

Praktijk gericht onderzoek Grip op leesbegrip



Naam:	Michelle Klos
Studentnummer:	2206734
Opleiding:	Fontys OSO Master SEN
Lesplaats:	Sittard – Voltijd
Studiegroepbegeleiders:	John Jeninga & Swaantje de Bekker
Datum:	Juni 2013
Leerwerkplek:	SBO de Griffel

INHOUD

Voorwoord	3
Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 De context:.....	7
1.2 Keuze van onderzoeksgroep en methode	7
1.3 Persoonlijke motivatie.....	7
1.4 Hieruit komt dan ook de volgende probleemstelling:	8
1.5 De probleemstelling heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:.....	8
1.6 Relevantie:	9
1.7 De verwachte opbrengsten.....	9
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader (1600- 2000 woorden)	10
2.1 Factoren die invloed hebben op begrijpend lezen	11
2.2.1 Kennis en woordenschat.....	12
2.2.2 Kennis van taal	12
2.2.4 Kennis van de wereld en woordenschat	12
2.3 Effectieve strategieën.....	13
2.4 Boeiender en interessanter begrijpend leesonderwijs	13
2.4 Samenvattend	14
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Het doel van het onderzoek beschreven vanuit de triade:.....	15
3.2 Onderzoeksstrategie	15
3.3 De respondenten/ deelnemers aan het onderzoek en hun rol:.....	15
3.4 Ethische aspecten.....	16
3.5 De onderzoeksmethodes:.....	16
3.6 De kwaliteit van het onderzoek wordt gewaarborgd door:.....	17
3.7 Data verzamelingsinstrumenten	17
3.8 Kennis delen en gebruiken.....	18

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten (1600- 2000 w)	19
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie	26
5.1 Conclusies	26
5.2 Discussie	27
5.3 Aanbevelingen	28
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie.....	30
Literatuurlijst.....	31
Bijlagen.....	32
Bijlage 1: Leerlingkenmerken onderzoeksgroep.....	32
Bijlage 2: Relevante CITO Toetsgegevens onderzoeksgroep	34
Bijlage 3: Resultaten begin en eindmeting Strategietoets Nieuwsbegrip	37
Bijlage 4: Resultaten begin, tussen en eindmeting SIT toetsen Nieuwsbegrip	38
Bijlage 5: Staafdiagrammen vaardigheidsscores en dLE's	39
Bijlage 6: Kerndoelen	41

VOORWOORD

Voor u ligt het resultaat van mijn praktijkgerichte onderzoek dat is uitgevoerd volgens de cyclus onderzoek (De Lange, Schuman, Montesano Montessori, 2011) in opdracht van Fontys OSO Sittard, opleiding Master Special Educational Needs.

Dit praktijkgerichte onderzoek is gedaan voor het verbeteren van de leesmotivatie en de begrijpend leesvaardigheid. Dit praktijkgerichte onderzoek is uitgevoerd gedurende februari 2013 tot en met mei 2013 en is voltooid in juni 2013.

Ik wil via deze weg een aantal mensen bedanken. Allereerst wil ik de interne begeleider en tevens mijn stagebegeleider Germa Engel, Lianne Vincken de groepsleerkracht van C5, Adjunct directeur Pierre Bastiaans en directeur Jose Habets bedanken voor hun professionele adviezen. Verder wil ik ook John Jeninga mijn studiegroepbegeleider en mijn critical friends bedanken voor hun deskundig advies en hun luisterend oor.

Michelle Klos, Heerlen
juni 2013

SAMENVATTING

Op een school voor speciaal onderwijs in Heerlen hebben de leerlingen de motivatie voor de lessen in begrijpend lezen verloren. Het team is dan ook op zoek naar een goede methode om deze motivatie terug te vinden, waarbij de leerresultaten gelijk blijven of zelfs verbeteren. Ik wil graag weten of de methode Nieuwsbegrip (CED-groep, 2011) op mijn leerwerkplek dezelfde positieve reacties geeft als op mijn stageschool van vorig jaar. Vanuit de literatuur is bekend dat begrijpend lezen wordt beïnvloed door de technische leesvaardigheid, woordenschat, kennis van de wereld en begrijpend leesstrategieën (Vernooy, 2009). Strategieën zijn belangrijk, maar technisch lezen en woordenschat zijn ook van belang. Daarnaast speelt ook motivatie een belangrijke rol, een leerling die een tekst leuk vindt zal zich meer inspannen om de tekst te begrijpen. Goede motivatie leidt tot meer lezen, wat zorgt voor een betere leesontwikkeling. En een goede leesontwikkeling zorgt weer voor motivatie.

Met deze voorkennis ben ik begonnen met een actieonderzoek in een bovenbouwgroep op een school voor speciaal basisonderwijs. De onderzoeksvraag was: “Welke interventies zijn er nodig om het onderwijs in begrijpend lezen effectiever en boeiender te maken voor de kleine groep leerlingen binnen groep C5 op een school voor speciaal basisonderwijs die uitvallen op begrijpend lezen? “

Om een goede vergelijking te kunnen maken is er in de interventieperiode, een onderscheid gemaakt tussen de onderzoeksgroep en de controlegroep. Vijf leerlingen van groep C5 (de experimentele groep) hebben gewerkt met Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011), de rest van groep C5, 11 leerlingen (de controlegroep) heeft gewerkt met de regulier gebruikte methode Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005). Er is onderzocht of Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) een positief resultaat heeft op de leeropbrengst en de leesmotivatie van de leerlingen. Om dit te meten heb ik bij zowel de begin- als de eindmeting gebruik gemaakt van de volgende instrumenten: CITO Toets Begrijpend Lezen voor speciale leerlingen, Strategietoets van Nieuwsbegrip XL, SIT toets van Nieuwsbegrip XL, leesmotivatie en lees- interesselijst van CPS (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) en een interview bij de leerlingen. De resultaten laten een duidelijke verschuiving zien zowel in de leesmotivatie als op de leeropbrengsten bij de leerlingen. Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) heeft een positieve uitwerking zowel op de leesmotivatie als op de leeropbrengsten. De leesmotivatie van de leerlingen is gegroeid, de leerlingen geven aan dat ze de lessen leuk vinden en dat ze leerzaam zijn. De gemiddelde vaardigheidsgroei op de CITO toets Begrijpend Lezen van de onderzoeksgroep in vergelijking met de controlegroep is nagenoeg gelijk, namelijk 5,4 bij de onderzoeksgroep en 5,45 bij de controlegroep. Ook de gemiddelde groei in DLE is nagenoeg gelijk, 5 maanden bij de onderzoeksgroep en 5,2 maanden bij de controlegroep. Wanneer men kijkt naar de gemiddelde vaardigheidsgroei is deze meer toegenomen bij de onderzoeksgroep, namelijk 16,6% bij de methode Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) tegen een groei van 15,6% bij de methode Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005). De groei in DLE op de CITO toets Begrijpend Lezen is toegenomen met 17,9 % bij de methode Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) tegen een groei van 14,2% bij de methode Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005). Bovenstaande resultaten zijn hoopgevend en leiden dan ook tot een positieve aanbeveling dat Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) een goede vervanger is voor de methode Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005) van de school voor speciaal onderwijs in Heerlen. Naast deze positieve aanbeveling heb ik ook enkele adviezen gedaan ten aanzien van het gebruik van de methode. Zo raad ik aan gebruik te maken van zowel het stappenplan als de woordhulp van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011), om zwakkere

leerlingen extra structuur en ondersteuning te bieden. Tevens raad ik aan om één strategie per week centraal te stellen voor expliciete instructie. En ook bij de zaakvakken moeten de vijf evidence based strategieën aan bod komen. De verwachting is dat de bovenstaande adviezen leiden tot een verbetering van het begrijpend leesonderwijs op de onderzoeksschool.

HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Vanuit onder andere de aanleiding en de probleemstelling worden in dit hoofdstuk de onderzoeksvraag en de deelvragen vastgesteld. Ook vertel ik in dit hoofdstuk mijn persoonlijke motivatie en de relevantie van dit onderzoek.

1.1 DE CONTEXT:

Bij de leerlingen van C5 (bovenbouw) op een school voor speciaal basisonderwijs zijn de resultaten van begrijpend lezen onder het landelijk gemiddelde. Ook in vergelijking met andere vakken zoals rekenen scoren de leerlingen op begrijpend lezen beduidend slechter. Daarnaast vinden de kinderen begrijpend lezen niet leuk, ze vinden de teksten saai en langdradig. Deze ervaring van kinderen in het SBO wordt ook onderbouwd door onderzoek van Boers & Stoeldraijer (2010) in West-Brabant in november 2007. Uit een onderzoek van Boers & Stoeldraijer (2011) een jaar later kwam naar voren dat kinderen het werken met de methode nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) daarentegen wel leuk vinden, dit wordt verder beschreven aan het einde van dit hoofdstuk. De methode nieuwsbegrip XL maakt gebruik van actuele thema's die echt leven onder de kinderen. Ik ben benieuwd naar de hopelijk positieve reacties, wanneer Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) zal worden gebruikt in plaats van de methode Goed gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005) op de onderzoeksschool. Daarnaast kan ik kijken naar de leeropbrengst van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) in vergelijking met de huidige methode. De wijze waarop data verzameld en geanalyseerd kunnen worden, wordt beschreven in hoofdstuk 3.

1.2 KEUZE VAN ONDERZOEKSGROEP EN METHODE

De keuze van juist deze vijf leerlingen uit C5, is gemaakt in overleg met de groepsleerkracht omdat zij deze leerlingen het beste kent. Deze vijf leerlingen beschikken over vergelijkbare intelligentie: totaal IQ tussen de 67 en 79 gemeten door de intelligentest WISC- III (Kort et. al 2005). Volgens Resing en Blok (2002): wordt dit geïnterpreteerd als benedengemiddelde tot zwakbegaafd. Ook hebben deze vijf leerlingen vergelijkbare leeftijd en leerling-kenmerken. In bijlage 1 is een schematisch overzicht opgenomen om inzicht te verkrijgen in de leerlingkenmerken en onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

1.3 PERSOONLIJKE MOTIVATIE

Allereerst is dit onderzoek voor mijn persoonlijke ontwikkeling van belang. In de praktijk hebben veel leerlingen problemen met begrijpend lezen. Mijn kennis over remediërende hulp bij begrijpend lezen kan ik middels dit onderzoek optimaliseren en actualiseren. Door het uitvoeren van een literatuuronderzoek zal kennis worden vergaard. Deze kennis wordt vertaald naar de leerlingen uit de praktijkgroep: Welke vorm of vormen van begeleiding met betrekking tot begrijpend lezen kunnen geboden worden aan de zwakke begrijpend lees- leerlingen?

