal, bij technisch lezen maar een geringe rol speelt om succesvol te leren lezen."(Inspectie van het Onderwijs, 2006, p.3). Bij begrijpend lezen ligt dit anders, daar hebben factoren als sociale en etnische achtergrond van leerlingen een veel grotere invloed.

Maar begrijpend lezen kan echter wel degelijk geleerd worden (Houtveen & van de Grift, 2007). De kwaliteit van onderwijs is van belang voor het leren van begrijpend lezen. Dat is de reden om eens kritisch naar de instructie bij het begrijpend lezen te kijken.

2.4 Effectieve instructie bij begrijpend lezen

Bij het aanbieden van een begrijpend lezen les, is de instructie van belang. Een instructie moet effectief zijn.

Effectieve instructie moet ook evidence based (Rapport RAND, 2002) zijn en duidelijke doelstellingen hebben (Inspecteur van Onderwijs, 2006).

Kamil (2004) vindt dat evidence-based werken op het gebied van begrijpend lezen hard nodig is. De doelstellingen zijn, met betrekking tot begrijpend lezen, gericht op de leesstrategieën.

Leesstrategieën zijn bewuste, doelgerichte activiteiten die leerlingen helpen bij het begrijpen van teksten en bij het halen van de gewenste informatie uit teksten (National Reading Panel, 2000).

Vernooy (2007) en Filipiak (2006) geven duidelijke tips aan voor de strategieën door respectievelijk zeven evidence based tips en de vier V's, voorkennis gebruiken –voorspellen –visualiseren –vragen stellen te beschrijven.

Het National Reading Panel (2000) en Van Elsäcker & Verhoeven (2001) geeft aan dat een beperkt aantal strategieën gekozen moet worden.

Daarom lijkt het me goed om niet met zeven strategieën te gaan werken en te kiezen voor vier onderdelen met bewezen leereffecten.

De onderzoekers Taylor, Harris, Pearson en Garcia (in Wilhelm, p.14) stellen dat 6 stappen bij het aanbieden van strategieën aan bod moeten komen:

- 1-De leerkracht licht de strategie toe.
- 2-De leerkracht licht toe waarom deze strategie belangrijk is.
- 3-De leerkracht licht toe wanneer de strategie tijdens het lezen van een tekst toegepast dient te worden.
- 4-De leerkracht doet voor hoe de strategie toegepast dient te worden in een context.
- 5-De leerkracht begeleidt oefeningen. Leerkrachten en leerlingen werken samen aan het toepassen van de strategie in authentieke teksten. De leerkracht verlegt de verantwoordelijkheid stap voor stap naar de leerlingen.

6-De leerlingen passen de strategie zelfstandig toe.

In het kader van passend onderwijs moet de instructie niet alleen duidelijke doelen hebben en evidence based zijn, maar ook gericht zijn op de verschillen tussen leerlingen (Houtveen, Smits, Koekebacker & Kuipers, 2006; Oostdam, 2009; Vernooy, 2006). Wentink en Van Oorschot (2010) zijn voorstanders van een vast lesmodel voor alle leerlingen.

Om de tekst te doorgronden is hardop denkend voorlezen, voor mij, van onbetwistbaar nut. Door hardop te denken worden de verschillen tussen de leerlingen, volgens mij, pas openbaar en begrijpelijk.

Het onderzoek van Oostdam, R., Blok, H., Boendermaker, C. (2011) geeft aan dat de methodiek van begeleid hardop voorlezen, een effectieve aanpak is, voor zowel een modale lezer als een met een vertraagde leesontwikkeling lezend kind. Hardop voorlezen geeft de leerling de mogelijkheid om te horen hoe andere mensen de tekst interpreteren en de leesstrategieën kunnen herkennen en toepassen (Wilhelm 2008). Onderzoek door het Kohnstamm Instituut (in Oostdam, R. et al. 2011) laat uitkomsten zien dat begeleid hardop lezen effectief is ten aanzien van technisch lezen en leesplezier.

Niet alleen het technisch lezen en plezier, maar ook het automatiseren van monitorende leesstrategieën heeft effect als dit veel geoefend wordt (Samuels, 2006). Bij monitoren van begrip leren leerlingen zich ervan bewust te zijn wanneer ze iets niet begrijpen. Dit is een actieve activiteit van de leerling en niet van de leraar. Ook bij dit onderdeel onderschrijf ik de actieve rol van de leerling en het feit dat lezen denken is.

Samuels stelt dat de drie fasen "voor-tijdens-na" bij het lezen of studeren van teksten integraal aan de orde moeten komen. Monitorende strategieën hebben volgens Samuels alles met studerend lezen te maken. Monitoren betekent dat je je eigen tekstbegrip controleert tijdens het lezen. (Elsäcker, E., Damhuis, R., Droop, M., Segers, E. 2010, p.52.).

Voor mij is het nu duidelijk geworden dat leesstrategieën degelijk en met duidelijke doelen aangeboden moeten worden, maar niet getraind.

Het bewustwordingsproces bij de lezer is belangrijker dan het conditioneren van het toepassen van strategieën.

Een tekst lezen moet een actieve, leuke gebeurtenis worden en aanzetten tot denken.

Door hardop te denken maak je de denkstappen zichtbaar voor de leerlingen. Dus één van de belangrijkste strategie is misschien wel dat je nadenkt tijdens het lezen en je afvraagt of je het begrijpt.

2.5 Visualiseren van de tekst

Naast hardop denkend voorlezen is ook visueel hardop denken een mogelijkheid bij het verwerken van teksten. Deze term komt van een leerling van Wilhelm (2008). Ook deze vorm vind ik een actieve denkactiviteit. De leerling is dan volop in activiteit, omdat hij met zijn eigen beleving een beeldend tekstbegrip maakt.

Vernooy (2007) noemt visualiseren, met een woordspin of een mindmap, een goede instructie-tip.

Eén van de kenmerken van aandachtig lezen is visualiseren (Wilhelm, 2008 p. 117).

Bij het begrijpend lezen is een visuele representatie van de tekstinhoud in het geheugen van groot belang.

Visualiseren leert zwakke lezers inconsistenties uit de tekst te halen en het verbetert het onthouden van details en het leggen van logische verbanden (Ven, van de, 2009).

Het stappenplan van Nieuwsbegrip (bijlage 2) geeft de stappen schematisch aan en dit kan visuele steun geven bij alle (zaak)vakken omdat de leerling de belangrijke items van het verhaal voor zich ziet door de belangrijkste strategieën te herhalen. Het plan visualiseert tevens de strategieën.

Door te tekenen of een film in je hoofd voor te stellen, kunnen kinderen leren te visualiseren tijdens het lezen. Daarbij kunnen ze, door visueel hardop te denken, van elkaar het denkproces leren. Ze herkennen symbolen en de hoofdgedachte in teksten en ze leren om in gesprek te gaan met de schrijver (Wilhelm, 2008). Een tekening, een mindmap of woordspin zijn hiervan een voorbeeld. Deze middelen kunnen een goede steun zijn bij gesproken woorden. Gesproken woorden verdwijnen, maar een tekening of andere visueel gegeven blijft staan.

2.6 Evidence based strategie

Een strategie toe leren passen is dus belangrijk en moet leerrendement geven bij het begrijpen van teksten. Het is noodzakelijk om evidence based, dus met bewezen leereffect, te gaan werken (Kamil, 2004).

Een leesmethode als Nieuwsbegrip geeft duidelijk aan dat evidence based werken een voorwaarde is. Een vanzelfsprekendheid dat ook door het Rapport RAND (Snow, 2002) is onderschreven en zij stellen dat er op school weinig evidence based gewerkt wordt bij begrijpend lezen. De noodzaak om evidence based te leren lezen wordt dus in de praktijk klaarblijkelijk niet gesteund. De strategieën moeten dus, evidence based zijn, maar wat is een strategie nu eigenlijk?

Aarnoutse & Schellings definiëren leesstrategieën als “cognitieve activiteiten die lezers vóór, tijdens en na het lezen kunnen uitvoeren om een tekst goed te kunnen begrijpen en om problemen bij het lezen van een tekst te voorkomen, aan te pakken en op te lossen.” (2003, pp. 110-126).

Evidence based strategie is een andere naam voor een bewezen werkzame strategie.

Dit zijn strategieën waarvan blijkt dat ze effectief zijn en dit uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken (Vernooy 2007, Willingham, 2007).

Nieuwsbegrip pretendeert dat ze vier strategieën aanbieden die evidence based zijn. Om zeker te zijn van de bijbehorende literatuurgegevens was het noodzakelijk om aanvullende informatie te verschaffen. In de handleiding ontbrak namelijk de verantwoording hieromtrent.

Uit mijn mailcorrespondentie met een medewerker van de CED-Groep Mignon van Hasselt, kwam naar voren dat de strategieën voorspellen, ophelderen, vragen stellen en samenvatten effectief bleken te zijn. (Collins (1989), National reading Panel (2000), Broek, P. (2012)) Alleen de strategie relaties en verwijswaarden is een uitzondering en niet evidence based gebaseerd.

De didactiek “begeleid hardop lezen” is een effectieve aanpak, zowel voor de gemiddelde leerling als voor een leerling met een vertraagde leesontwikkeling, volgens het National Reading Panel (2000).

De aandacht vestigen op de bovengenoemde strategieën bevordert hopelijk het actieve, aandachtige lezen.

Onderzoek van Baumann heeft aangetoond dat hardopdenkend lezen een zeer effectieve manier is, om leerlingen te helpen bij tekstbegrip. (Baumann, 1992) Het is vreemd, als we op school opbrengstgericht werken, dat we niet altijd weten of een strategie ook bewezen opbrengsten geeft.

2.7 Bewuste leerkracht: leesattitude

Het is geregeld aan de orde gekomen, dat de rol van de bewuste leerkracht van groot belang is bij het leren begrijpen van teksten. Collins Block (2001) stelde dat het ontbreken van instructie toegeschreven moet worden aan het niet bewust zijn wat er allemaal mogelijk is om teksten beter te begrijpen.

De leerkrachten zijn ervaren lezers en zij zijn zich niet meer bewust van de leesprocessen, omdat lezen zo vanzelfsprekend voor hen is geworden. Daarom geeft Wilhelm aan dat hardop denkend lezen ook zin vol is voor de leerkracht. Hij kan door deze techniek bewuster naar zijn eigen leesteknik kijken. Het schema van van der Leij (1998) maakt zichtbaar hoeveel factoren hierop inspelen. Het onderzoek (Heesters, 2007) geeft aan dat de resultaten van een leerling niet afhankelijk zijn van de methode op school.

Meer dan 20% van de leesproblemen op de basisschool, zijn het gevolg van kwaliteitsproblemen op het gebied van de leesinstructie volgens onderzoek van Blomert (2005) en Vernooy (2007).

In het basis- en voortgezet onderwijs krijgen 145.000 Kinderen slecht onderwijs volgens de inspectie van onderwijs (Onderwijsverslag, 2010). De kwaliteit en effectiviteit van de instructie van de leerkrachten zijn verantwoordelijk voor de resultaten. (Vernooy, 2007)

2.8 Bewuste leerling: leesattitude

De bewuste leerkracht heeft, als vanzelfsprekend, gemotiveerde leerlingen nodig om resultaten bij het begrijpend lezen te boeken. De effectieve instructie landt alleen bij gemotiveerde leerlingen.

Slechts 35% van de sbo-leerlingen heeft aangegeven lezen leuk te vinden.

Vergelijken we dat met de antwoorden van leerlingen in het basisonderwijs, dan zien we dat leerlingen in het speciaal basis onderwijs lezen duidelijk minder vaak leuk vinden (PPON 2007).

PPON onderzoek van Heesters et al. (2007) geeft aan dat 16% van groep 6 leerlingen lezen saai vindt en alleen leest als het moet (PIRLS, 2006).

Volgens Wilhelm heeft het hardopdenken ook een positief effect bij moeizame lezers omdat ze in gaan zien dat teksten betekenis hebben. Ze leren meer over zichzelf en hun denk- en leesprocessen (Wilhelm 2008, pp 36).

Het plezier in lezen is een zeer essentieel gegeven wat niet vergeten mag worden en deze wordt vergroot door het begeleid hardop lezen.

Het vergroot het plezier en het is een bewezen werkzame strategie (Oostdam et al. 2010).

Dat is maar goed ook, want PPON (2007) laat zien dat in Nederland het enthousiasme van leerlingen voor lezen sinds 1993 achteruitgaat. In groep 8 vindt 25,39 % begrijpend lezen leuk.

De noodzaak om evidence-based op scholen te gaan werken is onomstreden en zal bewezen, positief uitwerken bij het leesplezier.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Context van de cluster 4 school

Op onze school komen veel gedragproblemen voor. Elke leerling heeft een specifieke diagnose gekregen op het gebied van ontwikkelingsstoornissen (ASS), aandachtstoornissen AD(H)D (Attention Deficit Hyperactivity Disorder ofwel aandachtstekortstoornis mét /zonder hyperactiviteit en impulsiviteit) en/of gedragstoornissen ODD (Oppositional Defiant Disorder) en CD (Conduct Disorders). Onze schoollocatie staat naast een orthopedagogisch centrum en heeft ongeveer 72 leerlingen in de leeftijd van 12 tot 17 jaar. Ze zijn over 6 lesgroepen verdeeld. Deze groepen worden samengesteld op grond van gedragskenmerken en niet op leeftijd. Hierdoor bestaan er in deze groepen grote leeftijdsverschillen met bijkomende verschillen op didactisch gebied.

Het team bestaat uit 6 leerkrachten die de algemeen vormende onderwijsvakken (avo) geven zoals bijvoorbeeld Nederlands, wiskunde, lezen en Engels. De overige vijf vakleerkrachten geven handvaardigheid, houttechniek, computerles (ict), sportles en kookles. Een locatieleider, leerlingbegeleider, intern begeleider, orthopedagoog, maatschappelijk werker en ikzelf, als logopedist, ondersteunen met overige, bijbehorende begeleiding.

In 2009 is gestart met de implementatie van een nieuwe taalmethode Nieuwsbegrip . Uit klassenbezoeken bleek een grote diversiteit aan instructie en lesdoelen aanwezig te zijn. Tevens bleek dat de leerkrachten het lastig vonden het taalbod gedifferentieerd aan te bieden. Daarbij kwam ik steeds de verstrengeling tegen van de invloed van taal op gedrag en gedrag op taal.

De leerkrachtobservaties en de resultaten van begrijpend lezen gaven aan dat het taalaanbod een interessant gegeven was om nader te bekijken. De leerkrachten gaven vrijwel geen groepslessen en –instructies. Over het algemeen genomen werden er relatief veel schriftelijke taken uitgevoerd. De leerlingen konden veel hulp van de leerkracht krijgen, omdat de klassen uit maximaal zeven personen bestond.

Begrijpend lezen werd niet als apart vak gegeven en de resultaten op de cito begrijpend lezen vielen tegen. Ook werden de lessen bij Nieuwsbegrip als te moeilijk bestempeld voor de cluster 4 leerlingen.

In mijn rol als logopedist werkte ik met leerlingen, individueel, om het taalniveau te verhogen. Het is mijn vraag of deze aanpak ook in de klas kan werken. " Zijn de individuele instructielessen ook klassikaal inzetbaar?"

3.2 Doelgroep

De respondenten van dit onderzoek omvatten de vier leerkrachten die de algemene vakken [avo] geven aan leerlingen in een lesgroep van ongeveer 6 à 7 leerlingen. De 4 leerkrachten waren aanwezig bij een nieuw aanbod van groepsinstructie. Met behulp van een logboek werd er verslagen hoe 10 lessen met 20 minuten instructietijd verlopen. Deze respondenten hebben zelf een eigen wijze van instructie en zijn ervaringsdeskundig. De leerlingen zijn respondenten die goed kunnen aangeven welke les zij interessant en plezierig vinden. In totaal gaven 35 tot 48 leerlingen in de leeftijd van 12 tot 17 jaar dit aan de hand van een vragenlijst weer.

3.3 Onderzoekperiode

Het verzamelen van kwalitatieve gegevens startte al voor de onderzoekperiode door twee teambijeenkomsten te organiseren en een vragenlijst voor de leerkrachten te verspreiden. Als gevolg hiervan werden er klassenbezoeken afgesproken en in oktober 2011 waren alle klassenvisitaties uitgevoerd. Tot januari 2012 heb ik me bezig gehouden met voorbereidingen voor het onderzoek, door enkele proeflessen in een klas uit te proberen. Daarbij heb ik mijn leidinggevende en de vier betreffende leerkrachten per mail regelmatig op de hoogte gehouden over de instructielessen bij begrijpend lezen. Tevens zijn de toetsgegevens verwerkt in grafieken en als beginsituatie gesteld voor een kwantitatief onderzoek. Een korte vragenlijst werd, als beschrijving voor een beginsituatie, door de avo leerkrachten ingevuld. In de tweede periode van januari tot april 2012 werd de lessencyclus van tien lessen begrijpend lezen uitgevoerd door mij en nadien afgesloten.

3.4 Onderzoeksmethode

De onderzoeksvraag "Heeft de groepsinstructie van 20 minuten per week, invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij cluster 4 leerlingen van 12 tot 17 jaar binnen het cluster 4 onderwijs?" is de basis voor dit praktijkonderzoek.

De lessencyclus van 10 weken is geïmplementeerd en met behulp van een toetsing uit de methode "Nieuwsbegrip" is een begin - en een eindsituatie

bepaald. De leerrendementen, het verschil tussen beide toetsen, zijn in een grafiek uitgezet.

Het betreft een ontwerpgericht onderzoek, omdat ik een eigen lesopzet met bijbehorende doelen heb ontworpen (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsmas 2007). Het ontwerp is gebaseerd op feiten uit de literatuur. De vier evidence based strategieën, hardop denkend (voor)lezen, samenvatten, ophelderen van onduidelijkheden en voorspellen werden vergeleken in de praktijksituatie.

3.5 Keuze van waarnemingsmethode

Bij het verzamelen van data kun je bestuderen, observeren, bevragen en bezoeken. (Donk & Lanen 2009).

Er is, in hoofdstuk 2, gekozen voor bestuderen van literatuur. De theorie over de effecten, van bewezen effectieve strategieën bij begrijpend lezen, werd vergeleken met de praktijk door de toetsgegevens uit te werken.

Met behulp van een logboek zijn de instructielessen beschreven en is dit onderzoek dus ook beschrijvend van opgezet. Het verzorgen van andere, mondelinge instructie bij begrijpend lezen werd ingezet om een andere lesaanpak te ontwerpen.

Als derde manier van informatie verzamelen werd gekozen voor een bevragende aanpak door een vragenlijst bij 24 leerlingen af te nemen.

De onderzoeksactiviteiten zijn gericht op het ontwerpen van een instructieles en het verzamelen van informatie.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

De *leerkracht* respondenten kregen twee keer een vragenlijst, per mail toegezonden, met 10 vragen. (respectievelijk N=6 en N=4)

De eerste keer werd deze in november 2011 verzonden om de beginsituatie bij de leerkrachten te peilen over hun eigen interesses qua vakvoorkeur en methode.

De tweede vragenlijst in april, betrof vooral vragen over onderwerpen welke later ook aan de leerlingen gesteld werden. (N=4)

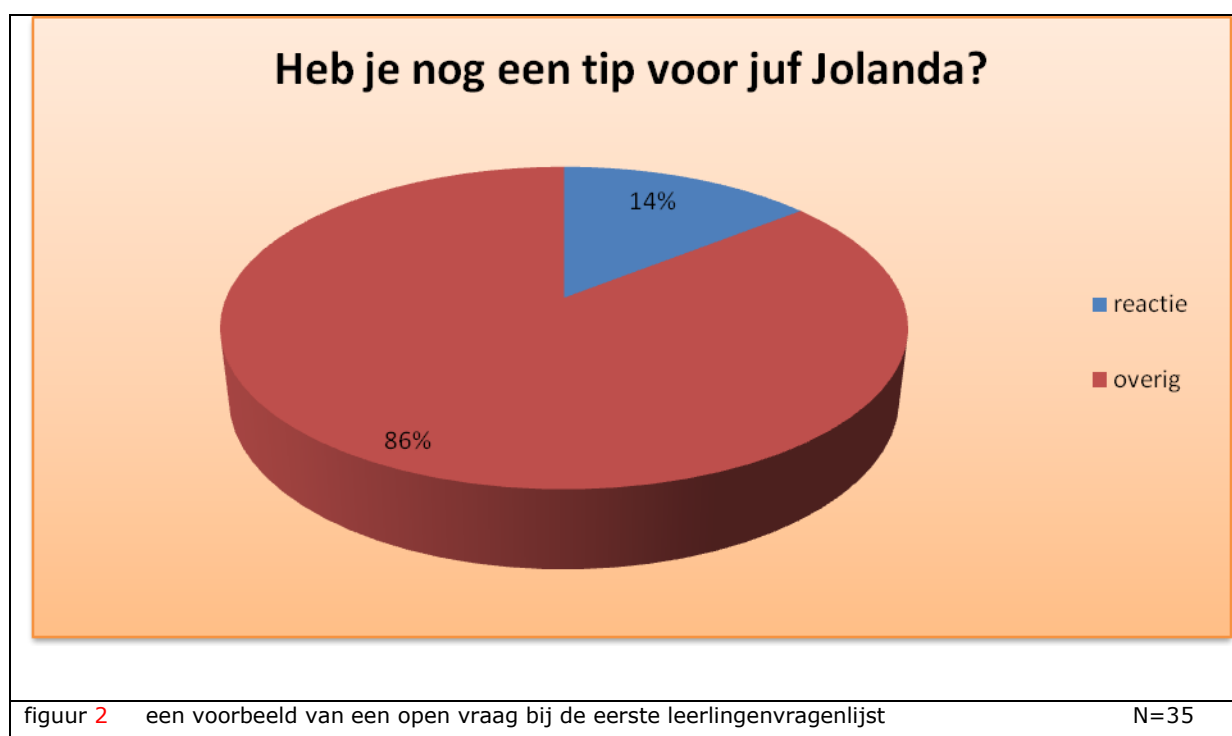
In beide gevallen werd voornamelijk gekozen voor een meerkeuze vraag van 4 antwoorden om zo snel en duidelijk beeld te verkrijgen. (bijlage 3 en 4)

De *leerling*respondenten kregen twee keer een vragenlijst à 8 vragen. De eerste lijst werd in januari 2012 voorgelegd en de tweede in april.

Ze werden op één A-4 opgesteld met een duidelijke formulering en een goede lay-out. Ook hier betrof het een meerkeuze vraagstelling. Bij de eerste lijst kwamen weinig antwoorden retour bij de gestelde twee open vragen.

13 En 19 korte antwoorden werden bij de 2 open vragen geteld door de projectleider.

Dat is weinig en daarom werden bij de tweede vragenlijst geen open vragen meer gesteld. (figuur 2)



De leerlingenlijst had vragen over de lesvoorkeuren, de hulpmiddelen en het plezier in begrijpend lezen. Door elke vraag te beantwoorden met één kruisje konden de vragen snel en eenvoudig afgenomen worden. Deze data zijn zowel kwalitatief als kwantitatief geanalyseerd.