Verder zou dit onderzoek relevant kunnen zijn voor andere groepsleerkrachten die niet goed weten welke vorm of vormen van begeleiding zij kunnen bieden aan cognitief zwakke leerlingen die problemen ondervinden bij begrijpend lezen.

Ten slotte zou dit onderzoek ook een positief effect kunnen hebben voor de cognitief zwakke leerlingen. Zij zullen passende begeleiding krijgen wanneer een leerkracht weet welke begeleiding geboden kan worden. Een mogelijk gevolg hiervan is dat de resultaten bij begrijpend lezen verbeteren.

1.4 HIERUIT KOMT DAN OOK DE VOLGENDE PROBLEEMSTELLING:

De resultaten van de CITO- toetsen begrijpend lezen (Feenstra, 2008) vallen al jaren tegen op de onderzochte school. Bij het beantwoorden van een vraag zoeken de leerlingen meestal niet terug in de tekst, of ze doen dit te oppervlakkig. De teksten zijn vaak erg langdradig en sluiten niet aan op de belevingswereld van de kinderen. De lessen begrijpend lezen duren erg lang en vraagt dus veel van de concentratie van de leerlingen van groep C5 op een school voor speciaal basisonderwijs. Uit de ervaring van medestudenten en collega's blijkt dat de methode Nieuwsbegrip XL (CED-groep 2011) daarentegen wel aansluit op de belevingswereld van de kinderen.

1.5 DE PROBLEEMSTELLING HEEFT GELEID TOT DE VOLGENDE ONDERZOEKSVRAAG:

Onderzoeksvraag:

Welke interventies zijn er nodig om het onderwijs in begrijpend lezen effectiever en boeiender te maken voor de kleine groep leerlingen binnen groep C5 op SBO de Griffel die uitvallen op begrijpend lezen?

➔ de resultaten (opbrengsten) worden gemeten middels CITO begrijpend lezen.

Deelvragen:

Theoretische deelvragen:

- 1- Welke factoren hebben volgens de literatuur invloed op de kwaliteit van het begrijpend lezen?
- 2- Op welke manier kan het onderwijs in begrijpend lezen boeiender en interessanter gemaakt worden, waar door leerlingen meer gemotiveerd raken voor dit onderdeel?
- 3- Welke effectieve strategieën zijn er voor begrijpend lezen?
- 4- Wat is de invloed van het technisch lezen op begrijpend lezen?
- 5- Welke doelen en tussendoelen worden beschreven in de eindtermen voor het begrijpend lezen in het speciaal basisonderwijs?

Praktijkgerichte deelvragen:

Als extra instrument wil ik Nieuwsbegrip XL (CED- groep 2011) inzetten.

- 1- Wat is het effect van Nieuwsbegrip XL op de leeropbrengst en leesmotivatie van de onderzoeksgroep ?
- 2- Hoe zit het onderwijs ten aanzien van begrijpend lezen op dit moment in elkaar?
- 3- Wat zijn de resultaten van begrijpend lezen, AVI, DMT en woordenschat op dit moment op SBO de Griffel?
- 4- Wat is het leerrendement op individueel niveau en op groepsniveau (het gemiddelde van de begeleidingsgroep) in vergelijking met de beginmeting begrijpend lezen?

1.6 RELEVANTIE:

Het onderzoek begrijpend lezen kent zowel een praktische relevantie, als een maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie. De drie verschillende relevanties worden hieronder verder toegelicht.

Praktische relevantie

Allereerst is dit onderzoek voor mijn persoonlijke ontwikkeling van belang. Mijn kennis over remediërende hulp bij begrijpend lezen kan ik middels dit onderzoek optimaliseren en actualiseren. Door het uitvoeren van een literatuuronderzoek zal kennis worden vergaard. Deze kennis wordt vertaald naar de leerlingen uit de praktijkgroep: Welke vormen van begeleiding met betrekking tot begrijpend lezen kunnen geboden worden aan de zwakke begrijpend lees- leerlingen?

Verder zou dit onderzoek relevant kunnen zijn voor andere groepsleerkrachten die niet weten welke vorm of vormen van begeleiding zij kunnen bieden aan leerlingen die problemen ondervinden bij begrijpend lezen.

Ten slotte zou dit onderzoek ook een positief effect kunnen hebben op de onderzoeksgroep, zij zullen passende begeleiding krijgen. Een mogelijk gevolg hiervan is dat de resultaten verbeteren. Verdere verwachtingen worden beschreven in hoofdstuk 1.7.

Maatschappelijke/bestuurlijke relevantie

Begrijpend lezen is een onderdeel van functionele geletterdheid. Nog steeds zijn er leerlingen aan het einde van de basisschool die functioneel analfabeet zijn. Lezen vormt de basis voor succes op school. Als kinderen niet goed kunnen lezen begrijpen ze de vragen niet goed dus gaan ze fouten maken. Kinderen die goed lezen, leren uiteindelijk meer. Doordat ze meer lezen in verschillende boeken, tijdschriften et cetera krijgen ze ook een bredere kennis van de wereld. Kinderen worden zo in staat gesteld om succesvolle burgers in een kennissamenleving te worden en kunnen actief deelnemen aan de samenleving (Hirsch, 2003).

Wetenschappelijke relevantie

Er is al veel onderzoek gedaan naar begrijpend lezen. Er zijn al enkele onderzoeken te vinden naar het effect van Nieuwsbegrip XL op de motivatie en leerresultaten van de kinderen (HBO- kennisbank). Deze onderzoeken gaan alleen over het reguliere basisonderwijs. Mijn onderzoek zal gaan over het speciaal basisonderwijs.

1.7 DE VERWACHTE OPBRENGSTEN

Ik verwacht dat de leesmotivatie toeneemt wanneer Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) wordt ingezet, omdat deze methode teksten gebruikt die te maken hebben met het 'echte leven'. Een leerling is sneller bereid een tekst te lezen als het onderwerp van de tekst hem aanspreekt (Förrer & Mortel, 2011). Ook hoop ik te zien, dat de leeropbrengst van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) evenveel of zelfs meer stijgt dan de leeropbrengst van Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005). Dit baseer ik op de principes van sociaal constructivisme en Vygotsky. Deze zeggen: leren is een sociaal proces, waar samen aan gewerkt wordt. Bovendien wordt de leerstof zo aangeboden dat hij aansluit bij de belevingswereld van de kinderen. Hierdoor wordt de intrinsieke motivatie van de kinderen vergroot.

Ik ben tevreden over mijn onderzoek als ik antwoord heb op de hoofdvraag en deelvragen. Mijn verwachtingen passen binnen de opzet en doelstellingen van praktijkgericht onderzoek, zoals kleinschaligheid, verbetering en vernieuwing van de beroepspraktijk en samenwerken met andere professionals op de werkvloer (Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011).

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER (1600- 2000 WOORDEN)

In dit theoretisch kader wordt getracht antwoord te vinden op de theoretische deelvragen zoals deze in hoofdstuk 1.3 geformuleerd zijn.

Theoretische deelvragen:

1- Welke factoren hebben volgens de literatuur invloed op de kwaliteit van het begrijpend lezen?

4- Wat is de invloed van het technisch lezen op begrijpend lezen?

2.1 FACTOREN DIE INVLOED HEBBEN OP BEGRIJPEND LEZEN

Het belangrijkste doel van het onderwijs in begrijpend lezen is dat leerlingen kennis, strategieën en vaardigheden ontwikkelen, zodat het zelfstandige, goede lezers worden. Kennisverwerving en woordenschatontwikkeling zijn daarbij belangrijker dan het aanleren van strategieën. Het heeft daarom dus ook geen zin om leerlingen strategieën aan te leren zonder veel aandacht te besteden aan de ontwikkeling van kennis van de wereld en bijbehorende woordenschat. Volgens Fisher, Neuman en Shanahan (2009, 2010, 2010) leidt het aanleren van leesstrategieën alleen niet tot tekstbegrip. Het doel van het aanleren van leesstrategieën is juist dat er na een bepaalde tijd, deze strategieën behoren tot de vaardigheden van de leerlingen. Het uiteindelijke doel is dan ook dat het een gewoonte wordt om te begrijpend lezen en niet te blijven hangen op het niveau van strategieën, aldus Fisher, Frey en Lapp (2009)

Een goede lezer beschikt over kennis van de wereld, heeft een rijke woordenschat en is in staat om deze kennis tijdens het lezen snel te koppelen aan de inhoud van de tekst. Een goede lezer stuurt zijn leesproces en heeft daarvoor een beperkt aantal leesstrategieën ontwikkeld tot automatismen, tot 'reading skills'. **Paragraaf 2.3.1 gaat hierop verder.** De lezer is in staat binnen de tekst relaties te leggen, kan de inhoud van de tekst relateren aan de eigen kennis- en beleavingswereld en kan dit proces monitoren.

Lezen met begrip steunt op twee pijlers:

- * Kennis en woordenschat: de lezer beschikt over kennis en woordenschat.
- * Sturing van het leesproces: de lezer kan zijn eigen leesproces sturen.

Deze pijlers zorgen er samen voor dat leerlingen begrijpend leren lezen en zelfstandige lezers worden. Daarom moeten beide pijlers aandacht krijgen in het onderwijs. Beide pijlers zijn van belang voor het begrijpend lezen, maar wetenschappers leggen verschillende accenten. Sommige wetenschappers, zoals Pressley (1998) en Duke & Person (2002) leggen de nadruk op het sturen van het leesproces en het toepassen van leesstrategieën, terwijl volgens de meest recente inzichten het ontwikkelen van kennis het belangrijkste is (Fisher & Frey, 2009; Hirsch, 2006; Shanahan, 2010)

Tijdens mijn onderzoek, merkte ik dat de kennis en woordenschat van de onderzoeksgroep niet heel uitgebreid was. Er waren bepaalde alledaagse woorden die deze leerlingen niet kende zoals biljet, portret, belangstelling etc. Ook uit de CITO scores van Woordenschat scoorde deze leerlingen onvoldoende dit wordt nader omschreven in hoofdstuk 4.

2.2.1 KENNIS EN WOORDENSCHAT

Voor begrijpend lezen heeft de leerling verschillende soorten kennis nodig:

- * Kennis van taal, het formele schriftelijke taalgebruik en de regels die daarbij gelden. Deze kennis is nodig om teksten te kunnen begrijpen.
- * Kennis van de wereld. Deze kennis is nodig om betekenis te geven aan wat je leest.

Woordenschatontwikkeling en het opbouwen van kennisstructuren zijn zeer belangrijk aldus Van den Nulft & Verhallen en nauw verbonden met de ontwikkeling van begrijpend lezen. Deze kunnen niet los van elkaar worden gezien. Op het moment dat aandacht wordt besteed aan begrijpend lezen, is ook woordenschat aan de orde.

Zoals eerder gesteld, geeft een goede begrijpend lezer betekenis aan de inhoud van de tekst. Hij neemt tijdens het lezen als het ware zijn eigen kennis, verwachtingen en persoonlijke ervaringen mee naar een hoger niveau. Door het lezen vergroot de lezer zijn eigen kennis. Om goed zicht te krijgen op het belang van kennis bij begrijpend lezen, beschrijf ik hieronder wat er onder 'kennis' wordt verstaan. Hirsch (2006) maakt onderscheid in kennis van taal en kennis van de wereld en woordenschat.

2.2.2 KENNIS VAN TAAL

Een goede begrijpend lezer heeft kennis van taal. Hij beheerst de standaardtaal van zijn land, kent de grammaticale regels van die taal, is vertrouwd met het formele schriftelijke taalgebruik en heeft voldoende woordenschat. Leerlingen ververven kennis van taal door veel ervaring op te doen met taal, zowel mondeling als schriftelijk. Voor het begrijpend lezen is het vooral belangrijk dat kinderen vertrouwd raken met het taalgebruik in verschillende soorten teksten.

2.2.4 KENNIS VAN DE WERELD EN WOORDENSCHAT

Algemene kennis van de wereld is het resultaat van:

- * Het vermogen informatie te verwerken en op te slaan,
- * Ervaringen die bijdragen aan verdere opbouw van 'schoolse' kennis.

Kennis en woordenschat zijn nauw met elkaar verbonden. Algemene kennis manifesteert zich in woordenschat (Marzano, 2004) en werken aan woordenschatontwikkeling is het uitbreiden van kennis (Van der Nulft & Verhallen, 2009)

Marzano (2004) maar ook Van der Nulft & Verhallen (2009) geven aan dat de sociaal-economische achtergrond van leerlingen van grote invloed is op het verwerven van algemene kennis. Leerlingen die met een geringe woordenschat aan hun schoolse carrière beginnen, hebben een enorme achterstand ten opzichte van hun leeftijdsgenoten. Ik merk dat dit op de onderzoeksschool ook het geval is. Dit wordt onderbouwd door de CITO woordenschat uitslagen, welke te vinden zijn in hoofdstuk 4. Effecten van die achterstand bepalen hun hele schoolloopbaan in negatieve zin. Een goede begrijpend lezer heeft in onze maatschappij meer kansen dan iemand die moeite heeft met het begrijpen van teksten. Wie teksten niet begrijpt heeft een handicap. Hirsch (1997) benadrukt dat begrijpend leren lezen alleen niet voldoende is om kinderen meer een kans in de maatschappij te geven. Ook is het belangrijk om na het aanleren van technische leesvaardigheid, vooral de inhoud van wat er gelezen wordt, van belang is voor de ontwikkeling van kinderen. Om achterstanden te bestrijden, moet er vroeg aandacht worden geschonken aan de ontwikkeling van kennis van de wereld.

2.3 EFFECTIEVE STRATEGIEËN

Theoretische deelvragen:

3- Welke effectieve strategieën zijn er voor begrijpend lezen?

Lees- strategieën hebben alles te maken met het sturen van het eigen leesproces. Goede begrijpend lezers sturen hun eigen leesproces. Zij zijn terwijl ze lezen, actief betrokken bij de tekst en willen de tekst begrijpen. Het sturen van het eigen leesproces is de belangrijkste, overkoepelende leesstrategie (Perfetti, 2009), waarbij de lezer verschillende strategieën gebruikt. Een strategie is een procedure die de lezer bewust gebruikt om informatie goed te verwerken en te begrijpen. In het begrijpendleesonderwijs moeten leerlingen leren hun eigen leesproces te sturen. Leerlingen die dit kunnen, zijn zelfstandige lezers.

Als het gaat over het sturen van het leesproces, zijn er twee begrippen vanuit de literatuur belangrijk: 'metacognitie' en 'monitoring' (o.a. Harvey, 2007, Fisher, Frey & Lapp, 2009). Metacognitie is eenvoudig gezegd: denken over denken of denken over cognitieve processen. Monitoring betekent: controleren, toezicht houden op. Beide begrippen spelen een rol bij het sturen van het eigen denk- of leesproces. Er zijn drie soorten strategieën: Sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën zie onderstaand schema:



Figuur 1: Drie soorten strategieën

2.4 BOEIENDER EN INTERSANTER BEGRIJPEND LEESONDERWIJS

Theoretische deelvragen:

2- Op welke manier kan het onderwijs in begrijpend lezen boeiender en interessanter gemaakt worden, waar door leerlingen meer gemotiveerd raken voor dit onderdeel?

Volgens Förrer en Mortel (2010) hebben motivatie en concentratie invloed op het begrijpend lezen, want de lezer moet bereid zijn moeite te doen om de tekst te lezen en te begrijpen. Door de motivatie en concentratie kan de leerling zijn leesproces sturen en actief lezen. Leesmotivatie wordt als volgt gedefinieerd: de mate waarin een leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen, waarbij moet worden aangetekend dat motivatie van groot belang is voor de leesontwikkeling (SLO). De leesontwikkeling heeft ook invloed op de motivatie, kinderen die moeite hebben met lezen vermijden het lezen om faalervaringen te vermijden (Förrer & Mortel, 2010). Uit onderzoek van Boers & Stoeldraijer (2010) blijkt dat weinig kinderen begrijpend lezen leuk vinden of gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen. Het Ministerie van OCW (2006) vindt het ook belangrijk dat kinderen plezier in het lezen hebben. Dit blijkt uit kerndoel 9: de leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. De kerndoelen zijn terug te vinden in bijlage 6.

Men kan het begrijpend leesonderwijs boeiender en interessanter maken door gebruik te maken van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) Hierin wordt gebruik gemaakt van actuele teksten welke de kinderen meer aanspreken. Ook worden hier verschillende werkvormen in gebruikt zodat het minder van de concentratie van de leerlingen vergt.

2.4 SAMENVATTEND

Samengevat wordt begrijpend lezen beïnvloed door woordenschat, technisch lezen en strategieën. Strategieën zijn belangrijk, maar niet mogelijk zonder woordenschat en technisch lezen. Als leerkracht kun je hierin een belangrijke rol spelen door modeling. Motivatie is een belangrijke factor bij het begrijpend lezen. De motivatie van leerlingen heeft invloed op de leesontwikkeling van de kinderen en de leesontwikkeling heeft weer invloed op de motivatie. Deze punten worden dan ook meegenomen in de rest van het onderzoek.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In dit hoofdstuk wordt uitleg gegeven over de onderzoekstrategie en de dataverzamelings-instrumenten. Tevens wordt er aandacht besteedt aan de ethische kwesties bij mijn onderzoek, aan de validiteit, triangulatie en de betrouwbaarheid.

3.1 HET DOEL VAN HET ONDERZOEK BESCHREVEN VANUIT DE TRIADE:

Op microniveau voor leerlingen:

Leerlingen worden vaardige lezers en presteren beter bij het maken van opdrachten en op toetsen op het gebied van begrijpend lezen, taal en wereldoriëntatie. (National Reading Panel, 2000; Vernooy, 2007).

Op microniveau voor mijzelf als professional:

Ik weet welke deelvaardigheden een rol spelen in het begrijpend leesproces en welke interventies ik kan toepassen. Ik beschik over de achtergrondkennis en beheers de didactische vaardigheden. Ook weet ik hoe ik de mogelijkheden van Nieuwsbegrip XL als hulpmiddel kan aanpassen en inzetten.

Op mesoniveau:

Naast een rijke leesomgeving, biedt de school een effectieve en systematische aanpak, waardoor leerlingen vaardiger en blijvende lezers worden (Verhallen, 2008; Hirsch, 2003).

Op macroniveau:

Leerlingen worden in staat gesteld om succesvolle burgers in een kennissamenleving te worden en kunnen actief deelnemen aan de samenleving (Hirsch, 2003).

3.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE

Middels het onderzoek wil ik iets veranderen aan mijn eigen handelingsverlegenheid: het verbeteren van het begrijpend leesniveau van de zwakke begrijpend- lezers. Ik stel een vanuit literatuuronderzoek onderbouwd verbeterplan op voor de praktijk, voer dat uit en evalueer tenslotte of mijn handelen effectief is gebleken. Dit praktijkonderzoek typeert zich als een actieonderzoek. De definitie en uitwerking van Schuman (2009) van een actieonderzoek is van toepassing op het onderzoek dat ik wil uitvoeren: “Wij beginnen met actieonderzoek omdat wij denken dat deze strategie bij uitstek geschikt is voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen.”

Schuman schrijft: “In abstracte zin is actieonderzoek een vorm van interventiemethodologie.” Ik wil als interventies de methode Nieuwsbegrip XL(CED-groep, 2011) gaan gebruiken.

3.3 DE RESPONDENTEN/ DEELNEMERS AAN HET ONDERZOEK EN HUN ROL:

Het onderzoek voer ik uit op een SBO school te Heerlen. Dit is een school voor speciaal basisonderwijs waar kinderen in de basisschoolleeftijd, voor kortere of langere tijd begeleiding geboden wordt in een veilige, geordende omgeving voor kinderen uit Heerlen, Nuth en Voerendaal. Deze SBO school bestaat uit 13 klassen en valt onder de juridische verantwoordelijkheid van de Stichting Innovo, een stichting voor katholiek onderwijs. De bovenbouw groep die gebruikt wordt voor dit onderzoek bestaat uit 16 leerlingen waarvan 8 jongens en 8 meisjes, de kinderen in deze groep zijn allemaal schoolverlaters en hebben een leeftijd van 11, 12 of 13 jaar. De 5 leerlingen die gebruik gaan maken van de methode Nieuwsbegrip XL (CED- groep, 2011) zijn allemaal 12 jaar.