De projectleider heeft over de 10 wekelijkse lessencyclus een *logboek* bijgehouden.

Deze bevat een beschrijving over de aandacht van de leerlingen, het gebruik van hulpmiddelen, differentiatie van werkniveau en de aandacht bij de leesstrategie “hardopdenkend voorlezen”.

Voor dit onderzoek zijn verschillende instrumenten gebruikt, zoals vragenlijsten, logboek, observatie en toetsgegevens.

3.6.1. Vragenlijsten

De vragenlijsten werden steeds gebaseerd op het feit dat ze niet belastend mochten zijn en te veel tijd en leesproblemen zouden vragen van de leerlingen. Het betreft een vragenlijst met gesloten vragen waarbij vierkeuze antwoorden werden aangeboden. (bijlage 5 en 6) Ik heb gekozen voor gesloten vragen omdat deze een hoge betrouwbaarheid geven (Kallenberg et al., 2007). Daarbij speelt het een rol dat cluster 4 leerlingen open vragen lastiger bleken te vinden om te beantwoorden. Dat bleek bij de eerste enquête waarbij twee open vragen werden gesteld. (figuur 2) Het handschrift was vaak niet te lezen en de overige formulieren kwamen zonder antwoord retour. De tweede enquête had daarom geen open vragen.

"Kan er leesplezier bij de leerlingen ontstaan door de instructieles van 20 minuten?" is een vraag welke ik wil beantwoorden met behulp van een vragenlijst voor de leerlingen.

De korte vragenlijst voor avo leerkrachten, werd als beginsituatie gebruikt. (bijlage 3) De antwoorden gaven mij informatie over de persoonlijke affiniteit van leerkrachten bij bepaalde vakken.

De vragen zijn digitaal ingezet met behulp van het programma van Survey Monkey. Deze aanpak werd gekozen om op efficiënte wijze en met zo min mogelijke tijdsbelasting over een beginsituatie van de leerkracht te beschikken.

3.6.2 Logboek

Voor het beoordelen van een instructie les heb ik een logboek gebruikt waarin ik na elke les, bij elke strategie, bijhield of er betrokkenheid van de leerling visueel waarneembaar bij was. Bij de drie onderdelen à 5 minuten:

- Aandacht bij het hardopdenkend voorlezen van een tekst
- Aandacht bij het uitleggen van de strategie
- Aandacht bij de filmpjes van Nieuwsbegrip

De lesvoorbereidingen werden geobserveerd en gerapporteerd. (bijlage 7)

Tevens werden hulpmiddelen als mindmap en stappenkaart bij drie lessen aangeboden en beschreven. Op deze wijze kon ik onderzoeken of visuele hulpmiddelen helpen bij begrijpend lezen.

3.6.3 Toetsen

Er is door middel van de begintoetsen van de taalmethode Nieuwsbegrip een beginniveau bepaald aan de hand van scores van 50 leerlingen. (bijlage 8) Na 10 weken effectieve instructie werden dezelfde leerlingen getoetst door middel van de eindtoetsen van Nieuwsbegrip. Deze toetsresultaten gaven een weergave van vier evidence based strategieën, voorspellen, ophelderen, vragen stellen en samenvatten, van Nieuwsbegrip aan. Het resultaat van de vijfde evidence based strategie, hardop denkend voorlezen, kan met behulp van deze toetsen niet als strategie gemeten worden. Nieuwsbegrip neemt deze strategie namelijk niet op bij de toetsen.

3.7 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van de data wordt vergroot als er sprake is van bronnentriangulatie (van der Donk & van Lanen 2009).

Methodische triangulatie van data, verzameld met behulp van verschillende onderzoeksinstrumenten, zoals vragenlijsten en logboek heb ik toegepast. Ook door data bij verschillende bronnen te verkrijgen, zoals bij leerkrachten en leerlingen, is de betrouwbaarheid vergroot.

De analyse van zowel kwalitatieve informatie, gegevens die niet in cijfers maar in tekst zijn uitgedrukt, als van kwantitatieve informatie, zoals de toetsresultaten, verwerk ik in het onderzoek.

Ook de waarnemingsmethoden als bestuderen en bevragen zijn hierbij meegenomen.

Eenduidigheid en objectiviteit van het verzamelen van data is van belang volgens van der Donk en van Lanen (2009).

Medestudenten hebben als "Critical friends" aan de hand van evaluatielijsten deze aspecten beoordeeld. De eenduidigheid werd ook door de docent en critical friends uit de privésetting beoordeeld. Hun feedback is in alle hoofdstukken verwerkt. De vragenlijsten zijn voordien door de docent en later door drie leerlingen van de cluster 4 school doorgenomen en van feedback voorzien.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek zo hoog mogelijk te maken, moet je tevens kritisch blijven ten aanzien van je eigen werk (Kallenberg et al., 2007).

“De mate waarin het onderzoek aan zijn doel beantwoordt, wordt de validiteit genoemd” (Kallenberg et al., 2007, p. 205). Het is goed om na te gaan of je onderzoekt wat je wilt onderzoeken (van der Donk & van Lanen 2009).

Uit bovenstaande bleek al dat de validiteit van vier strategieën aanwezig is.

3.8 Ethiek

De namen en functies van personen komen niet voor in het onderwijsverslag meenemen. Bij de enquêtes, testgegevens en grafieken zijn de namen van de leerlingen en collega's vervangen door beginletters.

Een actuele, relevante bronvermelding is verwerkt in het geheel en alle hoofdstukken zijn door “critical friends” gelezen, beoordeeld en meegenomen in de verwerking.

De leerlingrespondenten hebben mondelinge instructie gehad over het doel van de vragenlijst. Belasting ten aanzien van het lezen is acceptabel gemaakt door in korte zinnen en met eenvoudige begrippen de vragenlijst op te stellen. Bij de lay-out werd extra gelet op een duidelijke bladspiegel en is tevens een groter lettertype aangeboden.

De 4 leerkrachtrespondenten heb ik minimaal belast door weinig tijd voor het invullen te vragen. Alle respondenten krijgen, na de onderzoeksperiode, de uitslag over mijn bevindingen.

Ethisch handelen uit zich tevens door respectvol te schrijven over, de gastvrije ontvangst van mij in hun klas. Vertrouwen is hierbij een voorwaarde.

De tweede pijler van Boerman (2008) is zorgvuldigheid en dat heb ik toegepast door vele malen de data te controleren. Voor de volledigheid moest ook melden dat een leerkracht geen klassikale lessen gaf. Dit werd niet vermeld als klacht, maar was van wezenlijk belang voor het praktijkonderzoek.

Mijn collegialiteit toonde ik door geen waardeoordeel te geven over mijn collega's en enkel de feitelijkheden te vermelden.

Als laatste punt van Boerman wil ik melden dat het publiceren van deze onderzoekgegevens een vanzelfsprekende zaak is voor mij. Het zou onprofessioneel zijn om deze gegevens alleen voor mezelf te houden.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie en resultaten

In dit hoofdstuk worden de verzamelde data vermeld om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

"Heeft de groepsinstructie, van 20 minuten, invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij cluster 4 leerlingen van 12 tot 17 jaar?"

Na de analysemethoden komt in paragraaf 4.2 de vraag "Is het concept van instructie gedurende 10 weken effectief gebleken?" aan de orde. Met voorgestructureerde, dus eenvoudig analyseerbare data, werd dit bepaald (Donk & Lanen 2009)

In paragraaf 4.3 wordt de vraag "Kunnen middelen als mindmappen en stappenkaarten leerlingen met gedragsproblemen helpen?" nader bekeken.

In paragraaf 4.4 komt de vraag "Is er verschil in leeropbrengsten tussen de klassikale- en de individuele aanpak?" aan de orde.

In paragraaf 4.5 zal de deelvraag "Hoe kan er plezier komen bij de lessen tekstbegrip?" belicht worden.

4.1 Analysemethoden

Het verschil tussen de *begin*- en *eindtoetsen* van Nieuwsbegrip gaven een feitelijke leeropbrengst aan en werden kwantitatief verwerkt in de vorm van + of -getallen. (N= 50) Hierdoor kon het leerrendement van 10 weken effectieve instructie gemeten worden.

Leerkrachtrespondenten en leerlingrespondenten beantwoordden de vragenlijsten.

De wederzijdse observatie tussen de leerkracht en de projectleider werd gescoord aan de hand van 22 onderdelen van de 'Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs' uit "Coachen op taal" van de SLO. (Stichting Leerplanontwikkeling) De analyse hiervan is kwalitatief bekeken en vergeleken met elkaar. (zie bijlage 9)

De gemaakte mindmaps van Tony Buzan werden ter illustratie aangeboden, in de bijlage, als hulpmiddel bij het tekstbegrip en zijn niet geanalyseerd. (N=38) (bijlage 10)

4.2 De instructielessen bij begrijpend lezen

"Is het concept van instructie gedurende 10 weken effectief gebleken?"

- Het **concept** van de instructieles van 20 minuten

5 minuten	*Hardopdenkend voorlezen door de projectleider als rolmodel	Laatste 3 weken een voorgestructureerde MindMap met vier getekende takken van T. Buzan aanbieden.
10 minuten	*Voorkennis aanspreken en uitleg van één van de 5 strategieën (voorspellen, samenvatten, moeilijke woorden verklaren, verwijswaarden, stellen van vragen) *Interactieve opzet	Een geplastificeerde stappenplankaart, met alle strategieën, van Nieuwsbegrip. Voorbeelden van één bepaalde strategie op de computer Bespreken van voorkennis
5 minuten	*Visuele steun en begrijpend luisteren, *afronden van geleerde strategie	Jeugdjournaal-Nieuwsbegrip; filmpje op de computer

Figuur 3 Instructieconcept voor 10 klassikale lessen

- **Leereffecten:**

Uit de vergelijking met het toetsinstrumentarium van Nieuwsbegrip-basis is het leerrendement in de periode van november 2011 en maart 2012 berekend.

Van 10 januari tot en met 27 maart werd wekelijks, op klassikaal niveau, een lessencyclus van 20 minuten gegeven.

22 leerlingen met klassikale concept	opbrengst +7	N=22
8 leerlingen met individuele concept	opbrengst +21	N=8
totaal 30 leerlingen <i>met</i> instructie concept	opbrengst +28	N=30
totaal 20 leerlingen <i>zonder</i> instructieconcept	opbrengst +1	N=20

Figuur 4 Totale leeropbrengst van alle leerlingen

Er waren 22 leerlingen die de 10 instructielessen in de klas bij de projectleider gevolgd en +7 vragen beter beantwoord.(figuur 5,6,7 en 8)

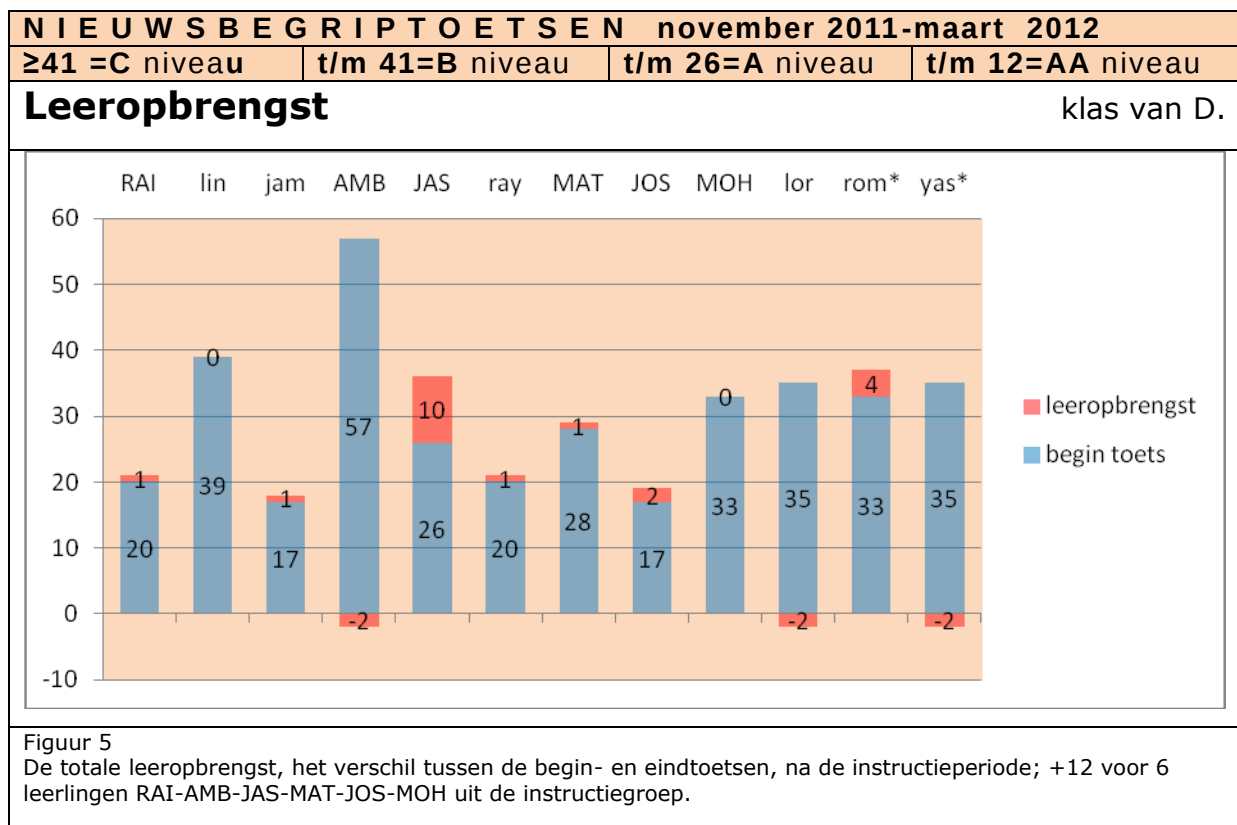
8 Leerlingen kregen in een periode van 10 weken individueel dezelfde lessencyclus aangeboden en beantwoorden +21 vragen beter.

Deze 30 leerlingen, met effectieve instructieles, hebben in tien weken tijd in totaal dus +28 vragen beter beantwoord.(figuur 5,6,7,8)

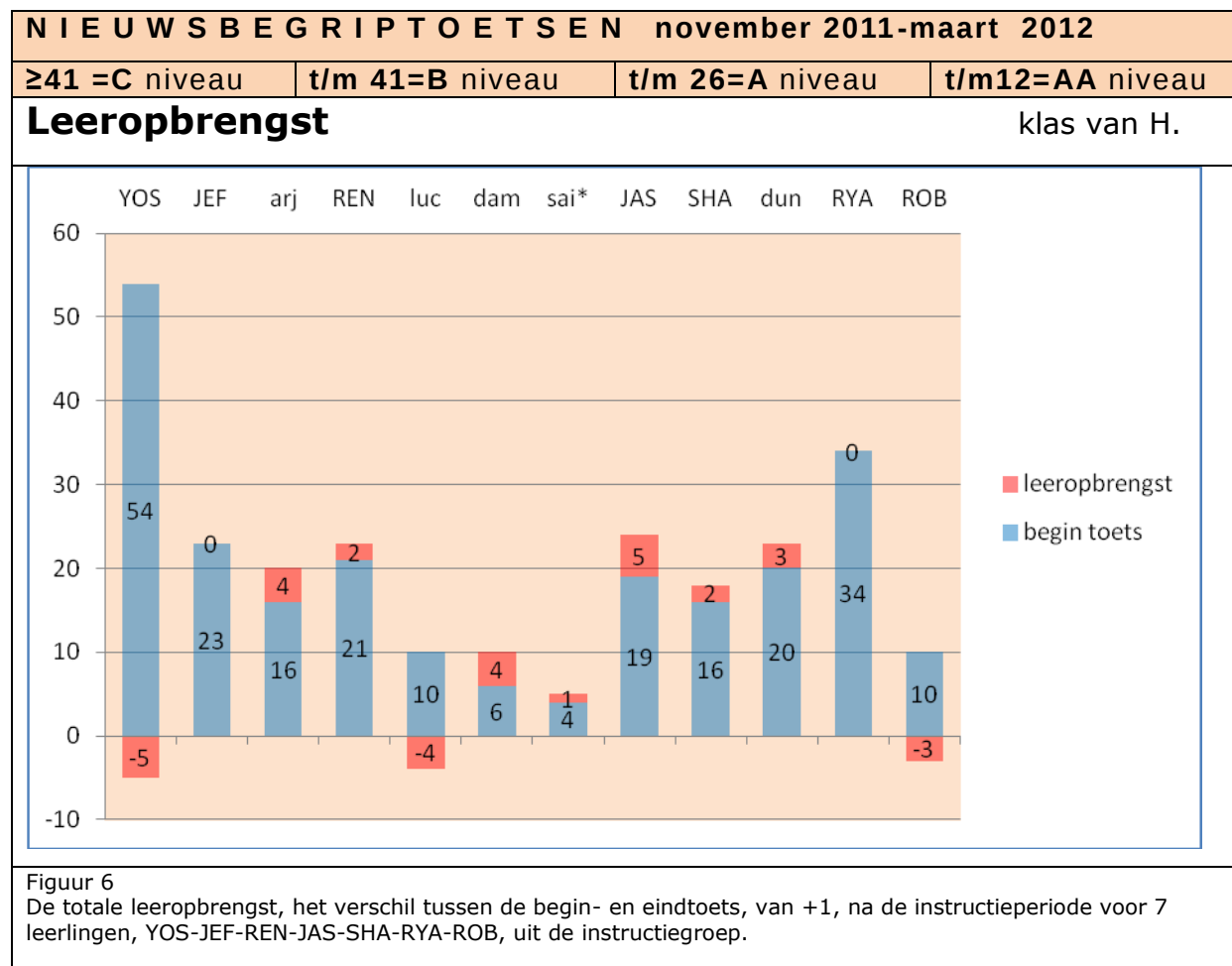
De overige 20 leerlingen kregen hun reguliere Nieuwsbegrip-lessen van hun eigen leerkracht. Iedere leerkracht hanteerde hierbij zijn of haar eigen stijl. In totaal werden 50 leerlingen getoetst met de begintoetsen in januari 2012 en de eindtoets van Nieuwsbegrip in april 2012. (bijlage 8)

- 4 Verschillende **klassen**; alle leerlingen mét en zónder het concept van klassikale instructie

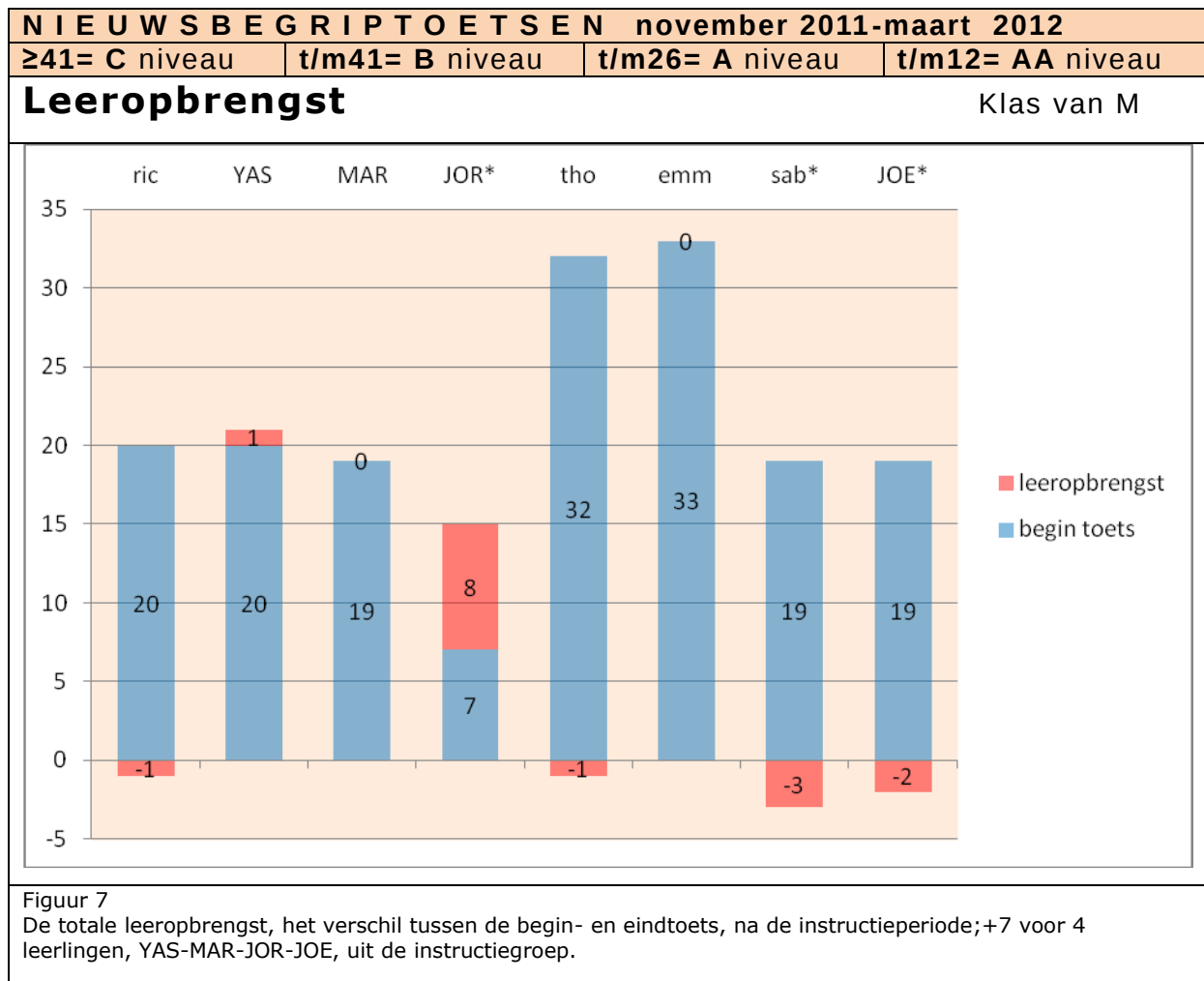
De volgende groep van D. is globaal genomen een ODD –groep. (figuur 5)



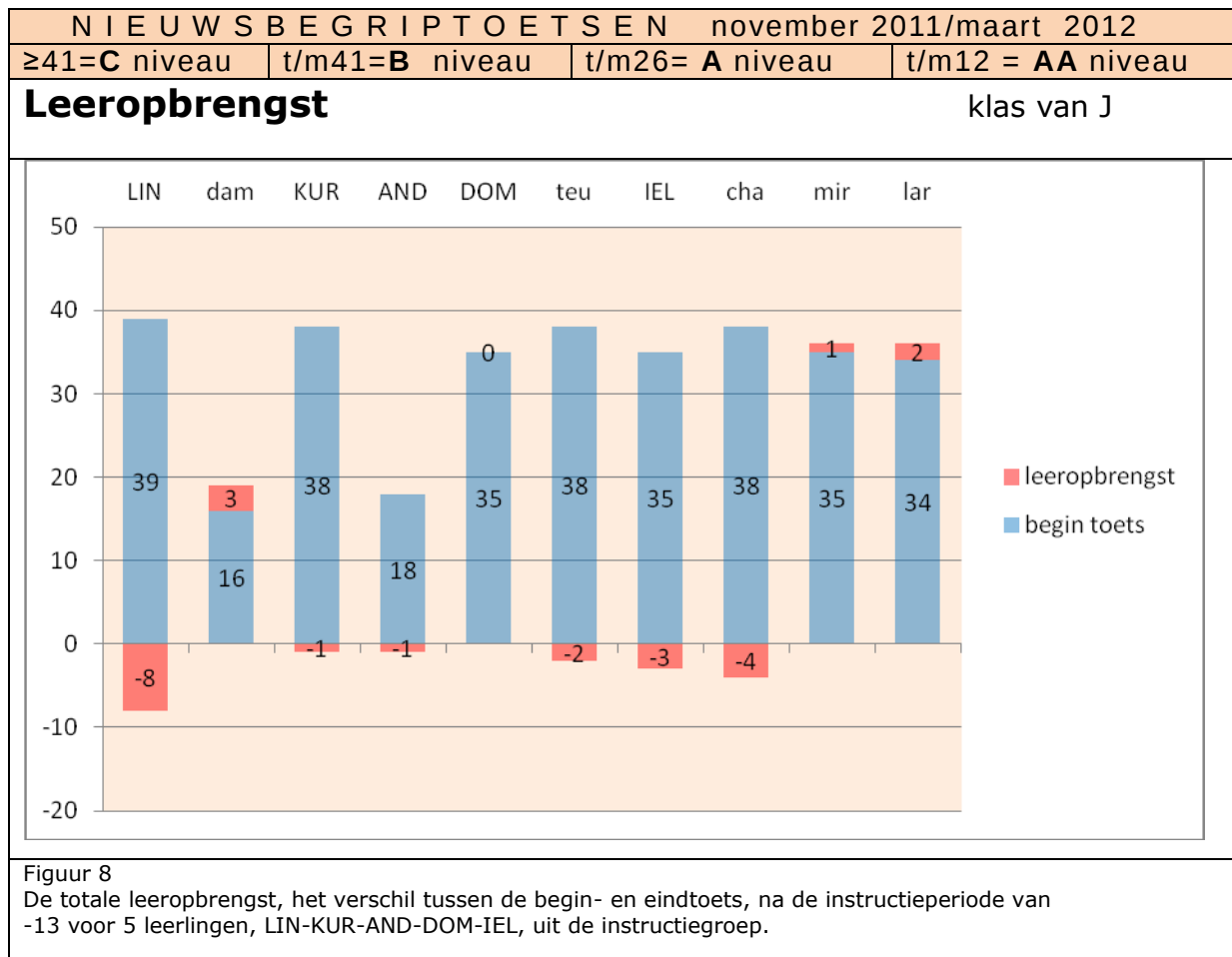
Voor de volgende groep van H. was de instructieles het minst ingrijpend. (figuur 6) De leerkracht bleek al snel eenzelfde lesaanpak als van de projectleider te geven en zo duidelijkheid te verschaffen aan de groep van H. Deze kan getypeerd worden als, voornamelijk, een autistenklas.(figuur 6)



In de volgende groep van M. kwamen veel leesproblemen voor en werden de eindtoetsen niet voorgelezen in tegenstelling tot de begintoetsen. (zie figuur 7)



De volgende groep van J. had ik zelf getypeerd als een klas die geen klassikale instructie gewend was. (figuur 8)



Op de vragenlijsten van de *leerkracht*respondenten uit bovengenoemde klassen geven 3 leerkrachten aan dat leerlingen, na de instructie, op eigen niveau een tekst kunnen begrijpen.(N=4) (bijlage 4)

Er is met name ingezet op het hardopdenkend voorlezen en het gebruik van hulpmiddelen.

Er waren 3 leerkrachten die geloofden in het leereffect bij hardopdenkend voorlezen.(N=4)(bijlage 4)

In het effect van de wekelijks wisselende strategieën was bij hen minder geloof.(bijlage 4) Er was deze groep 1 persoon die dacht dat het effect zou hebben.(N=4)

4.3 Hulpmiddelen bij het begrijpend lezen

Kunnen middelen zoals een stappenkaart en mindmap leerlingen met gedragsproblemen helpen?

Er was bij het gebruik van hulpmiddelen ook effect te zien. De zelfredzaamheid werd verbeterd doordat de leerlingen vaker op de stappenkaart gingen kijken als iets niet begrepen werd.(zie figuur 9)

De vragenlijsten van de *leerling*respondenten gaven aan dat Nieuwsbegrip niet makkelijker was geworden.(zie bijlage 6)

4.3.1 Stappenkaart

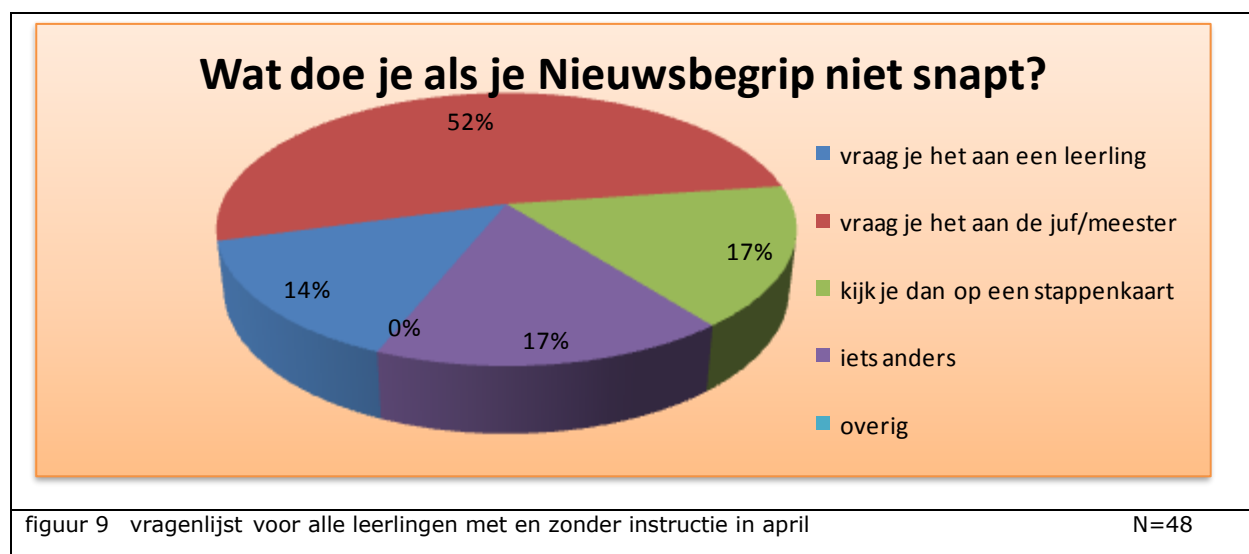
De geplastificeerd stappenkaart betrof een in kleur uitgevoerde hulpkaart van Nieuwsbegrip. Deze werd voor aanvang van de instructieperiode aan de leerkrachten uitgedeeld.(bijlage 2)

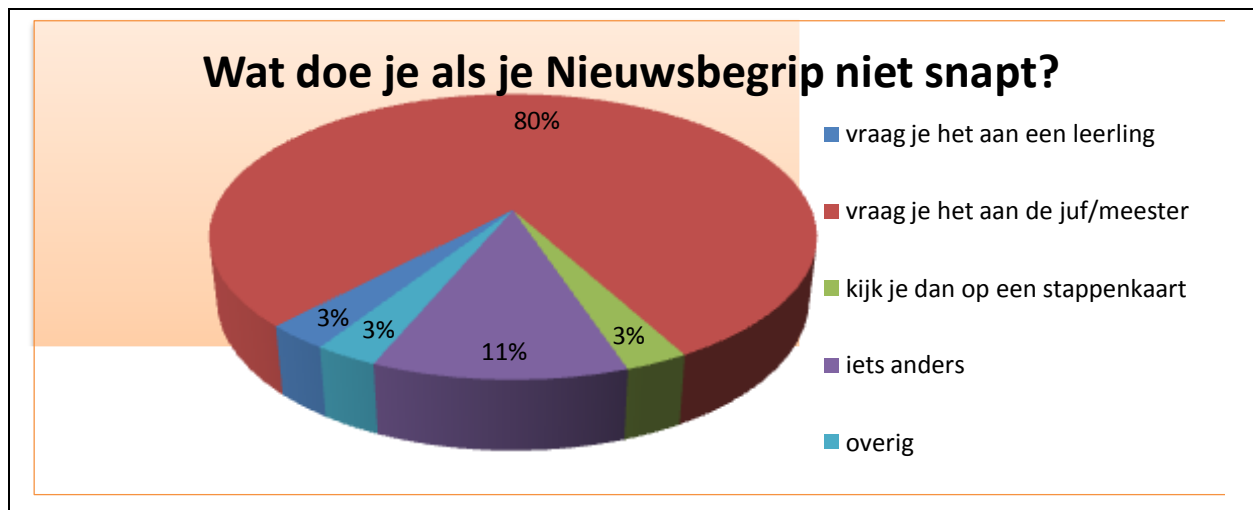
De 3 *leerkracht*respondenten gaven, na de lessencyclus, aan dat het stappenplan steun gaf aan de leerlingen.(N=4)

17% van de 48 *leerling*respondenten gaf in april 2012 aan dat een stappenkaart kon helpen als je iets niet snapt.(N=48) (figuur 9)

Bij de eerste vragenlijst gaf 3% van de 35 aan een stappenkaart te willen gebruiken en ging 80% van de 35 leerlingen hulp bij de leerkracht halen. (figuur 10)

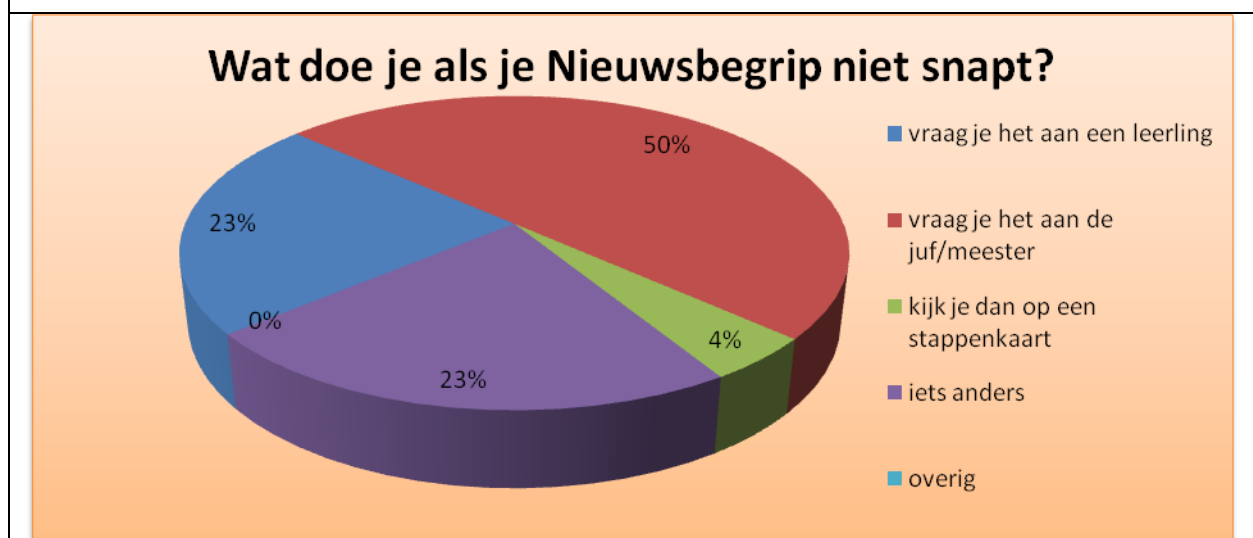
In april 2012 ging 52% 48 leerlingen naar de juf of meester.(figuur 9)





figuur 10 Vragenlijst voor leerlingen; met het instructieconcept in januari

N=35



figuur 11 Vragenlijst voor leerlingen; met instructieconcept in januari

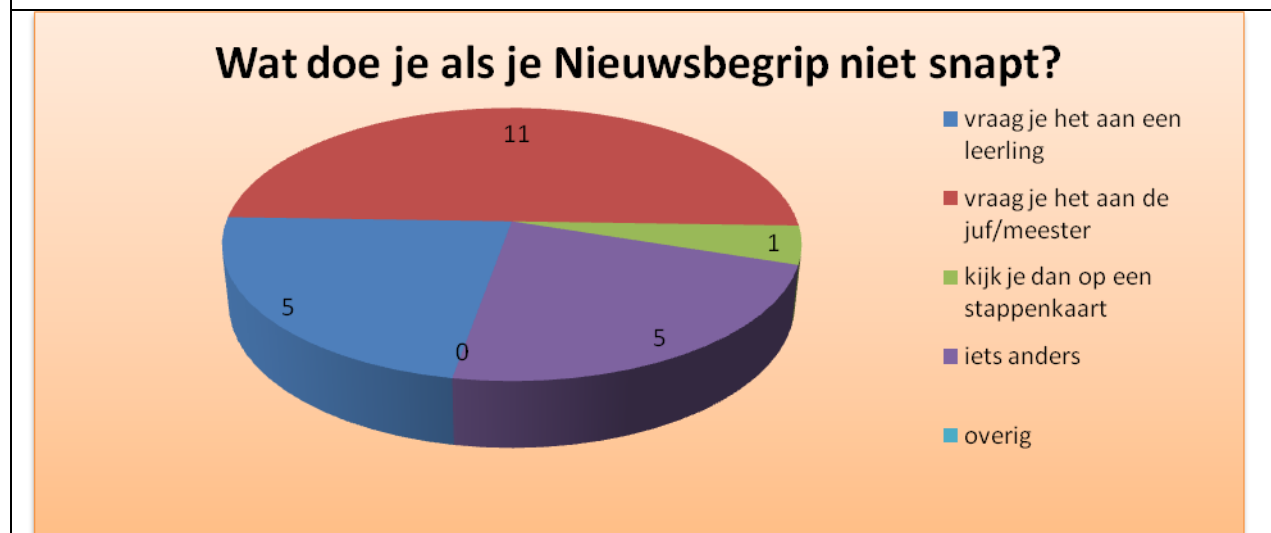
N=22

Bij de tweede vragenlijst in april bleken 23% van de 48 leerlingrespondenten de kaart meer wilden gebruiken. Een bijna even grote groep van 25% wil de stappenkaart nooit meer gebruiken.(figuur 12)



figuur 12 vragenlijst voor alle leerlingen; na de instructieperiode

N=48



figuur 13 Vragenlijst voor leerlingen mét concept van klasseninstructie

N=22



figuur 14 leerlingen; mét concept van klasseninstructie

N=22

De leerlingengroep mét het instructieconcept gaven aan ze de kaart in de toekomst wel wilden gebruiken.(figuur 14) Ze gebruiken deze niet bij het oplossen van Nieuwsbegrip en vragen het liever aan een leerling of leerkracht.(figuur 13)

Tijdens de observatieles bij 1 leerkracht viel op dat het gebruik van een stappenplan werd afgeraden aan een leerling, omdat hij "het wel uit zijn hoofd kon". Deze leerkracht had op de vragenlijst aangegeven dat een stappenplan geen steun gaf voor de leerling. (bijlage 9)

In het logboek is duidelijk beschreven dat tijdens de voorbereidingen van de les de stappenplannen niet altijd klaar werden gelegd. (bijlage 7) Na ongeveer 4 lessen waren alle leerkrachten gewend aan de afgesproken aanwezigheid van deze kaart.

De motivatie van de leerlingen om de kaart te gebruiken was geregeld hoorbaar afwezig.

Tijdens de lesobservatie bleek tevens dat de 3 leerkrachten de kaarten niet bij hun eigen instructieles betrokken.

4.3.2 Mindmap

De voorgestructureerde Mind Map van Tony Buzan werd gebruikt tijdens dit onderzoek.(zie bijlage 10)

De 2 leerkrachten vonden een mindmap geschikt voor cluster 4 leerlingen.(N=4) Bij de 22 leerlingen, uit de groep met de effectieve instructie, gaven 11 leerlingen aan dat ze een tekst beter gaan begrijpen met de hulp van een mindmap.(figuur 15)



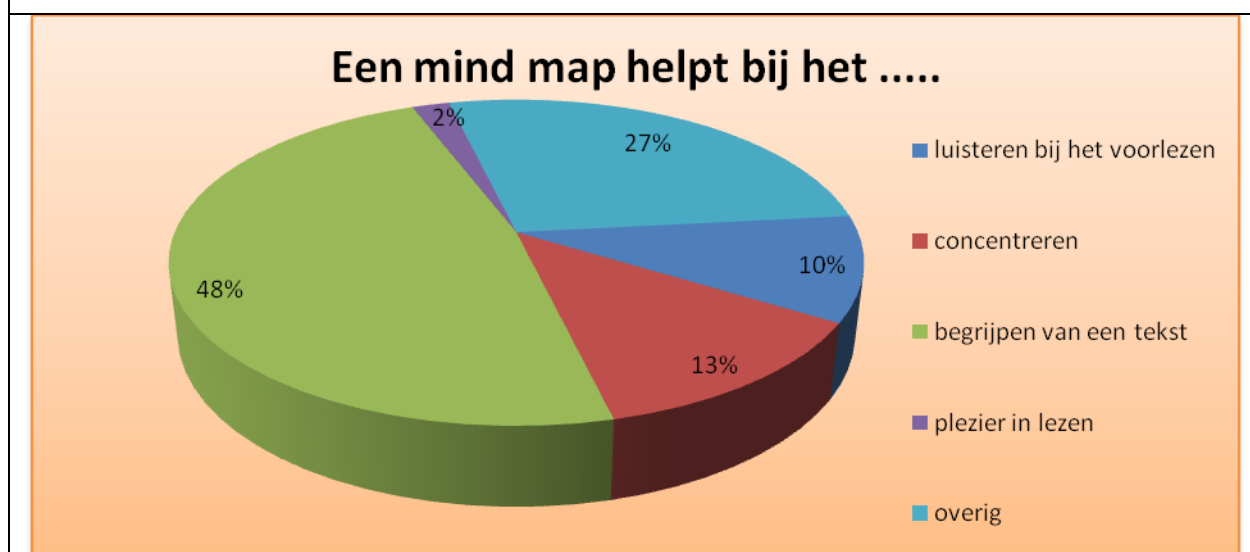
figuur 15 vragenlijst, na de instructieperiode voor leerlingen in de klas

N=22



figuur 16 vragenlijst, na de instructieperiode voor individueel begeleide leerlingen

N=7



Figuur 17 vragenlijst, na de instructieperiode, voor alle leerlingen; de 20 leerlingen uit de groep van de leerkrachten zonder instructieconcept zijn bij "overige" geteld.

N=48

Tijdens de individueel gegeven instructielessen lag het aantal hoger. Van de 7 leerlingen gaven er 6 aan, dat de mindmap hielp bij het begrijpen van teksten. Deze bovenstaande 29 leerlingen hadden allen, de laatste 3 lessen, mindmaps aangeboden gekregen en hadden hiermee geoefend. (figuur 15 en 16)
Dus in totaal hadden 17 van de 29 leerlingen steun bij het tekstbegrip, aan een mindmaptekening.

Tijdens de *lesobservatie* viel het op dat leerkracht H. uit zichzelf inspeelde op de vraag van een leerling en hierop volgend een mindmap aanbood. (zie bijlage 9)
Van de 7 "instructieleerlingen" uit haar klas beoordeelde 4 leerlingen de mindmap als positief. De overige 3 gaven aan dat het hielp bij de concentratie. De overige 3 ondervonden hierdoor hulp bij het begrijpen van een tekst. Deze leerkracht ging na verloop van tijd de mindmap spontaan gebruiken in haar eigen klas. Zij paste meerdere aspecten uit het concept van de instructielessen toe in haar eigen klassikale context.
De 20 leerlingen uit de groep "zonder effectieve instructie" zijn bij dit onderdeel buiten beschouwing gelaten, omdat zij niet of nauwelijks met mindmappen bekend waren en zijn als "overige" genoteerd. (figuur 17) (bijlage 11)

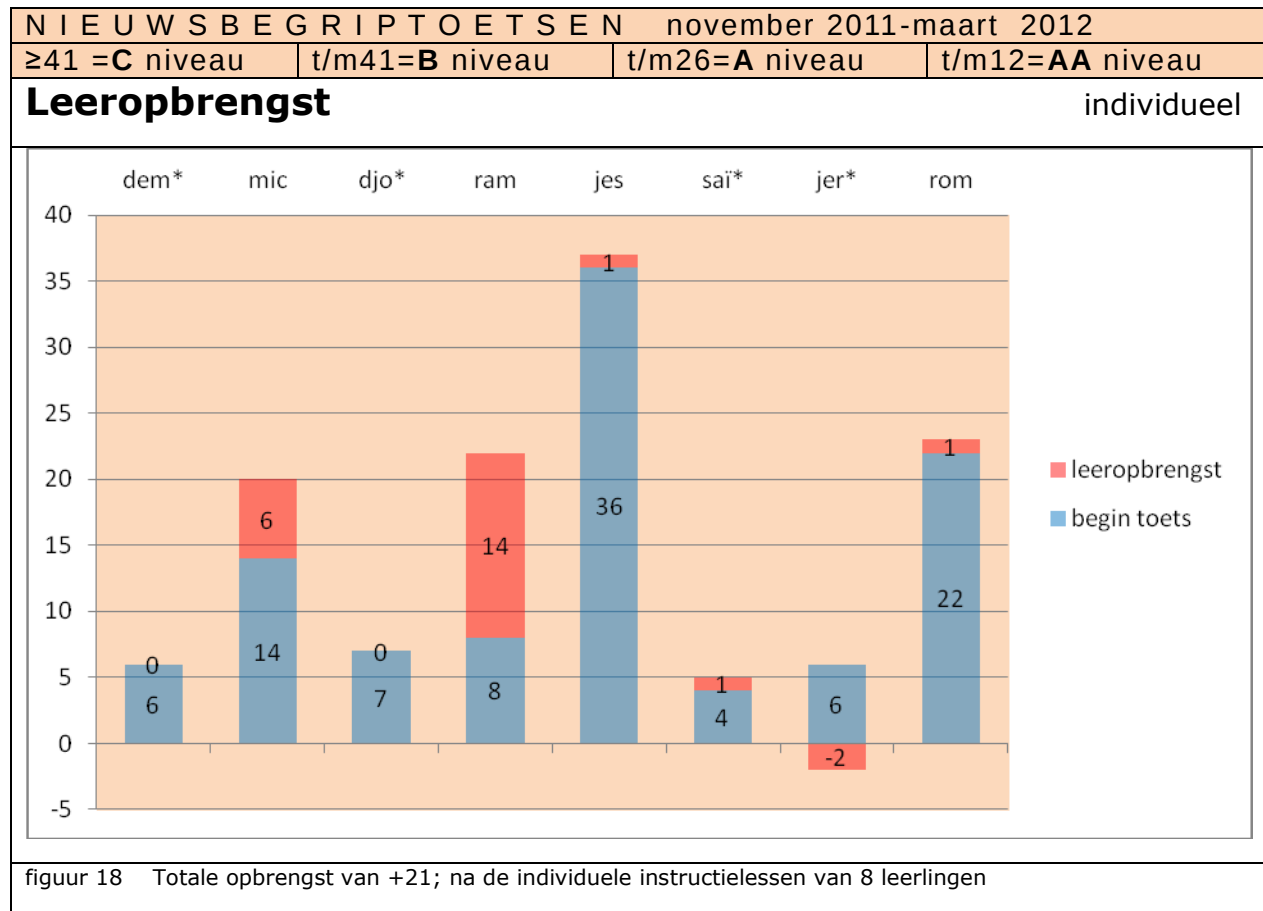
4.4 Leeropbrengsten

Is er verschil in leeropbrengsten tussen de klassikale- en de individuele aanpak?