3.4 ETHISCHE ASPECTEN

Binnen de literatuur wordt, wat betreft de rol van de onderzoeker, vooral gewezen op twee aspecten die van belang zijn voor de ethiek in het praktijkgericht onderzoek namelijk: de wijze van handelen en de integriteit (Pring, 2000) Handelingen moeten zuiver en transparant zijn. Dit heb ik gedaan door een logboek bij te houden van alle Nieuwsbegrip lessen. Hierin heb ik ook geschreven wat de leerlingen moeilijke woorden vonden en welke antwoorden zijn hebben gegeven op de vragen. De tweede categorie, de integriteit van de praktijkgerichte onderzoeker, richt zich vooral op de eigenschappen en het karakter van mij als onderzoeker. Het gaat hierbij om kenmerken zoals betrouwbaarheid, vriendelijkheid, respect en geduld. Van zowel de leerlingen in de onderzoeksgroep als van de groepsleerkracht waarmee ik nauw heb samengewerkt heb ik deze vier eigenschappen ruim voldoende laten zien. Ik was met name heel vriendelijk en geduldig naar de kinderen toe en heb alle betrokkene met respect behandeld.

Een belangrijk dilemma waar ik tegenaan ben gelopen is het maken van een weloverwogen keuze van de grootte van mijn onderzoeksgroep. Ik vind het belangrijk om niemand te kort te doen, maar wilde ook een realistisch en behapbare groep leerlingen selecteren. Daarnaast ben ik veel bruikbare literatuur tegengekomen, waarbij ik een afweging heb moeten maken wat ik wel zou gebruiken en wat niet.

3.5 DE ONDERZOEKSMETHODES:

Om de leeropbrengst van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) te vergelijken met de methode Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005) is gekozen voor een verschillende aanpak in groep C5. Vier leerlingen van groep C5 zal in de interventieperiode aan de slag gaan met Nieuwsbegrip XL (CED- groep, 2011). De rest van de groep zal tijdens deze periode verder gaan met de methode: Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005). Voor de beginmeting maak ik gebruik van de kwantitatieve CITO toets gegevens begrijpend lezen (Feenstra, 2008) van december 2012. Tijdens de meting in Mei 2013 kan dan worden beoordeeld of de groei in leerresultaten bij de vier leerlingen hetzelfde, meer of minder is, in vergelijking met de huidige methode. Ook wordt er gekeken naar de CITO scores van woordenschat, AVI en DMT omdat deze ook meespelen om een goede begrijpend lezer te worden. (Marzano, 2004; Van der Nulft & Verhallen 2009). Om de

gegevens van de beginmeting te verkrijgen heb ik de IB-er van de C-unit en de groepsleerkracht van C5 nodig.

Om de leesmotivatie te beoordelen zal de leesmotivatie en lees- interesselijst van CPS (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) gebruikt worden. Deze lijst is gebaseerd op een bewerking van andere vragenlijsten, zoals de 'motivation for Reading Questionnaire' ontworpen door Wigfiels, Guthrie en Mc Gough en is een kwalitatieve methode. Een concreet overzicht van de data verzamelingsinstrumenten wordt beschreven in paragraaf 3.7.

3.6 DE KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK WORDT GEWAARBORGD DOOR:

Het onderzoek richt zich op mij als lerende professional en op groep C5 van SBO de Griffel. Het onderzoek heeft daarmee een interne validiteit en is niet direct generaliseerbaar. Wel kunnen het plan van aanpak en ervaringen een schakel vormen voor vervolgonderzoek of toepasbaar zijn in een andere context. (indien blijkt dat de conclusies van het onderzoek een positief resultaat bevestigen).

Triangulatie is zichtbaar doordat ik in mijn literatuuronderzoek verschillende bronnen heb gebruikt om een goed actueel beeld te krijgen van de didactiek van begrijpend lezen, interventies en evidence- based- aanpakken. In mijn praktijkonderzoek krijgt triangulatie vorm doordat ik verschillende toetsen gebruik om de begrijpend leesvaardigheid en deelaspecten daarvan in kaart te brengen, hiermee verzamel ik dus kwantitatieve gegevens. Ook houd ik een logboek bij waar ik precies in schrijf wat ik tijdens de Nieuwsbegrip XL lessen heb gedaan. Hierdoor wordt het onderzoek door mij transparant gemaakt. Kwalitatieve gegevens verzamel ik door observaties en analyse van de leesmotivatie door middel van de leesmotivatie en lees- interesselijst van CPS (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) . De kwaliteit van het onderzoek wordt ook gewaarborgd doordat ik werk met een controlegroep. De controlegroep krijgt de reguliere lessen uit de methode Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005) aangeboden, de leerlingen uit de onderzoeksgroep nemen niet deel aan deze lessen.

Ik reflecteer op het onderzoeksproces, waarbij ik vooral nadenk over mijzelf als persoon en mijzelf als onderzoeker spiegelend aan de theorie en voorzien van de visie van critical friends. Een reflectie over dit onderzoek wordt in hoofdstuk 6 beschreven.

3.7 DATA VERZAMELINGSinstrumenten

In mijn onderzoek is er sprake van een zogenaamde beginmeting (praktijkgerichte deelvraag 3) in januari en een eindmeting (praktijkgerichte deelvraag 4) in mei 2013. Hieronder wordt beschreven welke data verzamelinginstrumenten worden gebruikt.

Om de beginmeting vorm te geven, zal gebruik worden gemaakt van de volgende methoden:

- De leesmotivatie en lees- interesselijst van CPS (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)
- CITO toets gegevens begrijpend lezen voor speciale leerlingen (2011)
- CITO toets gegevens woordenschat
- CITO toets gegevens AVI
- CITO toets gegevens DMT
- Strategietoets Nieuwsbegrip XL
- SIT Nieuwsbegrip XL

Om de eindmeting vorm te geven, zal gebruik worden gemaakt van dezelfde methoden als bij de beginmeting met uitzondering van CITO toets woordenschat, CITO toets AVI en CITO toets DMT. Ik gebruik deze drie toetsen niet bij de eindmeting omdat deze wel van invloed zijn op het begrijpend leesniveau maar ik niet nadrukkelijk aan deze drie onderdelen ga werken.

Door de gegevens uit deze twee metingen te verzamelen en te vergelijken kan een uitspraak worden gedaan over de leeropbrengst van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) ten opzichte van de leeropbrengst van de huidige methode. Zo kan de groei die de leerlingen maken met elkaar worden vergeleken en kan worden beoordeeld bij welke methode de leeropbrengst het grootste is. Ook kan er een uitspraak worden gedaan over de leesmotivatie van de leerlingen door gebruik te maken van de leesmotivatie en interesselijst. Deze kunnen worden vergeleken met elkaar en in grafieken worden verwerkt, om een duidelijk overzicht te krijgen.

3.8 KENNIS DELEN EN GEBRUIKEN

De kennis die ik ga opdoen, wil ik aan het einde van dit onderzoek presenteren op mijn stageschool. Tussentijdse bevindingen en resultaten deel ik graag met de IB-er van de C-unit en de groepsleerkracht van groep C5.

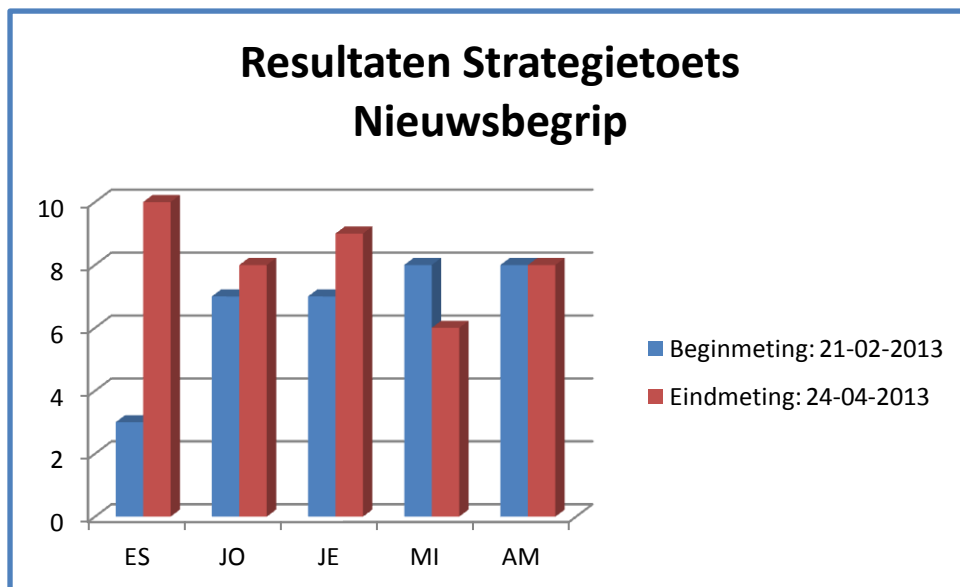
HOOFDSTUK 4: DATA ANALYSE EN RESULTATEN (1600- 2000 W)

In dit hoofdstuk wordt per deelvraag nagekeken welke onderzoeksmethoden ik heb gebruikt en welke relevante data ik daarmee heb verzameld. Er wordt tevens gekeken naar mijn analysemethoden, waarna ik conclusies (op dataniveau) kan trekken.

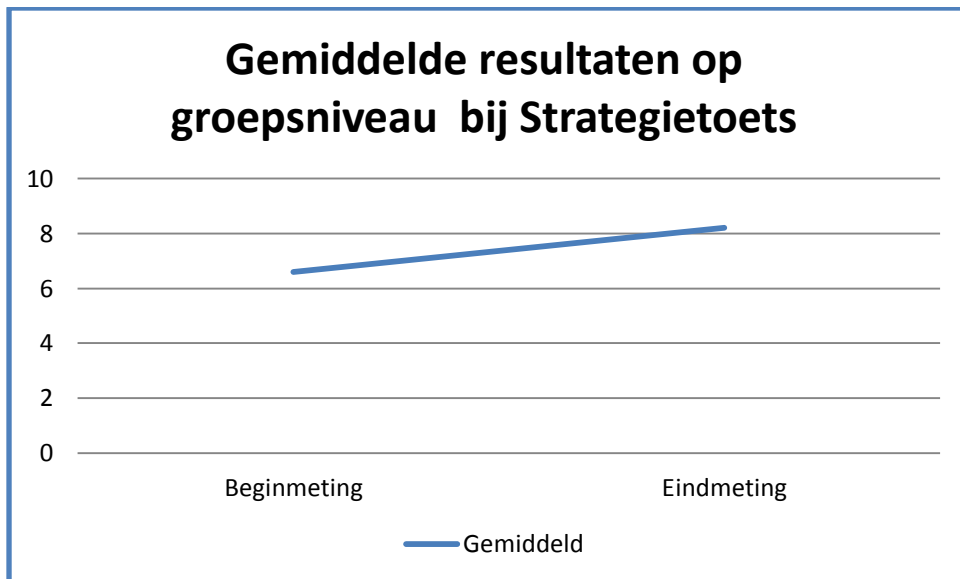
Deelvraag 1:

Wat is het effect van Nieuwsbegrip XL op de leeropbrengst en leesmotivatie van de onderzoeksgroep ?