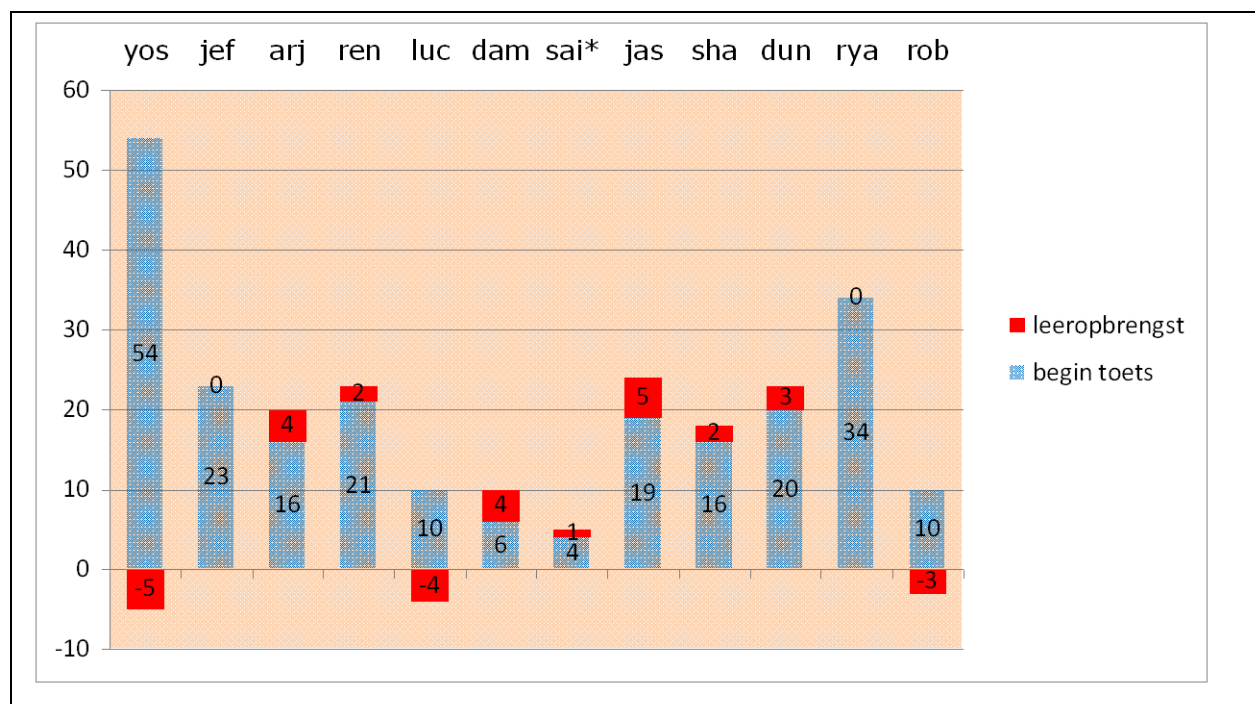
Aan de hand van de toetsgegevens van Nieuwsbegrip konden de resultaten van de effectieve instructielessen vergeleken worden.

De 8 leerlingen hebben het concept van effectieve instructielessen op individuele wijze onderwezen gekregen.

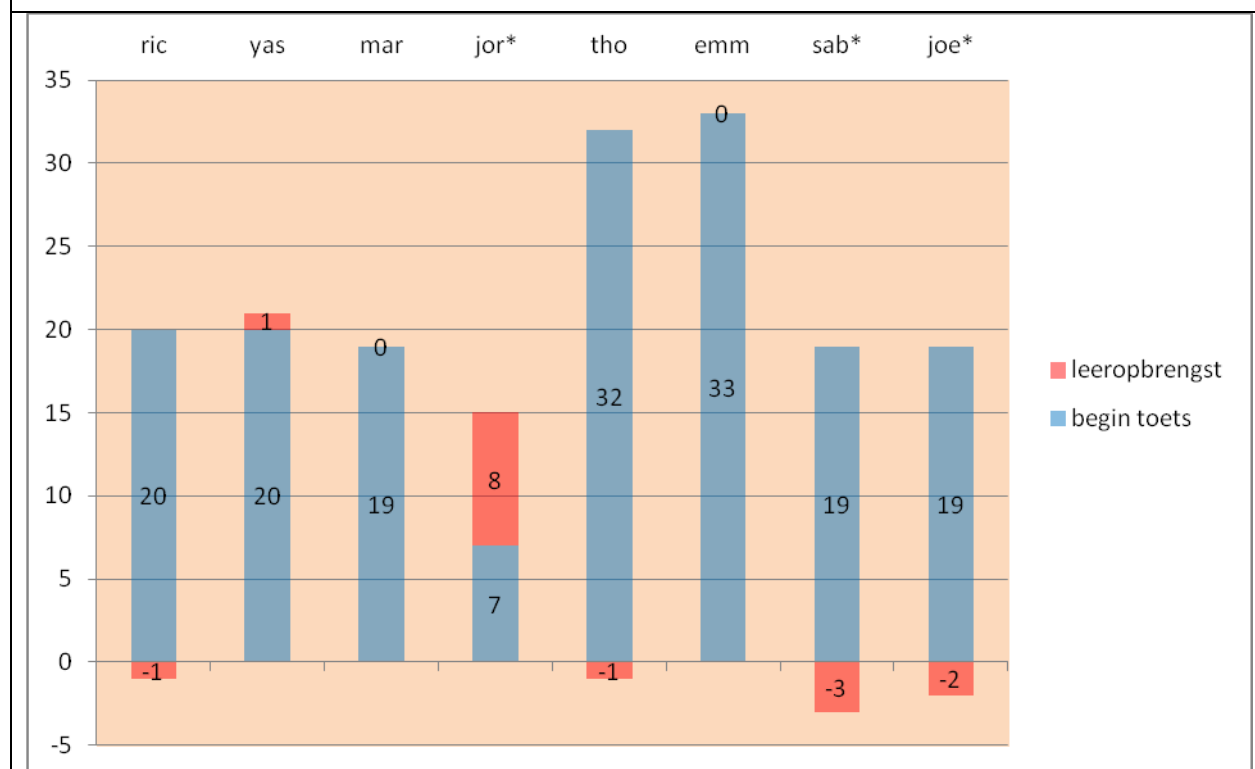
Deze *individuele aanpak* bracht een resultaat van plus 21 goed beantwoorde vragen. (figuur 18) Daarbij hebben in totaal 22 leerlingen dezelfde instructielessen op klassikaal niveau aangeboden gekregen. Zij hadden in totaal plus 7 vragen goed beantwoord. (figuur 19,20,21,22)



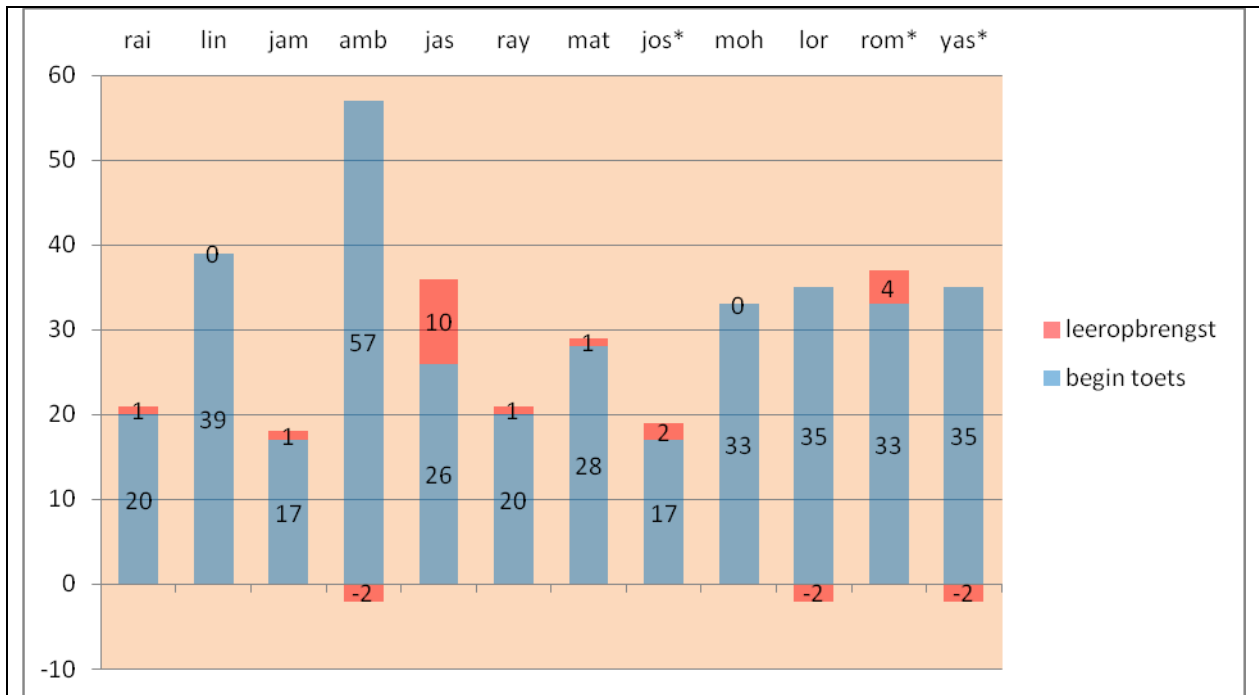
De volgende vier figuren geven per klas een impressie van de leeropbrengsten van *de klassikale aanpak* bij totaal 42 leerlingen uit vier klassen. Deze werden getoetst met Nieuwsbegrip-basis.(figuur 19,20,21,22)



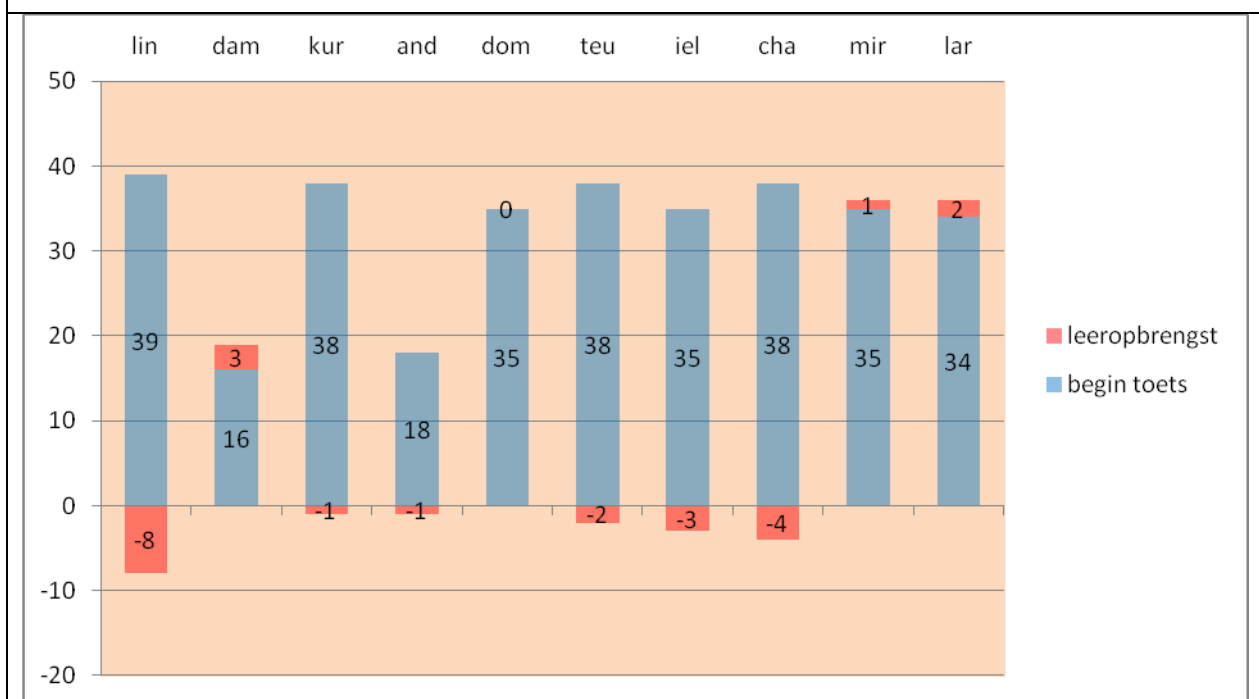
Figuur 19



Figuur 20



Figuur 21



figuur 22

De klas van J. heeft het eindresultaat van de totale groep respondenten nadelig beïnvloed. In deze klas kwam een negatieve score van 13 en dit haalde het gemiddelde naar beneden. Hun leerkracht had aangegeven bij de antwoorden van de vragenlijst dat klassikale lessen niet geschikt waren voor haar leerlingen.

Het bleek uit de logboekgegevens over de instructielessen dat de leerlingen niet konden wennen aan de klassikale benadering van de projectleider.

(bijlage 7)

Het mag duidelijk zijn dat de individuele lessen een beter resultaat hebben gegeven.

Hierbij werd het gegeven, dat de leerlingen met een [*] extra gepresteerd hadden doordat ze geen hulpmiddelen mochten inzetten bij de eindtoetsen.

De *leerling*respondenten gaven bij de twee vragenlijsten ook een verschil aan.

De mindmap helpt bij 4 leerlingen om zich beter in de klas te kunnen concentreren en bij 5 leerlingen om te luisteren bij het voorlezen. (N=22) In de individuele setting helpt dit bij één leerling.(N=7)

Dit zou een neven effect kunnen geven bij de leeropbrengsten.

4.5 Plezier bij begrijpend lezen

Hoe kan er plezier komen bij de lessen tekstbegrip?

Door de *observatie* van de projectleider en lesbeschrijvingen in het *logboek* werd in 3 van de 4 klassen betrokkenheid bij het voorlezen, bij de strategie-uitleg en bij het bekijken van het filmpje waargenomen. (bijlagen 7)

Het plezierkenmerk is lastig vast te stellen door observatie, omdat het niet alleen uiterlijk waarneembaar blijkt te zijn. De betrokkenheids- en aandachtkenmerk is wel waargenomen bij de observatie.

Eén leerlingrespondent Moh. Werd bijvoorbeeld "ongeïnteresseerd" waargenomen en bijgehouden in het logboek.(bijlage 7)

Bij de klas van J. was elke week hoorbaar protest tegen de instructieles van de projectleider te horen.

De klas was niet gewend aan klassikaal aanbod van de leerstof, omdat hun leerkracht altijd individuele lessen uitvoerde.

De overige 3 groepen moesten een beetje wennen aan de veranderde klassikale aanpak, maar waren wel bekend met de klassikale benadering.

Tijdens de observatie was er in 3 groepen positieve aandacht voor de filmpjes waarneembaar.

In de klas van D. was dit juist het lastigste onderdeel, omdat 5 leerlingen erg dicht bij elkaar voor één computer moesten zitten. Deze gedeelde, visuele aandacht was voor de ODD -groep aanleiding tot meer aandacht voor de fysieke

aanwezigheid. Hierdoor werd het bekijken van de film een minder plezierige activiteit. (bijlage 7)

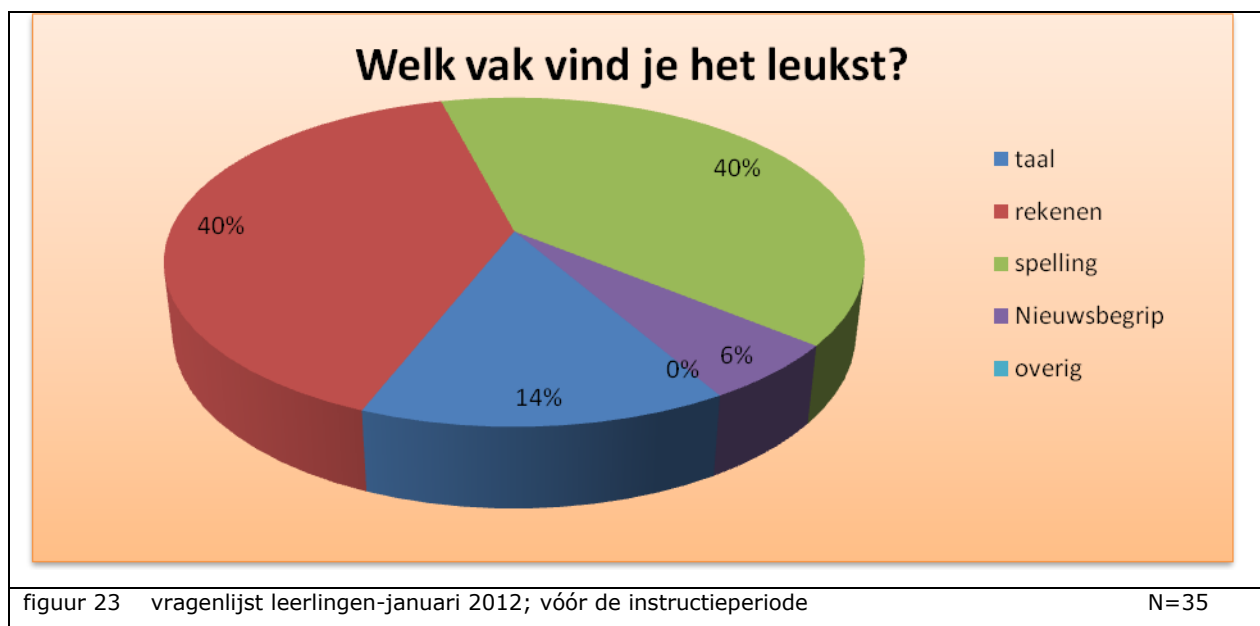
Bij de overige 3 klassen was juist meer aandacht en betrokkenheid op te merken.

Bij de vragenlijst van november 2011, van de leerkrachtengroep, gaven 2 leerkrachtrespondenten aan dat ze Nieuwsbegrip leuk vonden om les in te geven.(N=5)(bijlage 3)

Van hen gaven er 3 leerlingen aan het meest betrokken zijn bij Nieuwsbegrip.(N=5)

Helaas gaven de leerlingrespondenten aan dat Nieuwsbegrip niet leuk geworden was.

Van de leerlingen vonden, voor en na de instructieperiode, 6% Nieuwsbegrip het leukst.(figuur 23,24)





Van deze groep vindt 6% Nieuwsbegrip, na de instructieperiode van 10 weken, het leukst. Dat is ongeveer hetzelfde percentage als in de beginperiode in januari.(N=35) (figuur 23)

Wel gaf 15% van de leerlingrespondenten aan vaker met Nieuwsbegrip wil werken. (figuur 27)





figuur 26 vragen lijst voor de leerlingen; na de instructieperiode april 2012

N=22



figuur 27 vragenlijst voor de leerlingen; na de instructieperiode

N=48

De leerlingen uit de instructiegroep, beoordelen Nieuwsbegrip anders.

Nieuwsbegrip was met behulp van het instructieconcept niet leuker geworden.(figuur 25) (bijlage 11)

Bij het totaal van 22 leerlingen met effectieve instructie wilden 4 leerlingen Nieuwsbegrip vaker doen.(figuur 26)

Hoofdstuk 5 Data-analyses,beantwoording van de onderzoeksvraag en conclusies

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal:

“Heeft de groepsinstructie, van 20 minuten, invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij cluster 4 leerlingen van 12 tot 17 jaar?”

Uit het praktijkonderzoek en uit de literatuur kwam een duidelijk beeld naar voren over dit onderwerp. Hierdoor konden antwoorden gegeven worden op de onderzoeksvraag en conclusies getrokken worden uit de data van hoofdstuk 4.

5.1. Zijn de instructielessen evidence based?

In totaal werden 50 leerlingen getoetst met de begin- en eindtoets van Nieuwsbegrip.

De 30 leerlingen, die mét de instructielessen gewerkt hebben, boekten vorderingen. Aan de hand van de verschillen tussen de toetsgegevens bleken zij, in totaal 28 vragen over strategieën beter beantwoord te hebben.

Uit deze groep hadden 8 leerlingen individuele begeleiding gehad.

De twintig 20 leerlingen, die niet met de instructielessen hadden gewerkt, bleken in totaal 1 vraag beter beantwoord te hebben.

Onderzoek van Oostdam (2011) bevestigde dat hardop denken een positief effect had op het lezen. Elsäcker (2002) en NTP (2000) bevestigden dat deze metacognitieve strategie de meest doeltreffende strategie was .

Het National Reading Pannel (2000) onderschreef ook dat doelbewuste activiteiten leerlingen helpen bij het begrijpend lezen.

Houtveen, Smits, Koekebacker & Kuipers, (2006), Oostdam, (2009), Vernooy, (2006). Wentink en Van Oorschot (2010) gaven allen aan dat het werken met een vast lesmodel effect heeft.

Eén leerkracht gaf aan dat zij kritiek had op de klassikale instructie. Haar groep scoorde, heel duidelijk, het slechtst.

Het lijkt erop dat in deze klas het leerresultaat leerkrachtafhankelijk is. De praktijkresultaten, waarin gewerkt werd met een vast lesconcept van twintig minuten, komen met de literatuur overeen.

Stoeldraijer & Förner (2008) stelden dat een leesstrategie routine moet gaan worden.

Dat de mening van de leerkracht, mogelijk, ook zijn invloed heeft op het leereffect blijkt uit het feit dat 3 van de 4 leerkrachten geloofden in het effect van het hardop denkend voorlezen.

Hopelijk zal dit in een later stadium enig effect geven.

Het kwaliteitsprobleem op het gebied van instructie werd door Blomert (2005) en Vernooy (2007) in hun onderzoeken aangegeven.

Helaas blijkt dat voor de leerlingen begrijpend lezen niet makkelijker is geworden.

Maar begrijpend lezen kan geleerd worden volgens Houtveen & van der Grift (2007).