Om inzicht te krijgen in de leeropbrengst heb ik de strategietoets van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) tweemaal afgenomen. De eerste keer als beginmeting op 21-02-2013 en de tweede keer als eindmeting op 25-04-2013. Uit de resultaten van de beginmeting blijkt dat alle vijf de leerlingen uit de onderzoeksgroep een onvoldoende scoren op strategietoets, niveau A van Nieuwsbegrip XL (CED- groep, 2011). Uit de eindmeting uit dezelfde toets als de beginmeting maar een andere versie, blijkt dat twee van de vijf leerlingen een voldoende scoren en drie van de vijf leerlingen, een onvoldoende scoren. In figuur 2 is de vergelijking van de toetsscores van de vijf leerlingen tussen de begin en eindmeting te zien. In figuur 2 is het gemiddelde van de begin- en de eindmeting te zien. Er is sprake van een gemiddelde groei van 10,4 punten. Dit is een gemiddelde groei van 24,2 % ($8,2 - 6,6 / 6,6 \times 100\% = 24,2\%$)



Figuur 2: Resultaten Strategietoets Nieuwsbegrip



Figuur 3: Gemiddelde resultaten op groepsniveau bij Strategietoets Nieuwsbegrip XL

Om inzicht te krijgen in de leesmotivatie heb ik als beginmeting de leesmotivatie en lees-interesselijst van CPS (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) afgenomen. Aan het einde van de interventieperiode heb ik een interview met de vijf leerlingen gehouden over hun leesmotivatie met betrekking tot Nieuwsbegrip XL (CED- groep, 2011).

Bij de eindmeting kwam naar voren dat de leerlingen het werken met Nieuwsbegrip (CED-groep, 2011) erg aansprak. De teksten sluiten aan bij de dingen die ze in het Jeugdjournaal zien. Bovendien, zo geven de leerlingen aan, dat ze nieuwe dingen leren van de teksten. De kinderen gaven als voordeel dat de tekst iedere week over iets anders gaat. Als je een tekst een keer niet leuk vindt, weet je dat je de volgende week een tekst hebt die over een ander onderwerp gaat. Ook vonden de kinderen de verschillende werkvormen leuk omdat je zo kunt overleggen met elkaar en soms wat mag tekenen over de tekst.

Deelvraag 2:

Hoe zit het onderwijs ten aanzien van begrijpend lezen op dit moment in elkaar?

Op dit moment wordt er gebruik gemaakt van de methode Goed Gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005) De gehele groep C5 heeft boek 6, blok 2 afgerond. De leerlingen starten met boek 6, blok 3. Er wordt geoefend met de leesdoelen, waarvan gebleken is in blok 2 dat zij er nog moeite mee hebben met behulp van de bakkaarten uit de methode. De bakkaarten worden tijdens de weektaak gemaakt. Per week hebben de leerlingen twee keer 45 minuten les en daarnaast maken ze nog 2 bakkaarten. Ze hebben dus in totaal 1 uur en 45 minuten les in begrijpend lezen per week. Net als de andere zaakvakken wordt de les gegeven in de stamgroep. De lessen worden helemaal gegeven volgens de methode, met de bijbehorende stappen van voor, tijdens en na het lezen. De leerlingen moeten voordat ze aan een les beginnen het doel opschrijven in hun schrift. De groepsleerkracht benadrukt steeds weer dat de leerlingen moeten terug kijken in de tekst. Mocht een leerling een bakkaart onvoldoende hebben gemaakt laat de groepsleerkracht deze opnieuw maken, net zo lang tot dat de leerling deze wel voldoende maakt. Ook hier benadrukt de leerkracht weer dat er goed moet worden terug gekeken in de tekst.

Deelvraag 3:

Wat zijn de resultaten van begrijpend lezen, AVI, DMT en woordenschat op dit moment van de onderzoeksgroep?

De resultaten van CITO AVI, CITO DMT en CITO woordenschat worden bij dit onderzoek betrokken omdat uit verschillende onderzoeken blijkt dat zowel woordenschat als het technisch leesniveau invloed heeft op het begrijpend lezen.

Conclusies CITO AVI (op dataniveau):

De AVI- niveaus van de vijf leerlingen liggen op 'beheerst niveau' redelijk ver uit elkaar. De vijf leerlingen lezen tussen AVI E4 en AVI plus. Drie leerlingen namelijk JE, ES en AM lezen onder AVI M6 niveau, wat betekent dat zij nog niet functioneel geletterd zijn.

De AVI- niveaus van de vijf leerlingen liggen op 'instructie niveau' wel redelijk dicht bij elkaar. Alle vijf de leerlingen lezen op instructieniveau tussen AVI M6 en AVI plus.

Conclusies CITO DMT (op dataniveau):

Als er gekeken wordt naar de resultaten van kaart 1-2-3 op CITO DMT scoren de leerlingen een voldoende tussen M5 niveau en M7 niveau. Drie van de vijf leerlingen scoort dit op M5 niveau, namelijk AM, ES en MI. Eén leerling scoort net daarboven, namelijk JE. JO scoort zelfs een voldoende op M7 niveau.

Conclusies CITO Woordenschat (op dataniveau):

Op CITO Woordenschat scoren alle vijf de leerlingen zeer laag. Ze scoren allemaal een onvoldoende tussen M5 en M6 niveau.

Woordenschat

JE	IV	E5
AM	IV	M6
ES	III	M5
MI	IV	M6
JO	IV	M6

Conclusie alle toetsen:

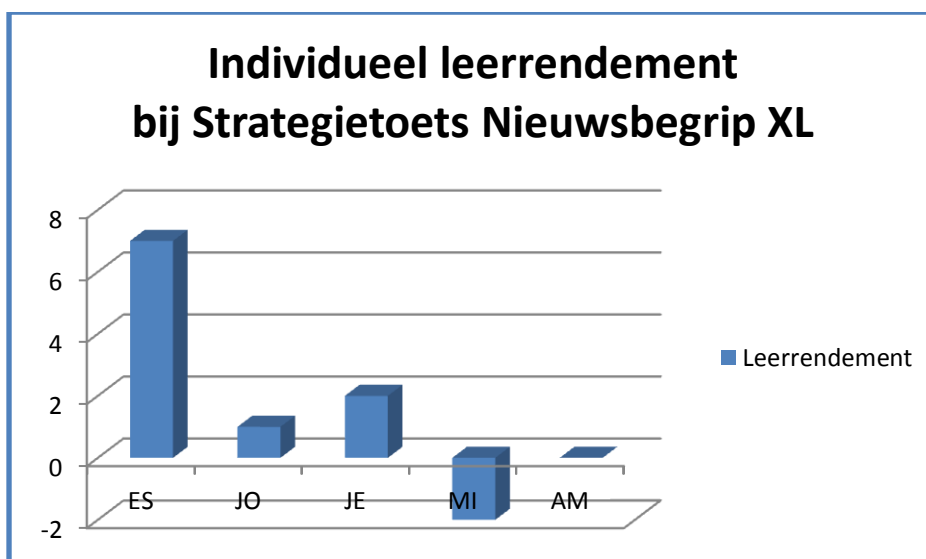
De gehele onderzoeksgroep scoort op een of beide voorwaardelijke factoren als woordenschat en technische leesvaardigheid onvoldoende.

In bijlage 2 is een overzicht te vinden op leerling-niveau van de resultaten op CITO AVI, CITO DMT en CITO woordenschat.

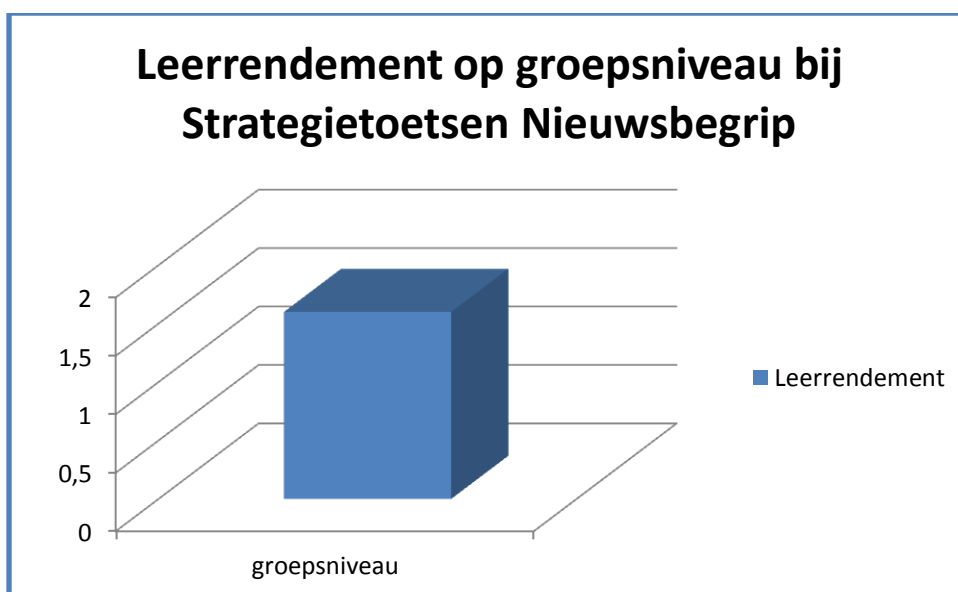
Deelvraag 4:

Wat is het leerrendement op individueel niveau en op groepsniveau (het gemiddelde van de onderzoeksgroep) in vergelijking met de beginmeting begrijpend lezen? En wat is de vaardigheidsgroei en groei in DLE in vergelijking met de controlegroep?

In figuur 4 is te zien wat het individueel leerrendement bij de strategietoets van Nieuwsbegrip XL is. De toetsscores van de eindmeting zijn vergeleken met de toetsscores van de beginmeting. De maximale score van beide strategietoetsen was 13 punten. In figuur 4 is te zien dat ES een verbetering laat zien van 7 punten, zij had bij de beginmeting een toetsscore van 3 punten en bij de eindmeting 10 punten wat ook te zien is in bijlage 2. De leerrendementen van JO en JE zijn respectievelijk 1 en 2 punten. MI had een leerrendement van -2 en AM haar leerrendement is 0. De onderzoeksgroep heeft een gemiddeld leerrendement van 1,6 punten dit is te zien in figuur 5.

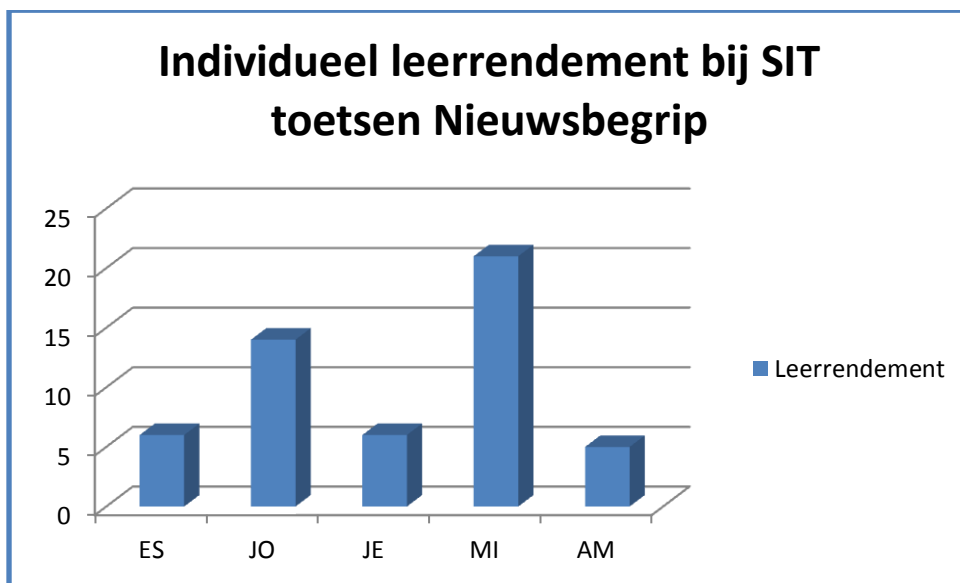


Figuur 4: Individueel leerrendement bij Strategietoets Nieuwsbegrip XL

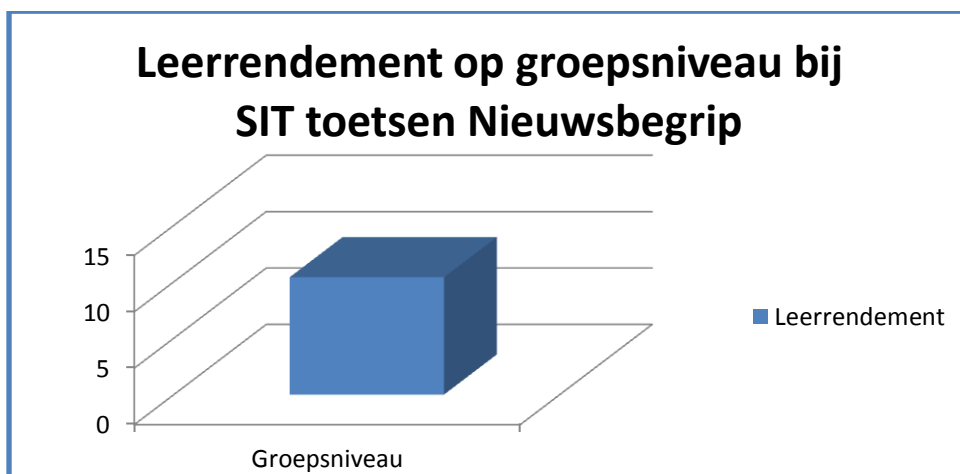


Figuur 5: Leerrendement op groepsniveau bij strategietoetsen Nieuwsbegrip

De sneltoetsen informatieve teksten bij Nieuwsbegrip XL hebben als doel om te meten of een leerling teksten op een bepaald niveau kan begrijpen en of deze leerling vooruit gaat in lezen. Omdat deze toetsen nog nieuw zijn bij Nieuwsbegrip is er nog geen normering bekend, deze wordt nog nader onderzocht. Op basis van eerdere onderzoeken in onder andere de Verenigde Staten is de verwachting dat leerlingen gedurende het schooljaar steeds beter gaan presteren op deze toetsen: ze zullen steeds meer items goed hebben en/of verder geraken in de teksten. Met de toets kan op dit moment alleen worden gekeken in hoeverre een leerling vooruit is gegaan ten opzichte van zichzelf. Daarnaast kunnen de scores van alle leerlingen in de klas met elkaar vergeleken worden. In figuur 6 is te zien wat het individueel leerrendement is van de sneltoets informatie verwerken. Hier is te zien dat alle vijf de leerlingen gegroeid zijn ten opzichte van de beginmeting. De verwachting dat de leerlingen steeds beter gaan presteren, worden dus bevestigd. Het gemiddelde leerrendement van de onderzoeksgroep is 10,4 punten. Dit is een verbetering van 33,3 % ($41,6 - 31,2 / 31,2 \times 100\%$).

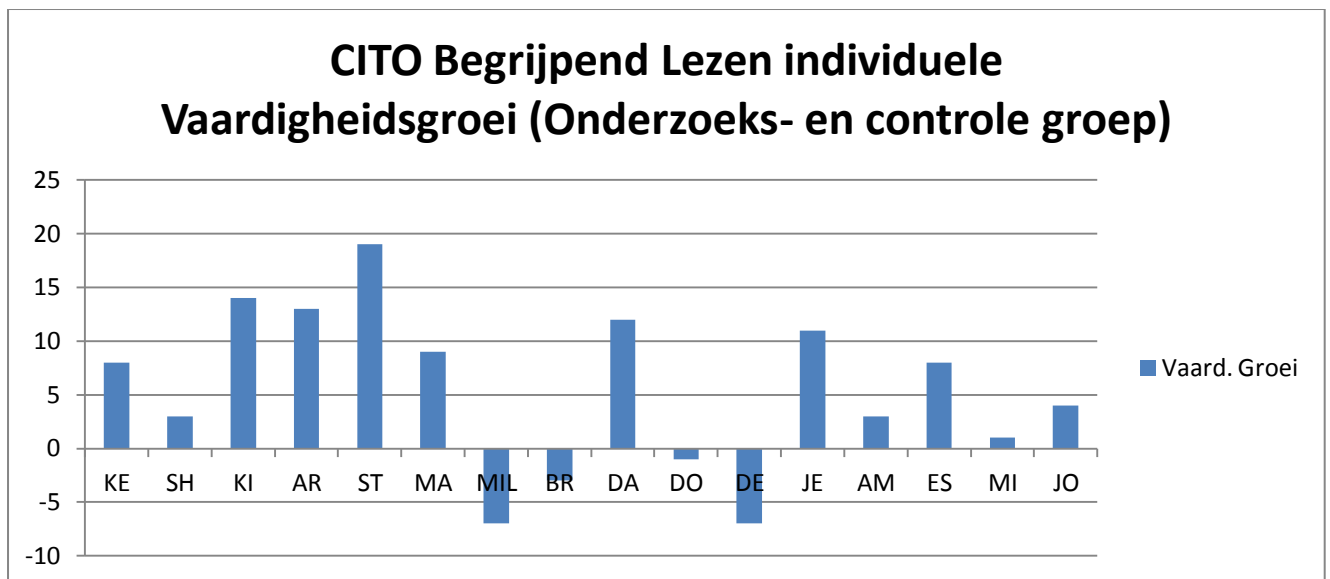


Figuur 6: Individueel leerrendement bij Sneltoets Informatieve Teksten

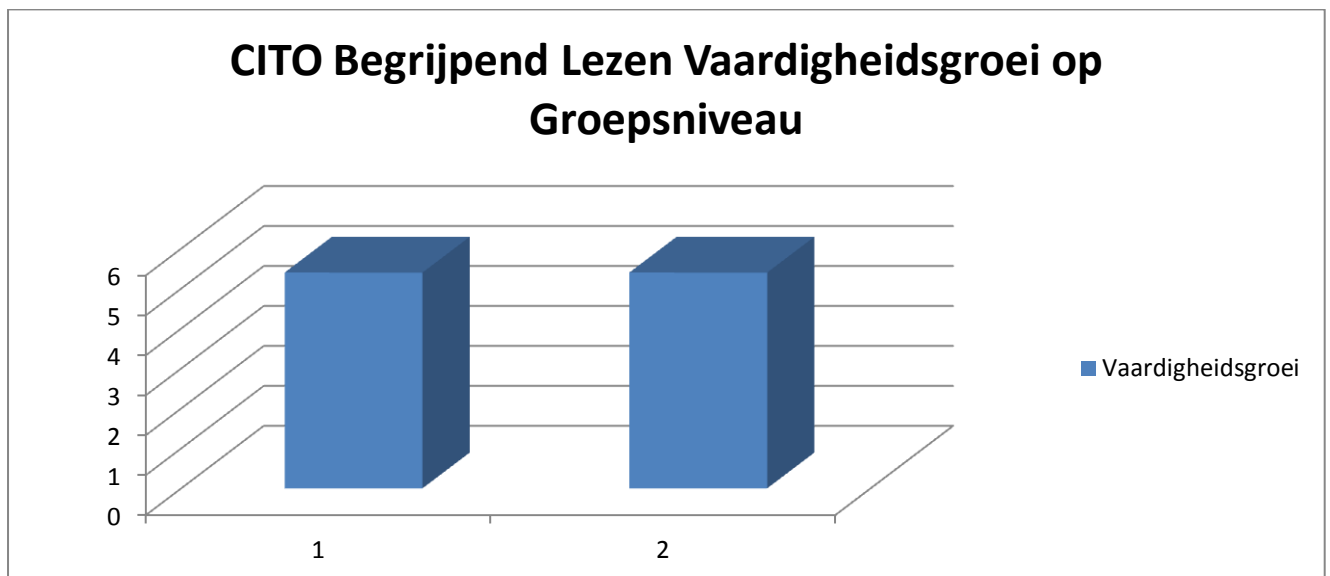


Figuur 7: Leerrendement op groepsniveau bij Sneltoets Informatieve Teksten

Om een zo reëel mogelijk beeld te krijgen is bij de gehele groep C5 CITO Begrijpend Lezen afgenomen. Het betreft hier de nieuwe CITO toets Begrijpend Lezen voor speciale leerlingen (2011) welke COTAN goedgekeurd is. In figuur 8 is de vaardigheidsgroei van elke leerling te zien ten opzichte van de CITO toets van november 2012. Uit dit figuur blijkt dat alle 5 de leerlingen van de onderzoeksgroep een groei in vaardigheid laten zien. In de controlegroep vertonen 7 van de 11 leerlingen een vaardigheidsgroei. Bij de vergelijking van de gemiddelde vaardigheidsgroei tussen de onderzoeks- en controlegroep blijkt deze nagenoeg gelijk. Wanneer men kijkt naar de procentuele groei. Blijkt dat de onderzoeksgroep een groei heeft van 16,7 % (Totale vaardigheidsscore mei 2013 – totale vaardigheidsscore nov. 2012 / totale vaardigheidsscore nov. 2012 = 154- 132/132 = 0,166 x 100 % = 16,7). Tegen een vaardigheidsgroei bij de controlegroep van 15,6 % (445-385/385 x 100 % = 15,6 %). Een staafdiagram hiervan is in bijlage 5 te zien.