Het tijdslimiet van 20 minuten werd vooral aan het begin van de cyclus vaak overschreden en moest de instructietijd tot maximaal 25 minuten begrensd worden. De leerkrachten bleken zelf graag lang aan het woord te zijn. Het concept van de groepsinstructie van 20 minuten heeft leerrendement gegeven en heeft effect gehad op het begrijpend lezen. (bijlage 7)

5.2 Helpen hulpmiddelen?

De visuele hulpmiddelen zoals stappenplan en mindmap werden tijdens deze instructielessen ingezet, bij de groep mét instructieconcept, in de periode van 10 weken.

5.2.1 Stappenkaart

De opzet van de stappenplankaart van Nieuwsbegrip is gebaseerd op de theorie van Filipiak met de vier V's. Voorkennis, Voorspellen, Visualiseren en Vragen stellen.

Uit de leerlingenvragenlijst blijkt duidelijk dat de zelfstandigheid vooruit is gegaan. In januari 2012 ging 80% hulp bij de leerkracht halen. In april gaf de 17% van de 48 leerlingen aan eerst op een stappenkaart te kijken en 52% zou hulp bij de leerkracht halen.

Er waren 3 van de 4 leerkrachten die dit gegeven over stappenkaarten bij de vragenlijsten ondersteunden.

Het aanbieden van de hulpmiddelen door de leerkracht werd tijdens de projectperiode in de klassenbezoeken soms waargenomen. Bij 1 leerkracht werd geconstateerd dat het instructieconcept globaal werd opgevolgd. (zie bijlage 8) Een opmerkelijk groot aantal, 46 % van de 48 leerlingen, gaf aan de kaart later te blijven gebruiken.

Wel stelt Nieuwsbegrip dat een stappenplan helpt omdat de leerling de belangrijke items van het verhaal voor zich ziet, door de belangrijkste strategieën te herhalen. Het plan visualiseert de strategieën.

Het stappenplan werd, na vier weken, als voorbereiding meegenomen in alle klassen.

Door de observaties van de lessen werden didactische en pedagogische aspecten gedeeld met elkaar. De projectleider leerde van de pedagogische aanpak van de leerkracht en de leerkracht leerde van de didactische aanpak bij de instructie les. Zo werd het stappenplan geïmplementeerd.

Ook hier blijkt het slagen van een stappenplan leerkrachtgebonden te zijn. Veel leerlingen uit het cluster 4 onderwijs vinden dat een stappenplan kan helpen. Het bevordert de hun zelfstandigheid.

5.2.2 Mindmap

De voorgestructureerde Mind Map van Tony Buzan werd ingezet als hulpmiddel. Een blanco bladzijde bleek in de individuele setting te weinig steun te geven en er werd de voorkeur gegeven aan een werkblad met vier takken.

In de klas werd een getekende mindmap op het bord als visuele steun aangeboden door de projectleider. Deze tekening was in het begin een voorbeeld. De leerlingen kozen na verloop van tijd zelf voor de voorstructurering van een mindmap.

Vernooy (2007) vindt een mindmap een goede instructietip. Bij twee van de vier leerkrachten werd dit, ook voor het cluster vier onderwijs bevestigd.

In de literatuur zag ik het belang van visualiseren zeer duidelijk terug bij de bevindingen van Wilhelm (2001).

Bij één leerkracht werd het gebruik van een mindmaps aan het eind van de lessencyclus waargenomen en waren er leerlingen ermee aan het werk.

Ook hier bleek dat het slagen van het gebruik van een mindmap leerkrachtafhankelijk te zijn.

Veel leerlingen uit het cluster 4 onderwijs geven aan dat een voor-gestructureerde mindmap helpt bij het begrijpen van teksten. Het ondersteunt bij het luisteren en concentreren, maar het verhoogt niet het plezier in lezen.

5.2.3 Visualiseren

Om het visualiseren te bevorderen werd voor het verwerken van de teksten een filmpje van de NOS getoond. Visualiseren was een onderdeel van het instructieconcept.

Uit het logboek van de projectleider blijkt dat de ondersteuning van filmmateriaal in alle vier groepen goed werd ontvangen.

De leerlingen reageerden vrijwel allen, op dit onderdeel van vijf minuten, enthousiast.

Ven, van de (2009) stelde dat visualiseren zwakke lezers helpt bij het onthouden van details en het leggen van logische verbanden.

Vaak werd, tijdens het bekijken van de beelden, het onderwerp pas echt duidelijk en werd er veel gesproken.

In de "autistengroep" werd zeer aandachtig gekeken en geluisterd naar de film.

De ODD-groep vond het erg lastig om met vier leerlingen bij één computer te zitten en te luisteren. Zij gingen met deze momenten om alsof het een "vrije" situatie betrof. Regelmatig moest er gewaarschuwd worden. Deze klas had het minst aan de visuele steun, omdat de werkvorm niet geschikt bleek te zijn.

Of filmmateriaal geholpen heeft bij het begrijpend lezen is niet onderzocht in de praktijk.

5.3 Is er verschil tussen de leeropbrengsten van individueel- en klassikaal instructie?

Er waren 8 leerlingen die de vragen beter beantwoordden met +21 antwoorden meer vergeleken met de begintoets. Na de individuele instructielessen lieten ze zien dat de strategieën beter begrepen werden.

Ze hadden minimaal 1 keer instructie gehad in voorspellen, ophelderen van onduidelikheden, verwijzwoorden zoeken en samenvatten. Ook het activeren van de voorkennis werd erbij betrokken. Vernooy en Filipiak (2007, 2006) ondersteunen dat de vier V's effectief zijn. 22 leerlingen konden de vragen van

de eindtoets beter beantwoorden en scoorden, na de groepsinstructie, 7 antwoorden beter dan op de begintoets. De individuele begeleiding gaf een beter resultaat en er is dus verschil tussen de klassikale- en individuele aanpak. Baumann (1986, 1992, 1993) gaf aan dat het hardop denken een zeer effectieve manier is. In de individuele setting kon hieraan, zeer op maat, aandacht aan besteed worden. Het hardop denken kwam tijdens de 10 lesconcepten elke week 5 minuten aan de orde.

Samenvattend: leeropbrengsten

- de effectieve instructie *individueel* N=8 : +21 meer; goede antwoorden op de eindtoets
- de effectieve instructie *groep* N=22: +7 meer; goede antwoorden op de eindtoets
- *zonder* effectieve instructie, groep N=20 : +1 meer, goed antwoorden op de eindtoets

Er is dus verschil in leeropbrengsten tussen de klassikale- en de individuele aanpak en het instructieconcept kan bij beide aanpakken met effect uitgevoerd worden.

De leerlingen hadden zowel op individueel niveau als op groepsniveau meer leereffecten laten zien dan de groep zonder het instructieconcept. (bijlage 11)

5.4 Is er meer plezier gekomen bij begrijpend lezen?

De literatuur geeft zeer duidelijk en eenduidig aan dat plezier in begrijpend lezen het belangrijk. Oostdam (2011) stelde in zijn onderzoek dat begeleid hardop lezen effectief is ten aanzien van leesplezier.

PPON (2007) gaf aan dat 25,4 % van groep 8 begrijpend lezen leuk vond. Helaas blijkt uit dit praktijkonderzoek dat het percentage bij de respondenten uit dit onderzoek nog lager ligt.

Bij de cluster vier leerlingen van 12 tot 17 jaar, vond 6% Nieuwsbegrip het leukst en na de instructielessen bleef dit percentage staan op 6%.

Ook hier blijkt dat dit mogelijk leerkrachtafhankelijk kan zijn. Twee van de vijf leerkrachten gaven aan het leuk te vinden om les te geven met Nieuwsbegrip.

Bij 3 van de 4 leerkrachten werd aangegeven dat de leerlingen wel het meest betrokken waren bij het vak "Nieuwsbegrip".

Voor 4 van de 22 leerlingen uit de instructiegroep gold dat ze wel vaker met Nieuwsbegrip werken.

15% van alle 48 leerlingen wilde vaker met Nieuwsbegrip gaan werken.

Het plezier in begrijpend lezen is niet toegenomen, maar wel de betrokkenheid bij Nieuwsbegrip-lessen en de wil om te leren. Maar of dat ook plezier inhoudt kan niet onderzocht worden door observatie, omdat uiterlijkheden soms niet representaties blijken te zijn.

Het gebruik van een mindmap verhoogt het plezier bij 3% van de 48 leerlingen.

Bij de leerlingrespondenten die individueel werden begeleid kwam naar voren dat geen enkele leerling Nieuwsbegrip het leukste vak vond. Individuele hulp bevordert niet het plezier in begrijpend lezen.

De cluster 4 leerlingen vinden begrijpend lezen minder leuk dan de leerlingen uit groep 8 van de basisschool.

5.5 Wat is de rol van de leerkracht?

Collins Block (2001) stelde dat goed opgeleide leerkrachten meer bewust worden wat er mogelijk is om begrijpend lezen te ondersteunen. Leerkrachten gingen pas instructie geven nadat ze zelf hadden ervaren dat dergelijke instructie hun eigen lezen verbeterde.

Bij de lesobservatie bleek dat twee leerkrachten hun instructie een beetje hadden aangepast. Eén leerkracht nam veel instructiepunten over uit het instructieconcept en één leerkracht vond zijn eigen aanpak de beste.

Dat er voor de leerkracht een zeer belangrijke rol is weggelegd is zeer duidelijk gebleken uit het praktijkonderzoek.

De stappenplankaart en de mindmap als hulpmiddel werden alleen een succes als de leerkracht het belang ervan inzag.

Vernooy (2007) en Blomert (2005) stelden dat 20% van de leesproblemen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen op het gebied van instructie.

De mening van de leerkracht over hulpmiddelen bepaalde grotendeels de mening van de leerling.

Het succes van het instructieconcept en de hulpmiddelen lijkt enige relatie te hebben met de mening van de leerkracht.

5.6 Conclusies

- De wekelijkse instructie van 20 minuten is effectief gebleken en mag nu de naam "effectieve instructie" dragen.
Het geeft leereffect en is dus evidence based gebleken als het als vast concept en met duidelijke doelen wordt aangeboden.
- Vooral het effect van hardopdenkend voorlezen en het gebruik van een stappenplankaart werd door de theorie en praktijk gesteund. Het instructieconcept, de stappenplankaart en de mindmap zijn waardevolle toevoegingen voor de cluster vier leerlingen van twaalf tot zeventien jaar. De positieve beoordeling voor de mindmap op het gebied van luisteren en concentreren, is een opvallend gegeven voor de cluster 4 leerlingen. Dit moet merkbaar zijn tijdens de klassikale instructie momenten. Veel gedragsproblemen worden juist op deze momenten gesignaleerd.
- Het plezier in begrijpend lezen is met behulp van het instructieconcept niet toegenomen.
De individuele begeleiding draagt niet bij aan het plezier in lezen.

Hiermee is de onderzoeksvraag zowel door de theorie als door de praktijk duidelijk beantwoord.

De implementatie van het instructieconcept in het tijdsbestek van 10 weken heeft laten zien dat het de cluster vier leerlingen helpt een tekst actief te benaderen.

De implementatie ervan vraagt nog meer tijd en de investeringen door de projectleider en leerkrachten zullen verder voortgezet moeten worden om op langer termijn meer leerrendement laten zien.

Hoofdstuk 6 Aanbevelingen en evaluatie

In hoofdstuk 5 werden de conclusies voor het domeinonderzoek uiteen gezet. Hieruit is gebleken dat met behulp van de onderwezen leesstrategieën, het instructieconcept, in kwantitatief opzicht, effectief was.

De vaardigheden zoals voorlezen, het activeren van voorkennis, het voorspellen, het opzoeken van moeilijke woorden, het samenvatten en het stellen van vragen zijn minimaal 1 maal tot maximaal 2 maal klassikaal aangeboden. Hardopdenkend voorlezen werd 10 keer aangeboden.

De 10 klassikale instructies, à 20 minuten, hadden een positieve invloed op de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij cluster 4 leerlingen van 12 tot 17 jaar.

Na het onderzoek is gebleken dat het concept van individuele instructie ook werkbaar en effectief is op klassenniveau. Mijn doel om het taalaanbod voor iedereen toegankelijk te maken blijkt realiseerbaar te zijn.

6.1 Aanbevelingen voor de praktijk

Na 10 weken werd een vooruitgang op individueel en klassikaal niveau geboekt bij de beantwoording van begripsvragen met behulp van strategieën.

De vrees van de leerkrachten, dat de wekelijks wisselende strategieën geen effect zouden, is niet gegrond gebleken.

Vele aanbevelingen komen hieruit voort:

- Een aanbeveling voor de school is dan ook om door te gaan met de instructielessen. Het is daarbij wel goed om op te merken dat de klas wel bekend moet zijn met groepsinstructies. Dit is een voorwaarde om deze klassikale instructie te doen slagen.
- Het gebruik van mindmaps van Tony Buzan is een serieuze aanbeveling in verband de verbeterde luisterhouding en concentratie bij enkele leerlingen.
- Het stappenplan helpt bij het bevorderen van het zelfstandig werken. Deze leeftijdsgroep is didactisch gezien dan niet afhankelijk van de leerkracht.
- De implementatie van het instructieconcept is nog niet volbracht. Het is een aanbeveling om hiermee door te gaan.

- Het lesconcept verbetert als de adviezen van de leerkrachten hierin ook worden meegenomen.
Mijn voorstel is dan ook om in de toekomst meer samen te gaan werken op klassenniveau.
- De conceptlessen van 20 minuten, gebaseerd op de begeleiding van de individuele leerling, blijken goed uitvoerbaar te zijn op groepsniveau.
- Het is een aanwinst om door te gaan met het hardopdenkend voor lezen.
De leerkracht is rolmodel om het denkproces voor te doen.
Hardop denken voor iedere leerling en ongeacht het niveau!
- Door deze bevestiging van zowel de literatuur als de praktijk is het interessant om de stappenplankaart ook bij de vakleerkrachten te introduceren en te implementeren.
- Het is een aanbeveling om het plezier bij begrijpend lezen op te blijven zoeken en te bevorderen.
- Het is van groot belang dat de leerkrachten zich blijven focussen op de vooraf gestelde instructiedoelen.
- De leerkracht zal zich meer bewust kunnen zijn van eigen leesstrategieën en minder aan het woord moeten zijn.
Leerkracht moet minder aan het woord zijn. Maximaal 25 minuten instructietijd is de aanbeveling.

6.2 Aanbevelingen voor het vervolgonderzoek

De aanbevelingen zijn gebaseerd op het gevoerde literatuuronderzoek en praktijkonderzoek.

De relatie tussen gedrag en taal is daarbij een terugkerend thema in mijn rol als logopedist.

Voor een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om:

- ❑ de schrijftaken met de mondelinge taken te vergelijken binnen cluster vier onderwijs.
- ❑ de toetsuitslagen van Nieuwsbegrip te vergelijken met de cito toetsen van begrijpend lezen.
- ❑ te onderzoeken hoe het plezier in begrijpend lezen vergroot kan worden bij cluster vier leerlingen.

- ❑ de vraag : “Hebben andere onderwijsvormen invloed op gedrag?” te onderzoeken.
- ❑ Helpen hulpmiddelen als stappenkaart en mindmap bij de zaakvakken?

6.3 Persoonlijke leerervaringen

Het persoonlijk leerproces startte bij de solistische en individuele lessen en ontwikkelde zich naar een socialere rol binnen het klassen- en teamverband. De interesse in de relatie tussen taal en gedrag bij cluster 4 leerlingen blijft mijn thema maar in een ander verband. Door minder solistisch te werken kon ik met leerkrachten en leerlingen mijn expertise delen.

6.3.1 Verandering ten opzichte van de leerkracht

In dit onderzoek werd mijn veranderende rol van logopedist naar taalinspirator al vanaf het begin erg duidelijk merkbaar.

Het instructieconcept dat ik normaliter met één leerling uitvoerde, werd nu in een klas met vijf tot zeven leerlingen én een leerkracht uitgevoerd. Dat was geen gemakkelijke rol voor mij ten opzichte van de leerkrachten. Ik miste immers de leerkrachtentools.

Deze leerkrachten hadden veel meer ervaring met groepslessen. Het was direct duidelijk dat ik geen leservaring en onderwijsbevoegdheid had.

Mijn rol veranderde door de intensievere vorm van samenwerking van taalspecialist, logopedist, projectleider, onderzoeker, inspirator naar een “echte” collega.

Dat ontstond eerst wat voorzichtig, maar na verloop van tijd merkte ik dat het merkbaar in de praktijk geworden was. Er was meer sprake van gelijkwaardigheid en samenwerking.

Leerkrachten waren ook niet gewend aan visitatie en samenwerkingsvormen op het gebied van lesdidactiek.

Door deze implementatie is een intensievere samenwerkingsvorm ontstaan en was er wederzijdse vertrouwen.

De leerkrachten verschillen, onderling, enorm en de waardering van de projectleider voor hen is toegenomen. De persoonlijke visie en het karakter van de leerkracht maakte volgens mij het wezenlijke verschil.

6.3.2 Verandering ten opzichte van de leerling

Erg enthousiast ben ik over de groepsinstructie. Hierdoor konden alle leerlingen, ongeacht hun niveau of leeftijd, samenwerken aan één thema.

Meerdere leerlingen konden nu meedoen en met behulp van passend onderwijs profiteren van mijn vakkennis.

Samenwerkingsvormen werden voorheen vrijwel niet toegepast binnen onze cluster vier school in verband met de gedragsproblemen die hieruit voort konden komen.

Het was voor de leerlingen niet eenvoudig om als instructiegroep benaderd te worden en een andere, gemeenschappelijke activiteit.

Op deze wijze werd zinvol met de verbale taalvaardigheden omgegaan.

Leerlingen vonden het interessant om hun mening aan te geven op de vragenlijst en zo bijvoorbeeld te bevestigen dat mindmaps rust geven. Over didactiek werd hen nooit om een mening gevraagd, terwijl ze daarover wel een duidelijk standpunt konden innemen.

De leerlingen waren vooral gewend om met rust gelaten te worden en schriftelijk werk te maken. Dat werd duidelijk bij de beoordeling van wiskunde en spelling bij de vragenlijst. (figuur 25 en 26)

Schrijven geeft misschien meer rust door de voorspelbaarheid en zelfstandigheid terwijl mondeling communiceren niet voorspelbaar is en de afhankelijkheid juist impliceert.

6.3.3. Interpersoonlijke verandering

Mijn kennis en ervaring op het gebied van samenwerken binnen een organisatie is erg toegenomen. Voordien had ik geen kennis op het gebied van klassenorganisatie en kennisoverdracht voor een groep. Mijn solistische instelling is heel voorzichtig aan het veranderen en heeft plaats gemaakt voor meer interesse in beleid en organisatie binnen een school.

Leiding geven aan een nieuwe onderwijsbenadering heeft mij veel nieuwe persoonlijke ontdekkingen opgeleverd.

Ik had nooit verwacht dat het creëren van een nieuw onderwijsconcept zo leuk maar ook zeer ingewikkeld zou zijn.

Het onderzoekende karakter wil ik in de toekomst meer gaan gebruiken door meer praktijkonderzoeken voor te stellen aan mijn leidinggevende.

Het volgende onderzoek staat al vast, namelijk het vergelijken van de begrijpend leestesten van de Cito en de toetsen van Nieuwsbegrip.

Het geven van presentaties went enorm en geeft nieuwe mogelijkheden in de toekomst.

Onze locatieleider heeft al plannen in petto en wil graag dat ik op een andere school ook ga meedenken.

6.4.1 Aanbevelingen voor onderzoekers

Het cluster vier onderwijs wordt altijd getypeerd op grond van pedagogische en te weinig op didactische kenmerken. Dat is vanzelfsprekend omdat gedrag duidelijker manifest wordt als er onevenwichtigheid ontstaat en om een duidelijk antwoord vraagt.

Het taalbegrip en denkproces wat eraan vooraf gaat, is immer niet zichtbaar en minder urgent.

Wat aan gedragsproblemen in de klas vooraf gaat is veel onduidelijker.

Mijn aanbevelingen zijn:

- ❑ onderzoek naar gedifferentieerd onderwijs en gedragsproblemen.
- ❑ onderzoek naar samenwerkingsvormen binnen de klas bij de cluster vier school.
- ❑ ander taalonderwijs en met de ondersteuning van eigentijdse hulpmiddelen als mp-3 en I-pads in de cluster 4 klas.

6.4.2 Aanbevelingen gericht op het proces van onderzoek

Uit eigen ervaring bleek dat nieuwsgierigheid en enthousiasme belangrijke pilaren zijn voor de ontwikkeling en voortgang van het onderzoek. Beperkingen als tijdgebrek en slechte schrijfstijl werden hierdoor op een positieve wijze aangepakt. Uiteindelijk komt het neer op heel hard werken en geloven in je eigen krachten. De volgende aanbevelingen en tips kunnen helpen:

- ❑ Trek je niet te veel aan van de werkdruk van je teamleden. Als je te bescheiden bent met de onderzoekswerkzaamheden, komt dit je eigen houding en het onderzoek niet ten goede.
- ❑ Rooster tijd in voor de verschillende taken en rollen binnen school. Begin ruim op tijd, omdat er altijd zaken zijn die tegenvallen.

- ❑ Leg elke dag je plannen en ideeën vast in je mobiele telefoon of in een boekje.
- ❑ Vergeet niet je leidinggevende en je collega's tijdig te informeren over de aankomende verwachtingen en veranderingen.
- ❑ Werk niet op veel verschillende computers en in diverse bestanden.
- ❑ Voel je niet schuldig als andere taken blijven liggen, maar informeer je collega's hierover.
- ❑ Maak een mindmap.(bijlage 12)

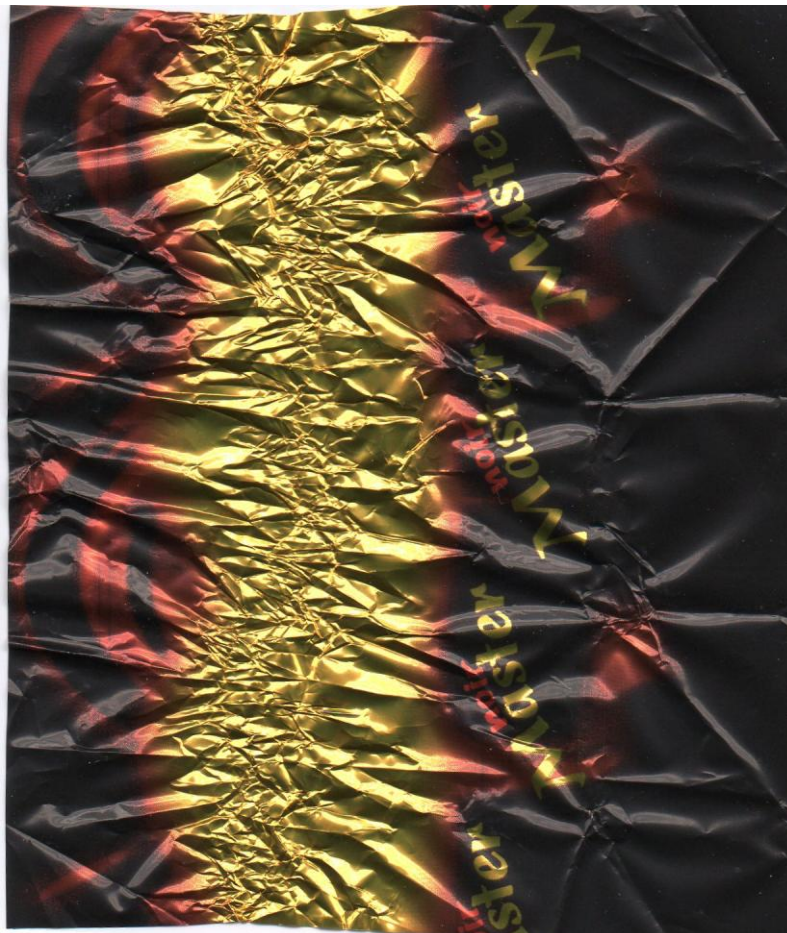
Nawoord

Veel lieve mensen hebben begrip getoond voor mijn *onattente, onaardige, onnatuurlijke, onmenselijke, ongewone* en *onduidelijke* reacties.