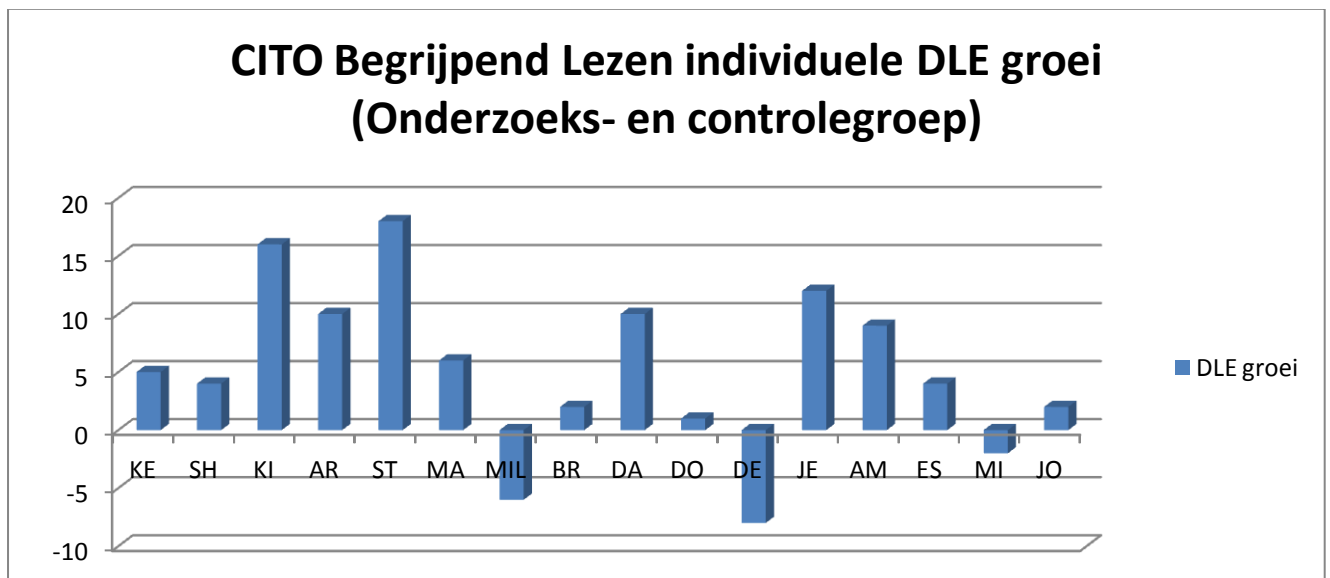


Figuur 8: Vaardigheidsgroei CITO Begrijpend Lezen (november 2012 en mei 2013)

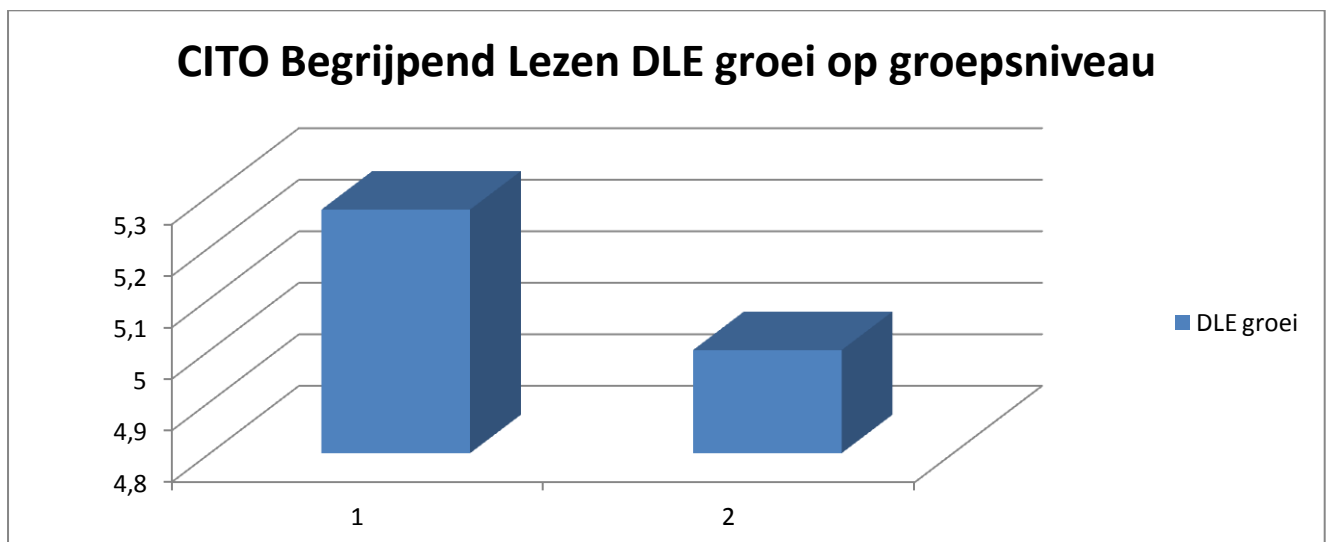


Figuur 9: Gemiddelde Vaardigheidsgroei op groepsniveau (1 = Controlegroep, 2 = Onderzoeksgroep)

Wanneer men kijkt naar de didactische leeftijdsequivalent (DLE) groei, zie figuur 10, blijkt dat bij de controlegroep 9 van de 11 leerlingen een groei laat zien en bij de onderzoeksgroep 4 van de 5 leerlingen. De gemiddelde groei op groepsniveau is bij de onderzoeksgroep 5 maanden en bij de controlegroep 5,2 maanden. De DLE's zijn berekend aan de hand van het DLE- boek van Melis (2012). Wanneer men kijkt naar de procentuele groei. Blijkt dat de onderzoeksgroep een groei heeft van 17,9 % (Totaal DLE mei 2013 – totaal DLE nov. 2012 / totaal DLE nov. 2012 = $164 - 139 / 139 \times 100\% = 17,9\%$). Tegen een groei in DLE bij de controlegroep van 14,2 % ($466 - 408 / 408 \times 100\% = 14,2\%$). Een staafdiagram hiervan is in bijlage 5 te zien.



Figuur 10: DLE groei CITO Begrijpend Lezen (november 2012 en mei 2013)



Figuur 11: Gemiddelde DLE groei op groepsniveau (1 = Controlegroep, 2 = Onderzoeksgroep)

HOOFDSTUK 5: BEANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSVRAAG; CONCLUSIES EN DISCUSSIE

5.1 CONCLUSIES

In dit hoofdstuk zal op een beschrijvende manier de conclusie worden weergegeven van het praktijkonderzoek. De onderzoeksvraag tijdens mijn onderzoek was: Welke interventies zijn er nodig om het onderwijs in begrijpend lezen effectiever en boeiender te maken voor de kleine groep leerlingen binnen groep C5 op een SBO school die uitvallen op begrijpend lezen?

Terugblikkend zijn binnen het onderzoeksproces drie fasen te onderscheiden. De eerste fase is het verzamelen van kennis en informatie uit theorie en praktijk geweest. In de tweede fase heeft het interventietraject centraal gestaan. In de derde fase het onderzoek of gegeven begeleiding effectief is gebleken.

De theorie levert de kennis op over de hedendaagse inzichten op gebied van begrijpend leesonderwijs: woordenschat en kennis van de wereld zijn samen met metacognitieve sturing van het leesproces via leesstrategieën de belangrijkste pijlers voor goed leesbegrip mits het technisch leesniveau geen problemen oplevert (Förrer en Van De Mortel, 2010). De principes modeling (via hardop denken), rolwisselend leren en geleidelijke verschuiving van verantwoordelijkheid van leerkracht naar leerling(en) zijn dé instructietechnieken in goed begrijpend leesonderwijs. De zwakke lezer die in tegenstelling tot een goede lezer vaak een passieve lezer is, is gebaat bij een expliciete (verlengde) instructie in leesstrategieën en aandacht voor woordenschat om zo de teksten beter te kunnen begrijpen.

Het aanbod aan zwakke begrijpend- lezers op de onderzoeksschool mist bij aanvang van het onderzoek nog een planmatige aanpak waarin bovengenoemde inzichten zijn opgenomen. Naar aanleiding van een gesprek met de groepsleerkracht zijn vijf leerlingen gekozen die in aanmerking komen voor begeleiding op gebied van begrijpend lezen middels dit onderzoek. Doormiddel van Nieuwsbegrip XL is een planmatige aanpak gemaakt om deze vijf leerlingen te begeleiden. Gedurende het interventietraject van 21-02-2013 tot en met 25-04-2013 is elke donderdag een basisles Nieuwsbegrip en elke vrijdag een extra les Nieuwsbegrip XL gegeven aan de onderzoeksgroep.

Na uitvoering van het interventietraject gedurende twee maanden is middels een eindmeting onderzocht of deze effectief blijkt te zijn, individueel en op groepsniveau. De resultaten (figuur 5 en figuur 6) zijn bevestigend. De scores op de strategietoetsen van Nieuwsbegrip XL laten positieve resultaten zien. Omdat leesbegrip voortkomt uit een complex geheel van factoren en het relatief korte interventieprogramma zich vooral richt op aanpakgedrag en metacognitieve sturing middels leesstrategieën is het positieve resultaat boven verwachting. De scores op de Nieuwsbegriptoetsen verschillen individueel maar laten op groepsniveau een neutraal tot positief resultaat zien. Naast de leerresultaten is ook gekeken naar de leesmotivatie, ook deze zijn in positieve zin verbeterd. Terugkoppelend naar de centrale onderzoeksvraag hebben de positieve resultaten van de eindmeting bevestigd dat het op basis van theorie- en praktijkonderzoek ontwikkelde interventietraject een geschikte aanpak is gebleken. Doordat ik de leerlingen 'tools' in

handen heb kunnen geven om betere lezers te worden heb ik zelf een invulling kunnen geven aan mijn handelingsverlegenheid. Lezen is denken geworden. Als leerkracht heb ik grip gekregen op het begeleiden van zwakke lezers om hen betere begrijpend lezers te laten worden.