Deze *onmachtige* en *onbeschrijflijke* gevoelens over mijn competenties op het gebied van mijn schrijfvaardigheden heb ik *ongelooflijk* vaak laten horen en zien aan deze lieve mensen.

Ik vind het dan ook bijzonder dat ik nog steeds bij mijn critical friends, vrienden, vriendinnen, man, kinderen, collega's en de onderzoekbegeleidster terecht kan.

Hartelijke dank aan allen voor het *ongelooflijke* vertrouwen en de *onbreekbare* relaties!



Literatuur;

Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën* (80), p. 110-126.

Baumann, J. (1986). "The Direct Instruction of main Idea Comprehension Ability." In J.F. Baumann (Ed.), *Teaching Main Idea Comprehension*, pp.133-178. Newark, DE: International Reading Association.

Baumann, J. (1992). "Teaching Comprehension Strategies." In B.L. Hayes (Ed.), *Effective Strategies for teaching Reading*, pp. 61-83. Needham heights, MA: Allyn & Bacon.

Baumann, J., Jones, I. & Seifert-Kessell, N. (1993). "Monitoring reading comprehension by thinking aloud." *Instructional Resource Number 1*. Universities of Georgia and Maryland: National Reading Research Center.

Blomert (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, Praktijk en Beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Boerman, R., *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*, (2008), Fontys OSO

Broek, van den www.fsw.leidenuniv.nl op 18-01-2012, artikel Adults' and children's monitoring of story events in the service of comprehension. *Memory and Cognition*, 39, p. 992-1011

Broek, Paul, van den, Cognitieve en neurologische processen tijdens het begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Leiden. Verkregen op 11-01-2012 van Hasselt, M. namens Nieuwsbegrip@cedgroep.nl.

Buzan, T. Boek 'Mind Maps at work' door, Plume, (2004) en artikel 'Meer overzicht met Mind Mapping' door Adine Versluis, Body + Mind, oktober (2008).

Buzan, T.T. www.mindmap.nl , gekregen tijdens een studiedag in november 2011, van MindMapNederland.

Collins, A., Brown, J. & Newman, S., (1989). Cognitieve apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics, in: L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Essay in honor of Robert Glaser. New Jersey Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Collins & Block 2001 www.onderwijsmaakjesamen.nl , verkregen op 17-0-2012

Donk, Cyrilla van der, Lanen, Bas van, (2009) *Praktijkonderzoek in de school*, Uitgever, Bussum, Coutinho.

Elsäcker, E., Damhuis, R., Droop, M., Segers, E. (2010) *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in één klap!* Pp. 50, Expertisecentrum Nederlands, door Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen.

Filipiak, P. (2006), De didaktiek van het "Hardopdenkend (voor)lezen", *JSW jaargang 90*, februari 2006.

Goldman, S.R. & Rakestraw, J.A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading Research Volume 3* (p. 311-336). Mahwah NJ: Erlbaum.

Grift, van der (2008), *De vaardigheid van onze leerlingen in begrijpend lezen*. Inspectie van het Onderwijs.

Heesters, K., Berkel van S., Schoot van der F., & Kemker, B. (2007). Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005. PPO nummer 33, (2007). Arnhem, Cito. pp. 146.

Houtveen, A, Smits,A., Koeckebacker, E., Kuijpers, M., (2006).Vlot lezen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, pp. 339-353.

Huizinga, H. (2000).*Kinderen leren lezen. Voorbereidend en aanvankelijk lezen*. Baarn: HB uitgevers.

Inspectie van het Onderwijs,(2006). *Iedereen kan leren lezen*, Utrecht :Inspectie van het Onderwijs.

Kallenberg, T., Koster, B, Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007), *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren.* , Zutphen, Thieme Meulenhoff, Eerste druk, tweede oplage.

Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the National Reading Panel findings. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 213-234).

Leij, van der,(1998). *Leesproblemen en dyslexie*.Tweede gewijzigde druk 2003. Rotterdam: Lemniscaat bv.

National Reading Panel (2000).*Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, WashingtonD: D National Institute of Child Health and Human Development.

Nieuwsbegrip, Stappenkaart en de Algemene handleiding, p.1-10: Rotterdam, CED-groep.

Nieuwsbegrip, www.nieuwsbegrip@cedgroep.nl, mailcorrespondentie op 11 januari 2012 verkregen van M. van Hasselt, Rotterdam, CED-groep.

Oostdam, R.(2009).*Tijd voor dikke leerkrachten; Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Oostdam, R, Blok, H., Boendermaker, C. (2011) *Zwakke lezers effectief helpen met begeleid hardop lezen*, 50, 574-583.

PIRLS, 2006, Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. Verkregen van: <https://www.expertisecentrumnederland.nl>

PPON-reeks, nummer 14, (2007). Arnhem: Cito

PPON-reeks, nummer 33, (2007). Arnhem: Cito.

PPON-reeks, nummer 34, (2007.) Arnhem: Cito.

Stichting Leerplanontwikkeling, Platvorm taalgericht vakonderwijs, *Coachen op taal*, Stichting Leerplanontwikkeling, Platvorm taalgericht vakonderwijs, Enschede, Netzodruk.

Snow, C.(2002), *Reading for Understanding*, RAND, Santa Monica CA, Rand Education.

Stoeldraaijer, J. & Förrer M., (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Taalpilots Onderwijsachterstanden, Breda, Edux.

Stoeldraaijer, J., www.taalpilots.nl. Digitale implementatiekoffer. Verkregen op 25-11-2011.

Ven, van de (2009) Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, nr.48 (2009), p.515-524.

Vernooy, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het onderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS

Vernooy, K (2006)

Onderwijsopvattingen en hun effect voor de leerlingresultaten of de effecten van het nieuwe leren voor leerlingen nader bekeken Basisschool Management. - jrg. 20, nr 3, november.

Vernooy, k. (2007) *Belangrijke aandachtspunten begrijpend luisteren en begrijpend lezen*, Amersfoort: CPS.

Vernooy, K.(2007) *Effectieve instructie in leesstrategieën*. Binnengehaald op 17-01-2012 van www.onderwijsmaakjesamen.nl

Vernooy, K.,(2007) *Napoleon in leesland. Leesstrategieën helpen bij begrijpend lezen*. Didaktiek, nummer 8.

Vernooy, K.(2007)De meeste problemen zijn kwaliteitsproblemen. In: *Praktijkgids voor de basisschool, februari 2007*. Mechelen: Wolters-Plantijn.

Vernooy, K., (2008). *Leesstrategieën kritisch bekeken*. Twente School Education. Lectoraat Effectief taal/leesonderwijs.

Vernooy, K. (2008). Instructie en risicolezers. Vernooy, K. (2009). Effectieve instructie en risicolezers. In: Desoete, A. e.a. (2009). *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdragen uit onderzoek*. Leuven/Den Haag: ACCO.

Vernooy, K. (2009).Effectieve instructie en risicolezers. Desoete, Andries, C., en Ghesquiere,*leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdrage uit onderzoek*. Leuven/ Den Haag: Acco.

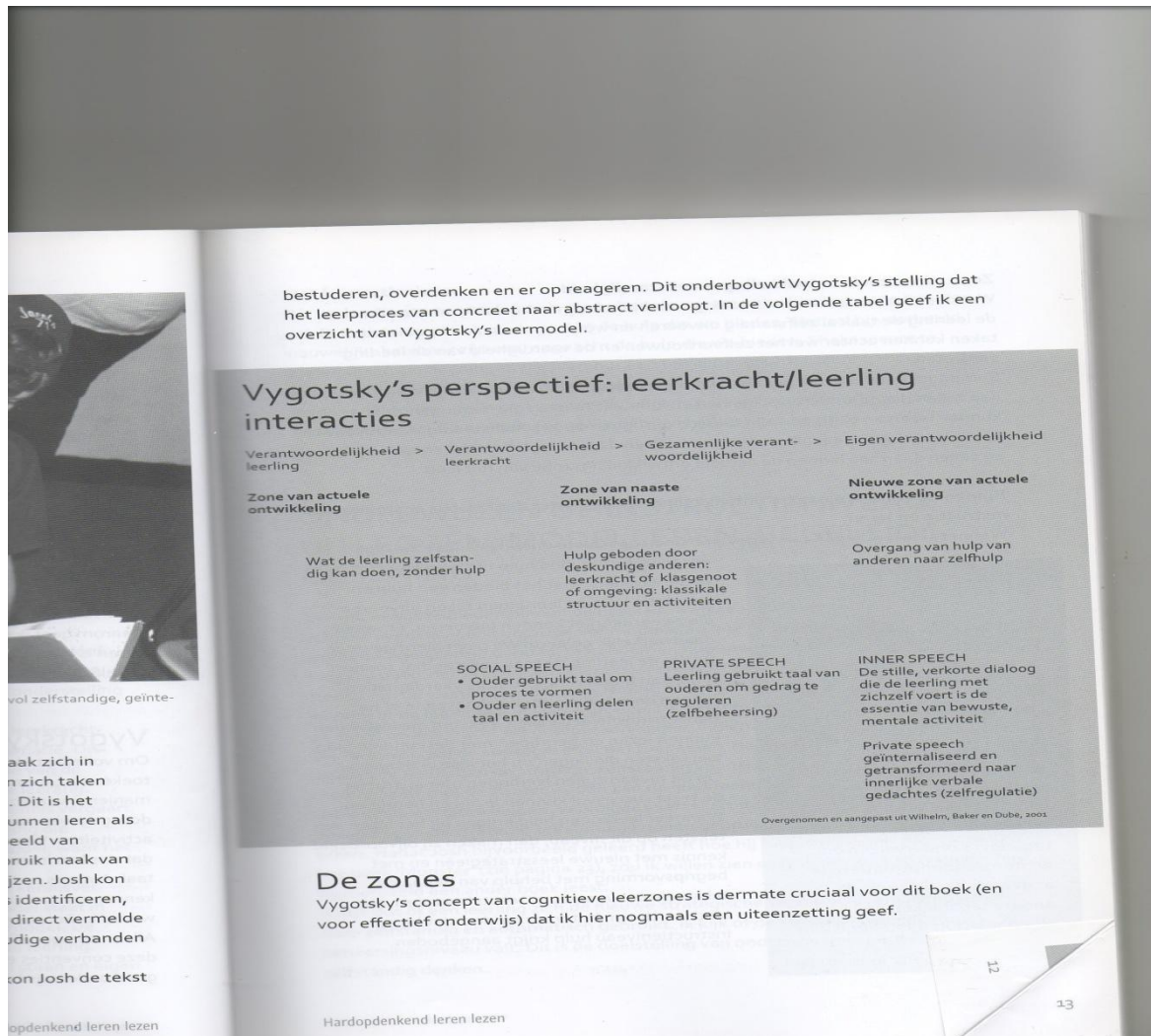
Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wentink & Van Oorschot (2010) *Aan de slag met lezen in cluster 4. Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*, 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

Wilhelm, J. Ph.D. *Hardopdenkend leren lezen*, (2008), vertaling Eefke de Groot, eerste Nederlandse druk oktober 2008,. pp. 117., Helmond, Onderwijs Maak Je Samen.

Willingham, D.T. (2007) Kan kritisch denken worden onderwezen? *American Educator*, Zomer, 8-19.

Bijlagen



Uit; Wilhelm (2008) pp.12

Bijlage 1

STAPPENPLAN LEZEN

1 Voor het lezen

- Kijk naar de tekst. Let op:
 - de titel
 - de kopjes
 - de illustraties
 - opvallende woorden (**vet**, *schuingedrukt*, onderstreept, ...)
 - getallen
- Doe een **voorspelling**: de tekst gaat over...
- Wat weet je er al van? Wat heb je gezien, gehoord of gelezen?

2 Tijdens het lezen

- Lees de tekst.
 - Onderstreep belangrijke woorden en signaalwoorden. Let op de **verbanden**.
 - Maak aantekeningen en/of een schema. Heb je een goed beeld van de tekst?
 - **Stel vragen** over het belangrijkste van de tekst:
Wie, Wat, Waar, Wanneer, Waarom, Hoe?

Begrijp je nog wat je leest?
Wat doe je als je iets **niet begrijpt**?

- Je begrijpt een woord niet -> Gebruik de woordhulp op de andere kant.
- Je begrijpt een klein stukje tekst niet -> Lees het moeilijke stukje nog een keer.

3 Na het lezen

- Klopte je voorspelling?
- Kun je de tekst **samenvatten**? Vertel in een paar zinnen waar de tekst over gaat.



WOORDHULP

Je ziet een woord dat je niet begrijpt.
Je wilt weten wat het woord betekent.
Wat kun je doen?

Lees een stukje terug of verder:

- daar staat soms een woord dat ongeveer hetzelfde betekent
- daar staat soms een woord dat het tegengestelde betekent
- daar wordt soms uitgelegd wat het woord betekent

Kijk naar de illustratie bij de tekst.

Misschien heeft het plaatje iets met het woord te maken.

Kijk naar het woord.

Soms ken je al een stukje van het woord.

Soms kom je zelf niet achter de betekenis.

Vraag het dan aan iemand anders of zoek het op in het woordenboek.



Lees de zin opnieuw met de gevonden betekenis. Controleer of het klopt in de tekst.

onder wijs

1. Welke methode vind je de beste?

- ☐ Welke methode vind je de beste? Nederlandse taal
- ☐ rekenen/wiskunde
- ☐ spelling
- ☐ Nieuwsbegrip

2. Hoeveel tijd besteed je, per week, aan de Nederlandse taalmethode?

- ☐ Hoeveel tijd besteed je, per week, aan de Nederlandse taalmethode? 30 minuten of meer
- ☐ 60 minuten of meer
- ☐ 120 minuten of meer

3. Hoeveel tijd besteed je, per week, aan een rekenen- of wiskundemethode ?

- ☐ Hoeveel tijd besteed je, per week, aan een rekenen- of wiskundemethode ? 30 minuten of meer
- ☐ 60 minuten of meer
- ☐ 120 minuten of meer

4. Hoeveel tijd besteed je, per week, aan spelling?

- ☐ Hoeveel tijd besteed je, per week, aan spelling? 30 minuten of meer
- ☐ 60 minuten of meer
- ☐ 120 minuten of meer

5. Vind je de rekenmethode:

- ☐ Vind je de rekenmethode: goed
- ☐ matig
- ☐ onvoldoende

bijlage 3

6. Vind je Nieuwsbegrip:

- ☐ Vind je Nieuwsbegrip: goed
- ☐ matig
- ☐ onvoldoende

7. Vind je de taalmethode:

- ☐ Vind je de taalmethode: goed
- ☐ matig
- ☐ slecht

8. Bij welk vak zijn je leerlingen, over het algemeen genomen, het meest betrokken?

- ☐ Bij welk vak zijn je leerlingen, over het algemeen genomen, het meest betrokken?
Nederlandse taal
- ☐ rekenen/wiskunde
- ☐ spelling
- ☐ Nieuwsbegrip

Bijlage 3

9. Welk vak vind je het leukst om te doceren?

- ☐ Welk vak vind je het leukst om te doceren? Nederlandse taal
- ☐ rekenen/wiskunde

- ☐ spelling
- ☐ Nieuwsbegrip

10. Welke taalvaardigheden zouden meer, in de klas, geoefend moeten worden?

- ☐ Welke taalvaardigheden zouden meer, in de klas, geoefend moeten worden? spreken
- ☐ schrijven
- ☐ lezen

Gereed

Bijlage 3

Beste J;
Deze uitvoering is wel minder mooi. Succes! En bedankt!

1. Is je mening over de Nieuwsbegriplessen veranderd?

- ☐ niet
- ☐ een beetje
- ☐ veel
- ☐ erg veel

2. Hoe bevalt het stappenplan?

- ☐ Het geeft de leerlingen steun.
- ☐ Het geeft de leerlingen geen steun.
- ☐ Het geeft de leerkracht steun.
- ☐ Het geeft de leerkracht geen steun.

3. Is het werken met een mindmap geschikt voor de cluster 4 leerlingen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Bij alle vakken
- ☐ Niet bij alle vakken

4. Ik verwacht dat het wekelijks afwisselen met de vijf strategieën

- ☐ geen effect heeft.
- ☐ weinig effect heeft.
- ☐ veel effect heeft.
- ☐ ongeschikt voor cluster 4 leerlingen is.

5. De leerlingen kunnen, na deze instructieperiode, op hun eigen niveau een tekst begrijpen.

- ☐ Niet mee eens
- ☐ Een beetje mee eens
- ☐ Soms mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

bijlage 4

6. De leerlingen hebben nu meer plezier in begrijpend lezen.

- ☐ Mee eens

- ☐ Mee oneens
- ☐ Soms
- ☐ Geen idee

7. Denk je dat het voordoen van hardop voorlezen een leereffect heeft op de cluster 4 leerling?

- ☐ Nee
- ☐ Een beetje
- ☐ Ja
- ☐ Geen idee

8. Wat zou jij anders doen tijdens een instructieles van 20 minuten?

- ☐ Ik zou meer uitleggen.
- ☐ Ik zou minder uitleggen.
- ☐ Ik zou geen klassikale instructie geven.
- ☐ Anders

9. Zou je structureel anders willen werken met Nieuwsbegrip?

- ☐ Nee, zoals ik het zelf uitvoerde ging het goed.
- ☐ Ja, zoals de afgelopen 10 weken met Jolanda.
- ☐ Nee, het is beter om te stoppen met de klassikale instructie.
- ☐ Ja, maar met een andere aanpak.

10. Heb je nog een tip voor Jolanda?

- ☐ Nee.....
- ☐ Ja.....

Gereed

Bijlage 4

Vragenlijst voor de leerling

Naam :
Klas :

Kruis bij elke vraag **één** antwoord aan.

Welk vak vind je het moeilijkst?	Taal Rekenen Spelling Nieuwsbegrip
----------------------------------	---

Welk vak vind je het makkelijkst?	Taal Rekenen Spelling Nieuwsbegrip
Welk vak vind je het leukst?	Taal Rekenen Spelling Nieuwsbegrip
Als je mag een vak mag kiezen om meer aan te werken, welk vak kies je dan?	Taal Rekenen Spelling Nieuwsbegrip
Wat doe je als je iets niet snapt?	Vraag je het aan een leerling? Vraag je het aan de juf/meester? Kijk je dan op een stappenkaart?
Nieuwsbegrip helpt omdat je	beter gaat lezen? beter gaat begrijpen? lezen leuker gaat vinden?
Heb je nog een tip voor juf Jolanda?	Opmerking:
Als jij juf/meester zou zijn, dan....?	Opmerking:

Heel erg fijn! Dank je wel voor het invullen!

Juf Jolanda

Bijlage 5

Vragenlijst

Naam :

Klas :

Datum :

Kruis bij elke vraag **één** antwoord aan.

Welk vak vind je het moeilijkst ?	☐ Taal ☐ Rekenen ☐ Spelling ☐ Nieuwsbegrip
--	---

Welk vak vind je het makkelijkst ?	☐ Taal ☐ Rekenen ☐ Spelling ☐ Nieuwsbegrip
Welk vak vind je het leukst ?	☐ Taal ☐ Rekenen ☐ Spelling ☐ Nieuwsbegrip
Welk vak zou je vaker willen doen?	☐ Taal ☐ Rekenen ☐ Spelling ☐ Nieuwsbegrip
Wat doe je als je Nieuwsbegrip niet snapt ?	☐ Kijk je op je stappenkaart. ☐ Overleg je met een andere leerling. ☐ Vraag je het aan de juf / meester. ☐ Iets anders
Nieuwsbegrip helpt omdat je...	☐ beter gaat nadenken. ☐ beter de teksten kunt begrijpen. ☐ teksten leuker gaat vinden. ☐ meer over het nieuws leert.
Een mind map helpt bij het	☐ luisteren bij het voorlezen ☐ concentreren ☐ begrijpen van een tekst ☐ plezier in lezen
Een stappenplan-kaart ga ik later	☐ meer gebruiken. ☐ minder gebruiken. ☐ nooit meer gebruiken. ☐ ook bij koken of andere vakken gebruiken.

Heel erg fijn! Dank je wel voor het invullen! Juf Jolanda

Bijlage 6

10-01-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	3 leerlingen	5 leerlingen	6 leerlingen	6 leerlingen
Stappenplan	+	-	+	+
Computer	+	+	+	+
Introductie	-	+	+	+
Leesbladen	+	-	+	+

Inzet stappenplan	+++	-----	+++++++	+++---
Aandacht bij voorlezen	+++	+++++	+++++++	+++++++ Moh. En Mat. liggen onderuitgezakt.
Aandacht bij uitleg strategie	++-	+++++	+++++	+++ * *problemen met beamer
Aandacht bij het luisteren	+++	+++++	+++++++	+++++++
Motivatie leerling	+-	+++++	+++++++	+++++++
Interactie leerkracht - leerling	+-	---++	+++	+++
Differentiatie	++-	++++-	+++	+++
Tijd Introductie, hardop voorlezen en 1 strategie	20 min. en 5 minuten film	20 min. en 5 minuten film	20 min. en 5 minuten film	25 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling	And. Kon niet op A-niveau lezen. Volgende keer laten voorlezen			Amb. de voorleesfunctie op c-niveau aangeboden. Ge r. op A-niveau
Opmerkingen leerkracht	Instructie van project-leider was duidelijk. Wilde geen mindmap. Computergebruik kan anders	Wilde meer interactief Aanbod van de projectleider.	Instructie van projectleider was duidelijk. Computergebruik kan anders.	Wilde meer interactief woorden-schatonder-wijs. Wilde uitdrukke-lijk de beamer gebruiken.

17-01-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	4 leerlingen	afwezig	5 leerlingen	4 leerlingen
Stappenplan	+		-	-

Computer	+		+	-
Introductie	+		+	+
Leesbladen	+		+	+
Inzet stappenplan	++++		+++--	++++
Aandacht bij voorlezen	+++--		+++--	++++
Aandacht bij uitleg strategie	+---		+++--	+++ +* *beamer afwezig
Aandacht bij het luisteren	+---		+++++	++++
Motivatie leerling	+---		++++-	+++-
Interactie leerkracht - leerling	----		++++--	++++
Differentiatie	----		+++--	++++ Extra stappenplan op D-niveau voor Amb.
Tijd Introductie, hardop voorlezen en 1 strategie	15 min. en 5 minuten film		20 min. en 5 minuten film	25 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling	Leerling-en waren onrustig. Gedragsproblemen bij twee leerlingen. Waarom zit Ili. zo ver weg van de groep? Projectleider moest ruzie oplossen met Rom. En And.		Weinig interactie bij de strategie "vragen stellen". Startprobleem en i.v.m. de afwezigheid van stappenplannen.	Leuke interacties bij de strategie vragenstellen-mindmap. m.b.v. een mindmap. Rai. was ongeïnteresseerd.
Opmerkingen leerkracht	De leerkracht was ontevreden over het		Fijne werksfeer. Projectleider was ontspannen.	Goede differentiatie, leuker en makkelijker om voor te lezen.

	gedrag van twee leerlingen. Ze pakt dit op met hen. Projectleider durft te corrigeren.			Beamer ingewisseld voor laptop. Beter.
--	--	--	--	--

24-01-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	2 leerlingen	6 leerlingen	7 leerlingen	3 leerlingen
Stappenplan	+	+	-	-
Computer	+	+	+	-
Introductie	+	+	+	-
Leesbladen	+	+	+	-
Inzet stappenplan	++	+++++	++++++	+++
Aandacht bij voorlezen	++	+++++-	++++++	+++
Aandacht bij uitleg strategie	++	++++++	++++++	+++
Aandacht bij het luisteren	++	+++++-	++++++	+++
Motivatie leerling	+-	+++++-	+++++-	+- Bij Mat. het boek van tafel afgehaald. Wilde niet meedoen.
Interactie leerkracht - leerling	+-	+++++-	++++++	++++
Differentiatie didactisch niveau	-- De koptelefoon deed het niet en daardoor kon And.	+++++-	++++++	+++

	Niet op eigen niveau werken.			
Tijd Introductie, hardop voorlezen en 1 strategie	20 min. en 5 minuten film	20 minuten en 5 minuten film	15 min. en 5 minuten film	20 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling	Kur. Heeft deze les een mindmap uitgepro- beerd. Veel onrust. Koptelefoon deed het niet.	Midden onder de les een opmerking van Tho. "waarom we NB hebben?"		Beter; werken op de computer achter in de klas.
Opmerkingen leerkracht	Leerkracht wil liever wachten met de introductie van de mindmap. Tip voor de leerkracht: gebruik de stappen- kaart vaker.	Leerkracht vindt het stappenplan geen goed hulpmiddel. De leerkracht vindt de verwerkings- tijd te krap. Volgende les direct starten. 10.50- 11.10 maximaal. Om 11.25 hebben leerlingen nl. "vrije tijd".	Als de projectleider om stilte vraag, dit ook toepassen met een stilte. Leerkracht is positief over mindmap introductie op termijn.	Eigen leerkracht was afwezig; vervanger. Tip; laat ingedeelde leerlingen meedoen.

31-01-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	afwezig	6 leerlingen	5 leerlingen	4 leerlingen
Stappenplan	-	+	-	-
Computer	-	+	+	-
Introductie	-	+	+	-
Leesbladen	-	+	+	-
Inzet stappenplan		++++++	++++++	+++--

Aandacht bij voorlezen		++++++	+++++	++-
Aandacht bij uitleg strategie		++++++	+++++	++-
Aandacht bij het luisteren		+++++-	+++++	+++
Motivatie leerling		++++++	+++++	+++
Interactie leerkracht - leerling		+++++-	+++++	+++
Differentiatie didactisch niveau		+++++-	++++	++++
Tijd		10 minuten en 5 minuten film	15 min. en 5 minuten film	10 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling		Tip; laat de ingedeelde leerlingen met NB meedoen.	Amb. Had straf en mocht niet meedoen van de leerkracht. Jos. En Moh. Deden erg goed mee.	Tip; Laat de ingedeelde leerlingen met NB meedoen.
Opmerkingen leerkracht		De leerkracht wilde nog geen mindmap	De leerkracht wilde nog geen mindmap	De leerkracht wilde nog geen mindmap.

07-02-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	4 leerlingen	3 leerlingen	6 leerlingen	5 leerlingen
Stappenplan	+	+	-	+
Computer	+	+	+	-
Introductie	+	+	+	+
Leesbladen	+	+	+	+
Inzet stappenplan	++++	+++	++++++	++++-

Aandacht bij voorlezen	+++-	+++ *leerkracht afwezig	++++++	+++++ *leerkracht afwezig.
Aandacht bij uitleg strategie	+++-	+++	++++++	+++++
Aandacht bij het luisteren	++++	+++	++++++	++++-
Motivatie leerling	+++-	+++	++++++	++++-
Interactie leerkracht - leerling	++-	+++	++++++	+++++
Differentiatie didactisch niveau	++-	++++-	++++--	+++++* Amb. Voorleesfunctie C
Tijd	15 minuten en 5 minuten film	15 minuten en 5 minuten film	15 min. en 5 minuten film	25 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling		Joe gaat de volgende les een mindmap maken.		Jos en Mus. Niet naast elkaar bij de computer.
Opmerkingen leerkracht		Direct na de instructieles doorgaan met de schriftelijke verwerking. Niet naar een ander moment in de week verplaatsen.	Projectleider kan beter langer wachten op een antwoord. Amb. heeft te veel ruimte om te reageren.	Tip: direct na de instructieles doorgaan met de verwerking. Niet naar een ander moment in de week verplaatsen.

14-02-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	4 leerlingen	3 leerlingen	6 leerlingen	5 leerlingen
Stappenplan	+	+	+	+
Computer	+	+	+	-
Introductie	+	+	+	+
Leesbladen	+	+	+	+
Inzet stappenplan	++++	+++	++++++	+++++

Aandacht bij voorlezen	+++	+++	+++++	+++++ *leerkracht deels afwezig.
Aandacht bij uitleg strategie	+++	+++	+++++	+++++
Aandacht bij het luisteren	+++	+++	+++++	++++
Motivatie leerling	+++	+++	+++++	++++
Interactie leerkracht - leerling	+++	+++	+++++	+++++
Differentiatie didactisch niveau	+++ *And. Wil geen andere aanpak.	++	++++	++++
Tijd	20 minuten en 5 minuten film	20 minuten en 5 minuten film	20 min. en 5 minuten film	20 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling		Joe. Maakt een mindmap. Von d het niet voor herhaling vatbaar.	Zeer betrokken leerlingen.	Onrust bij de computer toen de 5 minuten film werd bekeken.
Opmerkingen leerkracht	Projectleider had geen stress meer bij het lesgeven.	Projectleider had geen stress meer bij het lesgeven.	Projectleider had geen stress meer bij het lesgeven.	Projectleider had geen stress meer bij het lesgeven.

28-02-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	5 leerlingen	5 leerlingen	7 leerlingen	4 leerlingen
Stappenplan	+	+	-	+
Computer	+	+	+	-
Introductie	+	+	+	+
Leesbladen	+	+	+	+
Inzet stappenplan	+++++	+++++	+++++	++++

Aandacht bij voorlezen	++++-	+++++	++++++-	+++ *leerkracht deels afwezig.
Aandacht bij uitleg strategie	+++--	+++++	+++++++	++--
Aandacht bij het luisteren	++++	+++++	+++++++	+++-
Motivatie leerling	++++-	+++++	+++++++	+++-
Interactie leerkracht - leerling	++++-	+++++	++++++-	++++
Differentiatie didactisch niveau	+++ - *koptelefoon s kapot	+++--	+++++++	++++
Tijd	15 minuten en 5 minuten film	15 minuten en 5 minuten film	15 min. en 5 minuten film	20 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling		Mindmap bij Jor. en Joe. Bevielen goed, maar kwamen niet op eigen kracht hiermee verder.		
Opmerkingen leerkracht	Leerkracht J. start steeds 10 minuten te laat ((om 9.40 uur). Te laat waardoor de schriftelijke verwerking niet uitgevoerd kan worden.	Leerkracht M. start steeds erg laat door de overdracht. Meestal om 11.00 uur starten en dan lukt het niet om de schriftelijke verwerking te doen.	Leerkracht beon steeds laat; 13.10 i.p.v. 13.00 uur.	Leerkracht D. start steeds later; nu om 14,20 uur i.p.v. 14.00 uur.

13-03-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	5 leerlingen	5 leerlingen	6 leerlingen	4 leerlingen
Stappenplan	-	-	+	+
Computer	-	+	+	-
Introductie	-	+	+	

Leesbladen	+	-	+	+
Inzet stappenplan	++++-	+++++	+++++	++++
Aandacht bij voorlezen	++++-	++++-	+++++	+++ *leerkracht deels afwezig.
Aandacht bij uitleg strategie	++++-	+++++	+++++	+++-
Aandacht bij het luisteren	+++++	+++++	+++++	+++ *luisteren bij de film lukte soms niet; handtastelijk gedrag.
Motivatatie leerling	++++-	+++++	+++++	+++-
Interactie leerkracht - leerling	++++-	+++++	+++++	+++-
Differentiatie didactisch niveau	++++ - And. Wilde niet achter de computer werken.	+++++	+++++	++++
Tijd	15 minuten en 5 minuten film	15 minuten en 5 minuten film	15 min. en 5 minuten film	20 min. en 5 minuten film
Opmerkingen leerling	Introductie mindmap; 3 lessen. Rom. Naar andere groep en dit geeft rust. And. niet gestraft en ben doorgedaan met 4 gemotiveerde leerlingen.	Introductie mindmap; 3 lessen.	Introductie mindmap; 3 lessen.	Introductie mindmap; 3 lessen.
Opmerkingen leerkracht	Op tijd beginnen is zeer lastig. Veel interrupties	Op tijd beginnen is zeer lastig..	Op tijd beginnen is zeer lastig. Sai. Kwam regelmatig	Op tijd beginnen is zeer lastig.

	van andere leerkrachten en volwassenen		storen.	
--	--	--	---------	--

20-03-2012	J.	M.	H.	D.
Voorbereidingen	4 leerlingen	afwezig	6 leerlingen	4 leerlingen
Stappenplan	+		+	+
Computer	+		+	-
Introductie	+		+	+
Leesbladen	+		+	+
Inzet stappenplan	+++++		++++++	+++++
Aandacht bij voorlezen	++++-		++++++	+++ *leerkracht deels afwezig.
Aandacht bij uitleg strategie	++++		++++++	+++ *leerkracht deels afwezig.
Aandacht bij het luisteren	+++		++++++	+++ *leerkracht afwezig
Motivatie leerling	+++		++++++	+++
Interactie leerkracht - leerling	++++		+++++	+++
Differentiatie didactisch niveau	++++ Lin. Vond het erg prettig om met een mindmap te werken. And. Doet nu goed mee. Iel. Is er door de juf uitgestuurd.		++++++	++++
Tijd	20 minuten en 5 minuten film		20 min. en 5 minuten film	25 min. en 5 minuten film

Opmerkingen leerling	Tweede keer mindmap; voorbeeld op het bord.	Tweede keer mindmap; voorbeeld op het bord.	Tweede keer mindmap; voorbeeld op het bord.	Tweede keer mindmap; voorbeeld op het bord.
Opmerkingen leerkracht			Leuke mindmaples.	Veel conflicten in andere klassen.

27-03-2012	J.	M.	H.	D.
Vorbereidingen	4 leerlingen	5 leerlingen	6 leerlingen	4 leerlingen
Stappenplan	+	-	+	+
Computer	+	+	+	-
Introductie	+	+	+	+
Leesbladen	+	-	+	+
Inzet stappenplan	+++++	+++++	+++++ *Eén leerling kreeg van de projectleider een stappenplan D- niveau.	+++ *leerling vraagt om een stappenplan erbij te halen. De leerkracht zegt: "hoeft niet, je weet het wel uit je hoofd!"
Aandacht bij voorlezen	+++++	+++++	+++++	+++ Eén leerling doet steeds niet mee. Moh. En Jos. Hangen onderuit, maar volgen alles wel goed. *leerkracht deels afwezig.
Aandacht bij uitleg strategie	+++++	+++++	+++++	+++ *leerkracht deels afwezig.
Aandacht bij het luisteren	+++	+++++	+++++	+++ *leerkracht deels afwezig
Motivatie leerling	+++	+++++	+++++	+++
Interactie leerkracht - leerling	+++++	+++++	+++++	+++
Differentiatie	+++++	+++++	+++++	+++++

didactisch niveau				
Tijd	20 minuten en 5 minuten film en 5 minuten traktatie en vragenlijst.	20 minuten en 5 minuten film en 5 minuten traktatie en vragenlijst.	20 min. en 5 minuten film en 5 minuten traktatie en vragenlijst.	25 min. en 5 minuten film en 5 minuten traktatie en vragenlijst.
Opmerkingen leerling	Derde keer mindmap; voorbeeld op het bord. Twee leerlingen vinden het leuk.	Derde keer mindmap; voorbeeld op het bord.	Derde keer mindmap; voorbeeld op het bord.	Derde keer mindmap; voorbeeld op het bord.
Opmerkingen leerkracht	Laatste les; de leerlingen zijn nog niet gewend aan klassikale instructies.	Steeds wisselende strategieën: geen goede aanpak volgens de leerkracht.	Leuke mindmaples. Leerkracht stelde dat de leerlingen een gastleerkracht een leuke aanvulling vonden.	Veel conflicten in andere klassen. Hierdoor is de leerkracht veel afwezig geweest.

Bijlage 7



naam:

klas:

datum:

Beegintoets Niveau A

Versie 1

Voordat je de toets maakt

Je gaat een toets maken.

Je krijgt drie teksten met opdrachten.

Je krijgt eerst een voorbeeld.



Voorbeeldtekst

Geboren in een vliegtuig

Zeven maanden zwanger was Betchel Banal toen ze in een KLM-vliegtuig stapte. Ze ging naar de Filipijnen om daar rustig te bevallen. Maar de baby kwam veel te vroeg. Hij werd in het vliegtuig geboren!

- 5 **K.L.M.**
Gelukkig was er een dokter aan boord. De
geboorte ging goed. Maar het vliegtuig
moest wel een extra tussenlanding maken.
Omdat het baby'tje zo vroeg geboren was,
10 moest het in een couveuse. Moeder
Banal was erg blij dat de KLM zo goed voor
haar zorgde. Daarom gaf ze haar zoontje
de naam Karl Laurence Martin. K.L.M. dus!
De KLM heeft inmiddels gezorgd dat de
15 vrouw en de baby gratis door konden
vliegen naar de Filipijnen.



Het gebeurt niet vaak dat er een baby wordt geboren in een vliegtuig. Eigenlijk mogen hoogzwangere vrouwen niet vliegen. Soms komt een baby te vroeg.

Naar: Kidsweek 3 november 2006

Opdracht a: Welke vraag past het beste bij deze tekst?

Kies A, B, C of D.

- A. Hoe vaak wordt er een baby aan boord van een vliegtuig geboren?
- B. Wat betekenen de letters K.L.M.?
- C. Wat is er vorige week aan boord van een KLM-vliegtuig gebeurd?
- D. Wie is er vorige week aan boord van een KLM-vliegtuig geboren?

Opdracht b: Wat betekent de tussenlanding in regel 8? Kies A, B, C of D.

- A. Dan landt het vliegtuig gewoon ergens op de grond, niet op een vliegveld.
- B. Dan landt het vliegtuig tussen twee bergen.
- C. Dan maakt het vliegtuig op weg ergens naartoe tussendoor een landing.
- D. Dan vliegt het vliegtuig ergens tussen twee landen in.

Bijlage 8

Begin-toets Niveau A

**De echte toets begint op de volgende bladzijde.
Veel succes!**

Lees tekst 1.



Tekst 1

Domme dolfijnen

Wie denk jij dat slimmer is: een dolfijn of een goudvis? Dolfijnen kunnen knappe kunstjes uithalen. En ze hebben grote hersens. Daarom denkt iedereen dat het slimme dieren zijn. Maar een onderzoeker uit Zuid-Afrika denkt iets anders. Volgens hem zijn

5 **goudvissen veel slimmer!**

Grote hersens

Elk beest dat gevangen zit, probeert te ontsnappen. Als een goudvis in een volle kom zit, springt hij eruit. Maar een dolfijn duikt nooit uit een aquarium. Dom dus! Dat zegt de Zuid-Afrikaanse onderzoeker Manger. Maar dolfijnen hebben toch grote hersens? Dat betekent niks, denkt de onderzoeker. Want die grote hersens



- 10
15
20
25
- gebruiken ze om warm te blijven in de koude zee. Ze denken er helemaal niet mee. En de knappe kunstjes? Die doen dolfijnen omdat ze er een lekker hapje voor krijgen.

Grote onzin

Dus dolfijnen zijn domme duikelaars? Gelukkig hoef je dat niet meteen te geloven. Want een heleboel mensen vinden het onderzoek uit Zuid-Afrika grote onzin. Dolfijnen zijn juist slim, vinden zij. Ze onthouden precies waar ze voedsel kunnen vinden. En ze zijn heel sociaal. Dat betekent dat ze veel vrienden hebben.

Bijlage 8

Vorig jaar ontdekten onderzoekers zelfs dat dolfijnen 'namen' hebben. Dit is heel bijzonder voor dieren. Dolfijnen herkennen elkaar aan het fluitje dat ze hebben. Elk dier heeft een eigen fluitje, een soort naam dus. Misschien valt het dus wel mee met die domme dolfijnen. En heb jij ooit een goudvis een salto zien maken?

Naar: Kidsweek Junior 1 september 2006

OPDRACHT 1

Lees het stukje tekst onder het kopje 'Grote hersens' (regel 7 tot en met 17). In welke zinnen staat het belangrijkste uit dit stukje tekst? Kies A, B, C of D.

- A. Dolfijnen doen knappe kunstjes omdat ze er een lekker hapje voor krijgen.
- B. Dolfijnen hebben grote hersens. Die grote hersens gebruiken ze om warm te blijven in de koude zee.
- C. Dolfijnen hebben grote hersens. Maar volgens een onderzoeker uit Zuid-Afrika betekent dat niet dat ze slim zijn.
- D. Dolfijnen zijn dom. Ze proberen namelijk nooit om te ontsnappen uit hun aquarium.

OPDRACHT 2

Waarom zijn goudvissen slimmer dan dolfijnen, volgens de onderzoeker uit Zuid-Afrika? Kies A, B, C of D.

- A. Een goudvis kan allerlei knappe kunstjes doen en een dolfijn kan dat niet.
- B. Een goudvis kan precies onthouden waar hij voedsel kan vinden.
- C. Een goudvis ontsnapt uit een volle kom, maar een dolfijn ontsnapt nooit.

D. Een goudvis springt uit een volle kom, een dolfijn doet graag kunstjes.

OPDRACHT 3

Waarom zijn dolfijnen juist slim, volgens veel mensen? Kies A, B, C of D.

- A. Dolfijnen hebben grote hersens, doen moeilijke kunstjes en hebben veel vrienden.
- B. Dolfijnen hebben 'namen', ze zijn heel sociaal en ze zijn veel groter dan goudvissen.
- C. Dolfijnen onthouden waar ze voedsel kunnen vinden, zijn sociaal en hebben zelfs 'namen'.
- D. Dolfijnen zijn heel sociaal, springen nooit uit een aquarium en hebben grote hersens.

OPDRACHT 4

**In regel 15-16 staat de zin 'Ze denken er helemaal niet mee'.
Waar denken ze helemaal niet mee? Vul in.**

Ze denken helemaal niet met bijlage 8

OPDRACHT 5

Hoe herkennen dolfijnen elkaar? Kies A, B, C of D.

- A. Dolfijnen hebben allemaal een eigen fluitje. Zo herkennen ze elkaar.
- B. Dolfijnen hebben een naam en achternaam. Ze roepen elkaar bij hun naam.
- C. Dolfijnen herkennen elkaar aan de plek waar ze voedsel zoeken.
- D. Dolfijnen herkennen elkaar aan de salto's die ze maken.

OPDRACHT 6

Wat betekent sociaal in regel 22? Kies A, B, C of D.

- A. dat iemand aardig is voor anderen om zich heen
- B. dat iemand niet aardig is voor anderen om zich heen
- C. dat iemand heel slim is en een goed geheugen heeft
- D. dat iemand vergeetachtig en niet zo slim is

OPDRACHT 7

Wat heb je gedaan bij opdracht 6? Kruis aan. Je mag meer dan één antwoord aankruisen. Er zijn geen foute antwoorden.

- ☐ Ik heb een stukje terug of verder gelezen.
- ☐ Ik heb gekeken of een ander woord ongeveer hetzelfde betekent.
- ☐ Ik heb gekeken of een ander woord het tegenovergestelde betekent.

- ☐ Ik heb gekeken of de betekenis werd uitgelegd.
- ☐ Ik heb gekeken of ik al een stukje van het woord ken.
- ☐ Ik weet het niet.
- ☐ Iets anders:

OPDRACHT 8

In welke zinnen staat het belangrijkste uit deze tekst? Kies A, B, C of D.

- A. Dolfijnen hebben wel grote hersens, maar volgens onderzoekers denken ze daar helemaal niet mee.
- B. Dolfijnen herkennen elkaar aan het fluitje dat ze hebben. Zo heeft iedere dolfijn een soort naam.
- C. Dolfijnen kunnen knappe kunstjes doen. Maar goudvissen zijn veel slimmer want ze kunnen ontsnappen uit hun kom.
- D. Een onderzoeker uit Zuid-Afrika denkt dat dolfijnen dom zijn. Maar een heleboel mensen vinden dat grote onzin.

Tekst 2 begint op de volgende bladzijde.

Bijlage 8

**Kijk goed naar tekst 2. Een groot deel van de tekst is niet te lezen.
Lees de titel en de tussenkopjes.
Kijk naar het plaatje.**



Tekst 2

Kantoordieren

[illegible]

5 Gezellig én nuttig

U**X---^X.™ ^\ ^X\$^\^X.▪~≡≡. ^\。^^.≡≡X。 **/ /™ ▪ ♫**X---hXk.^ X+~^^\---. ^/^\^.™ ^/^^.™ --- ^.^^\+ ^\ ^~▪ ♫/^\ ^.^^\+~▪▪.^^\ /✓ +~^\▪ / /™ / /+ ♫.^^.≡ ∴.≡~^\。™ X \$+ ^X\$^\hæ~^\▪ k.^^\---.^^\ ^X.^ ♫**



↘ ∂_{**}*X⋯∩ X ∙''' ≠ ∙ ∙ \ ∙ ≠ ∙ \ \ ~ ~''' ∂_{**}\ ♥ ∙''' ± ∪ X\$ \ **''' / ÷ X\$±
 ∙''' ħ

10 Mensen werken harder

á.↘-----↘≠.▪.☺↘♫**X---∩X☺'''↗✓±~\▪↗↗'''♫☺...☺↘≠X\∩☺'''-----▪'''-----▪↘♥☺'''±☺↘♫~'''∩☺'''hȳ↗**☺∩X☺↘♫☺...☺↘☺**☺☺≡≠☺☺'''∩X\↗≠\~~'''±~\▪↗↗'''▪☺.~~\~≡---☺☺♫**\♫↗\∩↗h±~▪.∩X\$∩X♫♫☺...☺\h

Naar: Kidsweek 3 november 2006

OPDRACHT 9

Waar gaat deze tekst over, denk je? Kies A, B, C of D.

- A. Het is goed en gezellig dat mensen harder werken op kantoor.
B. Kantoordieren werken harder dan mensen.
C. Kantoordieren zorgen ervoor dat mensen hun papieren niet kwijtraken.
D. Mensen werken harder met een huisdier op kantoor.

Bijlage 8



Tekst 3

Dikke dieren

Heb jij een hond met een hangbuik? Of een kat met vetkwabben? Dat zou heel goed kunnen. Want niet alleen mensen, maar ook huisdieren worden steeds dikker. En daardoor krijgen ze ook precies dezelfde ziektes als hun baasjes.

5 Niet gezond

Mensen behandelen hun huisdier net zoals zichzelf. Dat zegt de Nederlandse professor Hendriks. Ze laten hun kat bijvoorbeeld slapen in een echt bedje. Of ze brengen hun hond naar de kapper.

- 10 Ook geven ze hun huisdier veel eten. Honden en katten krijgen soms net zoveel tussendoortjes als hun baasje. In dierenwinkels kun je de lekkerste hondenkoekjes en kattenknabbels kopen. Maar echt gezond is het allemaal niet.



Deze hond is veel te dik!

15 Dieet

Sommige beesten snoepen zelfs zoveel, dat ze geen zin meer hebben in vlees. Door al dat eten is ongeveer één van de vier katten te dik. En bijna vier van de tien honden. De dikke dieren krijgen dezelfde aandoeningen als hun baasjes. Ze kunnen bijvoorbeeld suikerziekte krijgen. Of last van hun botten. Of een allergie. Hoog tijd voor een diërendieet dus. Of allemaal naar de diersportschool!

Naar: Kidsweek 22 september 2006

OPDRACHT 10

Lees het stukje tekst onder het kopje 'Niet gezond' (regel 6 tot en met 14). Welke vraag gaat over het belangrijkste van dit stukje tekst? Kies A, B, C of D.

- A. Hoeveel tussendoortjes krijgen huisdieren?
- B. Waar kun je lekkere hondenkoekjes kopen?
- C. Waar slapen katten?
- D. Wat is niet gezond voor huisdieren?

Bijlage 8

OPDRACHT 11

Lees het stukje tekst onder het kopje 'Dieet' (regel 16 tot en met 21). Welke vraag wordt in dit stukje tekst beantwoord? Kies A, B, C of D.

- A. Wat moeten dieren doen die te dik zijn?
- B. Wat is een allergie?
- C. Wanneer is het tijd voor een diërendieet?
- D. Waar zijn sportscholen voor dieren?

OPDRACHT 12

Waarom hebben sommige honden en katten geen zin meer in vlees? Kies A, B, C of D.

- A. Ze lusten alleen nog maar lekkere tussendoortjes.
- B. Ze snoepen te veel en hebben dan geen trek meer in vlees.
- C. Ze hebben een ziekte, bijvoorbeeld suikerziekte.
- D. Ze zijn veel te dik en willen minder zwaar worden.

OPDRACHT 13

Wat betekent aandoeningen in regel 18? Kies A, B, C of D.

- A. allergieën
- B. diëten

- C. tussendoortjes
- D. ziektes

OPDRACHT 14

Wat heb je gedaan bij opdracht 13? Kruis aan. Je mag meer dan één antwoord aankruisen. Er zijn geen foute antwoorden.

- ☐ Ik heb een stukje terug of verder gelezen.
- ☐ Ik heb gekeken of een ander woord ongeveer hetzelfde betekent.
- ☐ Ik heb gekeken of een ander woord het tegenovergestelde betekent.
- ☐ Ik heb gekeken of de betekenis werd uitgelegd.
- ☐ Ik heb gekeken of ik al een stukje van het woord ken.
- ☐ Ik weet het niet.
- ☐ Iets anders:

OPDRACHT 15

In regel 19 staat de zin 'Ze kunnen bijvoorbeeld suikerziekte krijgen.' Wie kunnen bijvoorbeeld suikerziekte krijgen? Vul in.

..... kunnen suikerziekte krijgen.

OPDRACHT 16

In welke zinnen staat het belangrijkste uit deze tekst? Kies A, B, C of D.

- A. Huisdieren worden hetzelfde behandeld als mensen. Katten slapen in echte bedjes en honden gaan naar de kapper.
- B. Huisdieren worden steeds dikker. Daardoor krijgen ze dezelfde ziektes als mensen.
- C. Huisdieren worden steeds dikker. Daarom moeten ze naar de dierensportschool.
- D. Ongeveer één van de vier katten is te dik. En bijna vier van de tien honden zijn te dik.

Hieronder staat nog een vraag. De vraag hoort wel bij de toets, maar je kunt geen fout antwoord geven.

Na de toets

Je bent klaar met de toets.
Hoe ging het? Kruis aan.

- ☐ Goed
- ☐ Weet ik niet
- ☐ Niet zo goed → Hoe komt dat?
 - ☐ De teksten waren moeilijk
 - ☐ De opdrachten waren moeilijk
 - ☐ Weet ik niet
 - ☐ Iets anders:

Bijlage 8



Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs Lesobservatie

Docent:

Vak:

Datum:

4. Taalsteun

De volgende aanduidingen kunnen worden gebruikt:

+ is waargenomen

>< doet het tegenovergestelde

- is niet waargenomen

nvt niet van toepassing

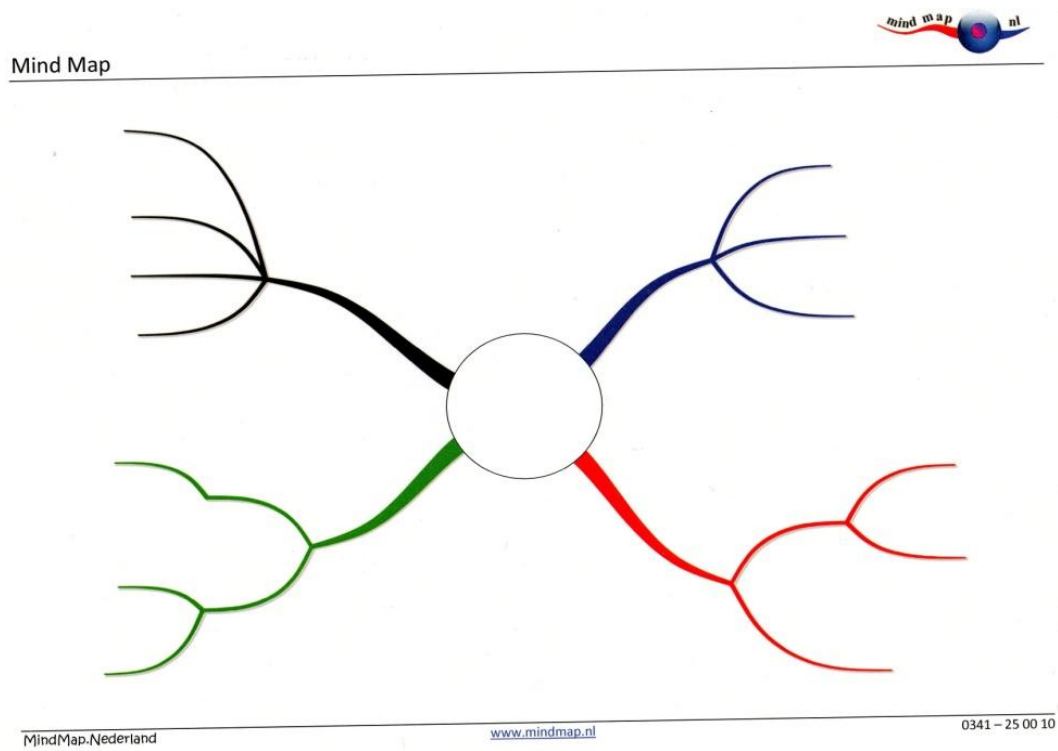
Code	Taalsteun	Waarneming	Voorbeeld*
	Taalbronnen		
T1	• expliciteert de taaldoelen (aan het begin van de les)		
T2	• besteedt aandacht aan de taaldoelen (tijdens de les)		
T3	• evalueert de taaldoelen (aan het eind van de les)		
	Begrijpelijk taalgebruik		
T4	• spreekt rustig en articuleert duidelijk		
T5	• past taalgebruik aan de leerling aan (kortere zinnen, woorden uitleggen, klemtonen leggen, etc.)		
T6	• besteedt aandacht aan moeilijke woorden		
T7	• geeft aanwijzingen bij het lezen van teksten		
T8	• controleert eigen begrijpelijkheid		
T9	• controleert of leerlingen tekstmateriaal begrijpen		
T10	• geeft visuele ondersteuning op bord, papier of via audiovisuele middelen (schema, plaatjes, film, etc.)		
	Feedback op taalgebruik		
T11	• geeft corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen		
T12	• herhaalt goede taaluitingen van leerlingen		
T13	• helpt de leerlingen te formuleren		
	• herformuleert de taaluitingen van leerlingen		
T14	• geeft voorbeelden van het beoogde taalgebruik		

DEEL 2

COACHEN OP TAAL
 BIJLAGE 1: KIJKWIJZER VOOR
 TAALGERICHT VAKONDERWIJS, LESOBSERVATIE


	Ondersteuning bij taaltaken			*
T15	• geeft hulpmiddelen (woordwebs, woordenlijst, leestips, schrijf/spreekkaders, vragenlijstjes, voorbeeldformuleringen)			
T16	• hanteert diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen (taaltaken), zoals lees- en schrijfp opdrachten, rapportages en presentaties			
T17	• maakt doel en product van de taaltaak duidelijk			
T18	• geeft uitleg over de aanpak van de taaltaken			
T19	• geeft aanwijzingen voor de uitvoering van de taaltaken			
	Hulp bij taal			
T20	• differentieert naar taalbehoeften van leerlingen			
T21	• geeft individuele leerlingen hulp bij taalproblemen			
T22	• stimuleert leerlingen verduidelijking te vragen over mondeling en schriftelijk taalgebruik			

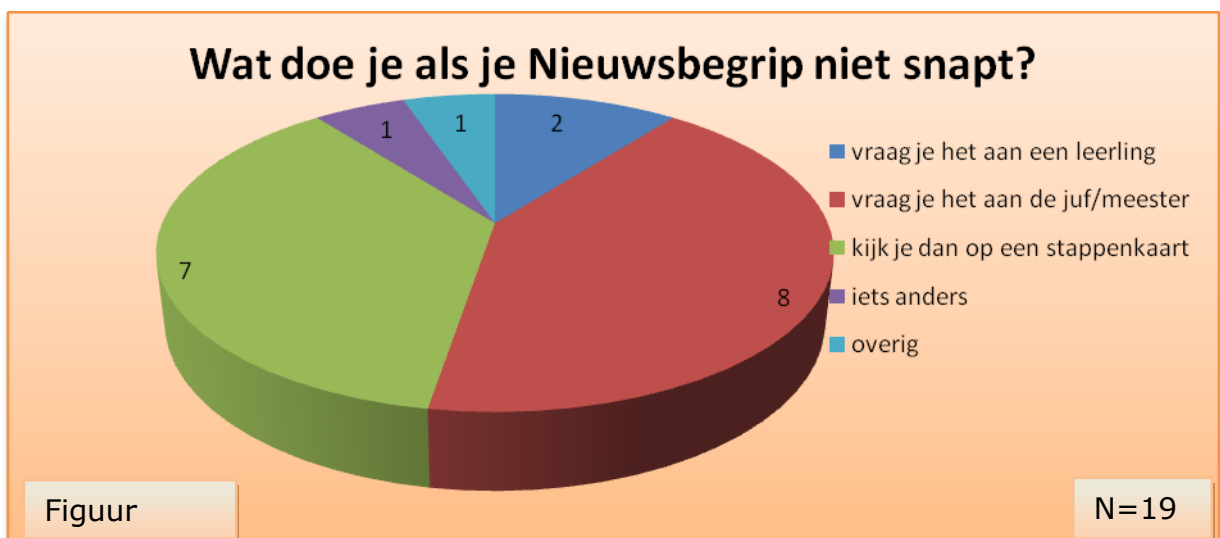
*



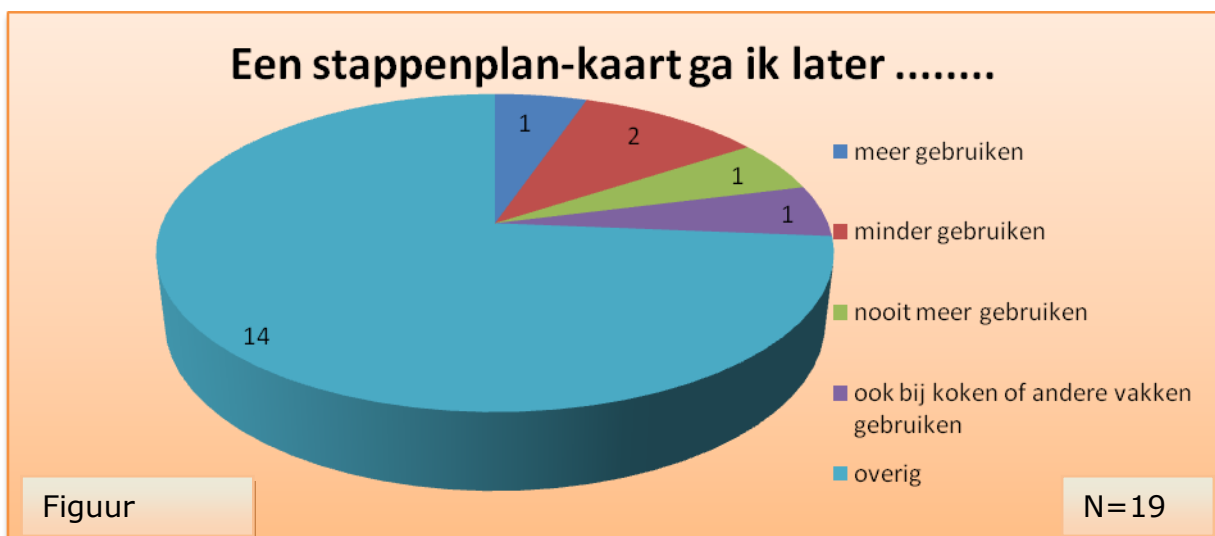
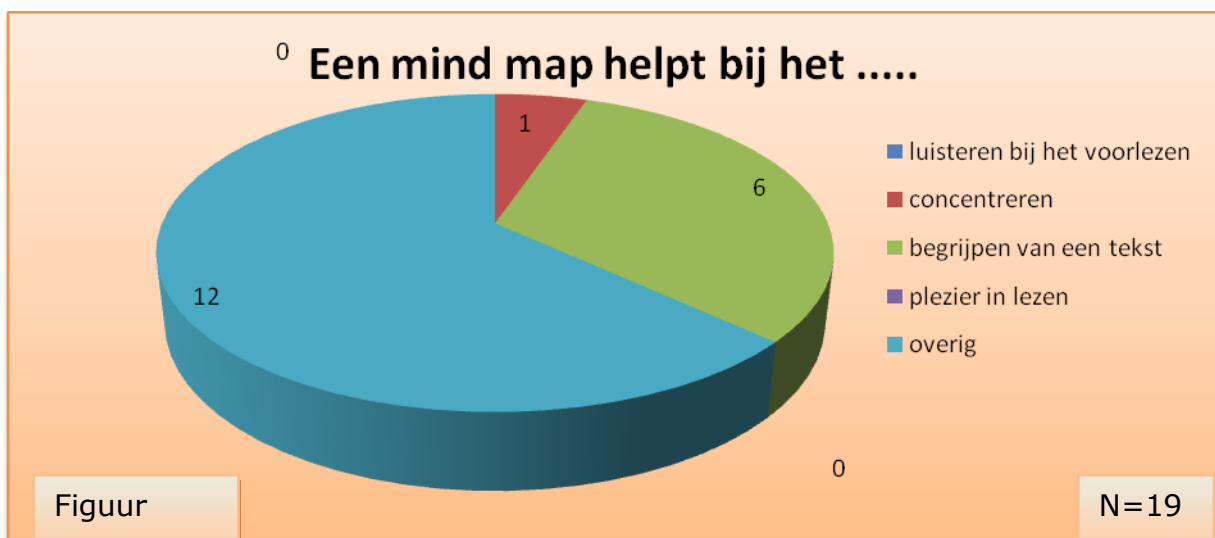
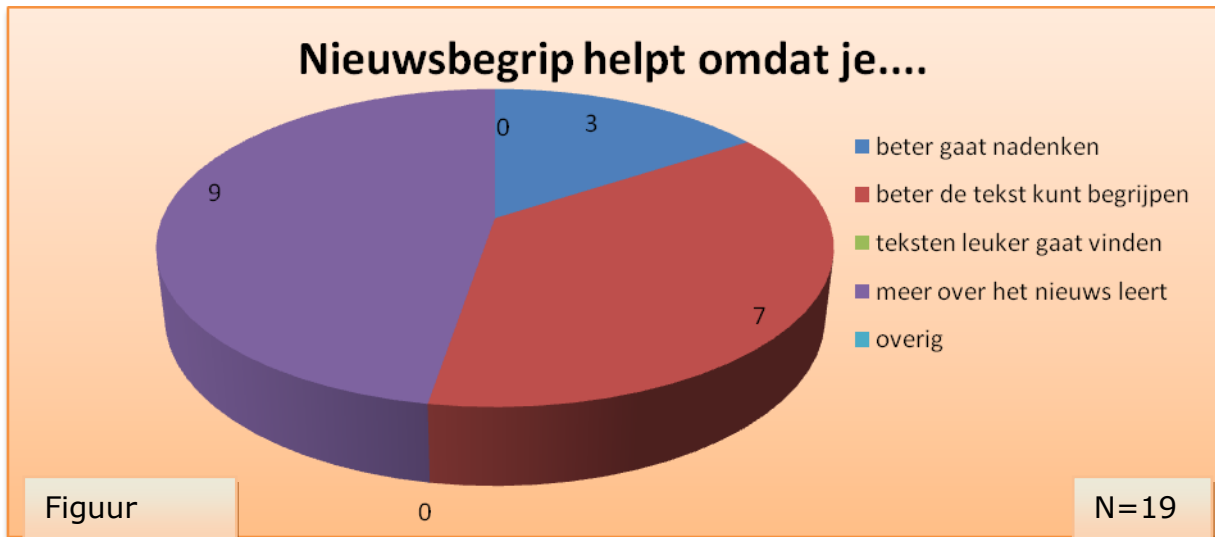
Bijlage 10



Bijlage 11

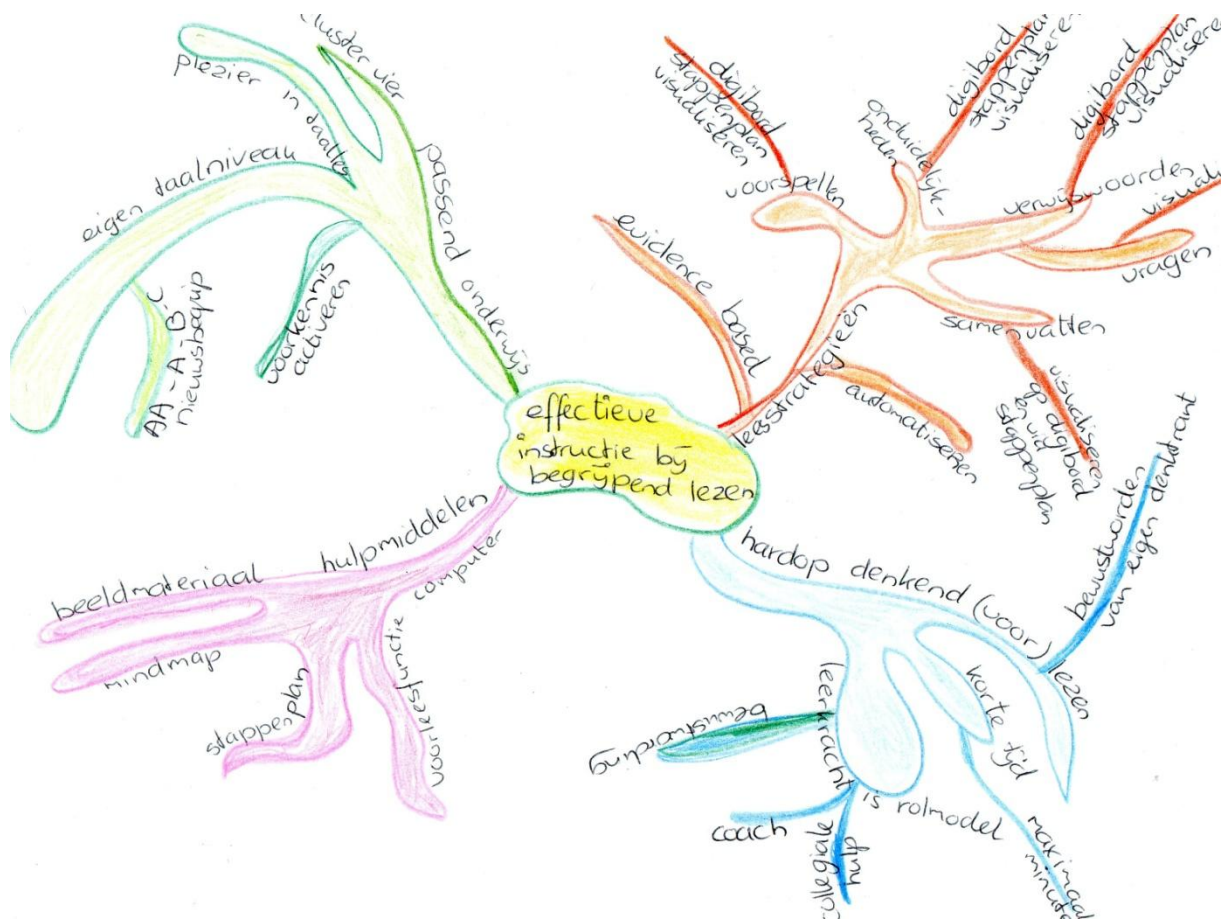


Bijlage



bijlage 11





Bijlage 12