5.2 DISCUSSIE

De instructietechnieken volgens Förrer en Van De Mortel (2010) waarbij modeling door hardopdenken en rolwisselend leren worden aanbevolen zijn in dit onderzoek effectief gebleken: zwakke begrijpend-lezers krijgen een voorbeeld hoe een tekst aan te pakken maken en maken deze manier al oefenend eigen. Het idee van Stricklin (2011) om leesstrategieën te visualiseren (§ 2.2.2) heeft ook bijgedragen aan het automatiseren van de leesstrategieën en het vergroten van enthousiasme en betrokkenheid.

Wat ruimte tot discussie oproept is de betekenis van leesstrategieën voor zwakke begrijpend lezers. De positieve resultaten in het onderzoek lijken de inzet van onderwijs in leesstrategieën als sleutel tot leesbegrip te bevestigen. Vernooy (2009, geciteerd in CED-groep (2012) stelt dat leesstrategieën niet alleen nuttig zijn bij begrijpend lezen, maar dat het ook maatschappelijk relevante vaardigheden zijn, niet alleen nodig voor de schoolloopbaan, maar ook voor het functioneren in de maatschappij. Doch het 'droog' toepassen van leesstrategieën leidt mijns inziens niet direct tot een beter tekstbegrip. Hiervoor is het complexe geheel van individuele kindkenmerken als motivatie, concentratie, leergierigheid, woordenschat en achtergrondkennis van de wereld teveel van invloed.

In een recent artikel verkondigt Stoeldraijer (2011) dat het onderwijs in leesstrategieën zelfs in het geheel niet werkt. Het zou funest zijn voor de leesmotivatie van kinderen om telkens op een metaniveau te moeten kijken naar taalconstructies en taalstrategieën. Het zou ook niet passen bij de psyche van de kinderen om zo naar een tekst te kijken, zeker voor kinderen op het SBO die toch al vaak een mindere intelligente hebben. Het moet gaan over het onderwerp van de tekst. De tijd voor begrijpend lezen moet worden besteed aan de inhoud: woordenschat en kennis. Naast het vlot kunnen technisch lezen noemt Stoeldraijer de concentratie en werkhouding van het kind misschien wel de belangrijkste factoren bij het begrijpend lezen. Een rustige omgeving is daarbij een voorwaarde. Hoewel Stoeldraijer in zijn bewering wel erg stellig is en enige nuance wenselijk, gezien het vele (meta)onderzoek waaruit de effectiviteit van onderwijs in leesstrategieën wel is gebleken, kan ik me vinden in zijn pleidooi om de begrijpend leesles niet 'kapot te praten' maar de inhoud van de tekst centraal te laten staan. En ook herken ik uit mijn eigen onderzoek dat het vaak de kindkenmerken als werkhouding, concentratie en motivatie zijn die sterk bepalend zijn voor een goed leesbegrip.

Boers en Stoeldraijer (2011) geven onlangs aan aanvankelijk positief tegenover Nieuwsbegrip te hebben gestaan omdat de actualiteit tot een vermeende betrokkenheids- en motivatieverbetering zou leiden, maar dit is volgens hen bij nader onderzoek niet automatisch het geval gebleken. Wel is de “know-how” van leerkrachten om begripend leesonderwijs vorm te geven onontbeerlijk, om te voorkomen dat strategieën de boventoon voeren in de begripend leeslessen waarbij kennis over het onderwerp van de tekst niet als hoofddoel wordt gezien. Ook Förrer (2011) pleit er recentelijk voor het accent dat de afgelopen jaren lag op het aanleren van leesstrategieën te relativeren: strategieën moeten we zien als gereedschap dat ervoor zorgt dat de lezer actief blijft lezen. Om een goed beeld te krijgen van de wijze waarop een leerling is staat is zijn leesproces te sturen en verbindingen te leggen met kennis en woordenschat, kan een diagnostisch gesprek (waarbij de leerling hardop denkend leest en met de leerkracht praat over de inhoud van de tekst) een waardevolle bron van informatie zijn.

Hoewel een leesstrategische aanpak dus nimmer een einddoel mag zijn is het mijn inziens wel gelukt binnen mijn onderzoek om door het expliciet aanleren van leesstrategieën het aanpakgedrag van de zwakke lezers om te zetten van een passieve vooral op technisch lezen gerichte houding, naar een actieve leeshouding gericht op het begrijpen van de inhoud. De theorie van Bouwers en Van Goor (1997) dat het bij het begeleiden van zwakke lezers vooral de bedoeling is de actieve leeshouding te versterken middels een aantal leesstrategische elementen, blijkt daarmee dus nog steeds te geldig te zijn.

5.3 AANBEVELINGEN

Nieuwsbegrip Basis en XL

- Ik adviseer om de lessen Nieuwsbegrip en Nieuwsbegrip XL door te zetten tot het einde van het schooljaar. Het volgend jaar (eventueel na evaluatie van het team) zou gewerkt kunnen gaan worden met Nieuwsbegrip Basis en XL in de gehele C- unit. Mocht dit het geval zijn, dan is het handig om één iemand al het materiaal te laten kopiëren en dit op een centraal punt te bewaren.
- Ten tweede beveel ik aan om iedere les het stappenplan lezen en de woordhulp van nieuwsbegrip te gebruiken. Dit biedt vooral de zwakkere lezers extra houvast.
- Stel zoals in Nieuwsbegrip één strategie per week centraal voor expliciete instructie, maar praat de ‘tekstinhoud niet kapot’. Geef wel ruimte voor interactie over de inhoud. Eventueel met behulp van coöperatieve werkvormen.
- Ook bij de zaakvakken moeten de vijf strategieën aan bod komen. Het is belangrijk de leerlingen zo vaak mogelijk moeilijke teksten op dezelfde wijze aan te laten pakken zodat deze wijze in kan slijpen. Op deze manier wordt de transfer gerealiseerd. Hier kan eventueel ook gebruik worden gemaakt van de woordhulp en stappenplan van Nieuwsbegrip.

- Men kan ook thuis werken aan Nieuwsbegrip omdat iedereen een persoonlijk account kan krijgen. Hiermee zouden dus (extra) huiswerkopgaven gegeven kunnen worden.

Vervolgonderzoek

Een aantal zaken zouden in vervolgonderzoek nader onderzocht kunnen worden. Hieronder volgen enkele suggesties:

- Een onderzoek naar het effect van Nieuwsbegrip XL op begrijpend lezen over een langere periode, bijvoorbeeld een heel schooljaar.
- Een onderzoek naar het effect van het verbinden van zaakvakken aan Nieuwsbegrip; wat zijn de leeropbrengsten voor begrijpend lezen ? en wat zijn de leeropbrengsten voor de zaakvakken?
- Wat is het effect van Nieuwsbegrip voor de woordenschat?

In dit hoofdstuk wordt beschrijvend, technisch en biografisch gereflecteerd op mijn professioneel handelen in de beroepspraktijk. Ook wordt er gekeken naar mijn metareflectie en naar de kritische reflectie. Er wordt gereflecteerd op mijn persoonlijke leerdoelen vanuit de SBL-competenties en basisdimensies die ik heb beschreven in mijn persoonlijk ontwikkelingsplan. Ook heb ik mijn leerpunten uit toets 4 (artikel) hierin verwerkt.

Bij een beschrijvende reflectie ligt de nadruk op de keuzes die ik heb gemaakt om professioneel te kunnen handelen. Het feit dat ik heb gekozen om te werken met de methode Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) en niet voor een andere methode komt voort uit het literatuur onderzoek dat ik heb gedaan. Er kwam in veel onderzoeken naar voren dat de leerlingen begrijpend lezen niet leuk vonden, wat vaak een gevolg is van het gebruik van verouderde teksten. Nieuwsbegrip XL gebruikt daarentegen actuele teksten waarbij leerlingen zelfs inspraak hebben in de keuze van de onderwerpen. Ook werkt Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011) met actueel lesmateriaal, zo zijn er filmpjes beschikbaar en kunnen er verschillende werkvormen worden gebruikt. Ook maakt Nieuwsbegrip XL gebruik van maar vijf strategieën, welke evidenced based zijn volgens Kees Vernooy en Joep Stoeldraijer (2007). De reden dat ik voor Nieuwsbegrip XL heb gekozen en niet voor Nieuwsbegrip basis is dat deze alle kerndoelen voor begrijpend lezen dekt.

Binnen de technische reflectie ligt de nadruk op het analyseren van mijn handelen en het inzetten van de juiste vaardigheden, methoden en competenties om mijn doelen te bereiken. Het feit dat ik gekozen heb voor modeling, heeft er puur mee te maken dat dit de leerlingen help om betere lezers te worden. Doordat ik het hardopdenkend voor doe, gaan de kinderen dit volgens onderzoek van Förre en Van De Mortel (2010) overnemen. Zwakke begrijpend- lezers krijgen zo een voorbeeld hoe een tekst aan te pakken en maken deze manier al oefenend eigen.

Bij de biografische reflectie kijk ik vooral naar mijzelf. Uit de leerstijltest van David Kolb die ik in het begin van het schooljaar heb ingevuld, kwam naar voren dat ik vooral een doener ben. Gedurende dit jaar heb ik geleerd om eerst na te denken daarna pas te doen. Het denken heb ik uitgebreid door veel literatuuronderzoek te doen.

Ook heb ik kritisch naar mijzelf gekeken, onder andere naar mijn zelfbeeld. Ik had op zich al een positief zelfbeeld maar doordat ik kritisch naar mijzelf heb gekeken ben ik me daar nu ook van bewust. En kan ik dit overbrengen naar de kinderen en collega's op school. Volgens het Kwadrant van Ofman (2007), leerlingen, ouders en collega's weet ik dat ik een heel betrokken leerkracht ben. Wel moet ik uitkijken dat ik niet overgevoelig wordt, dit is meteen mijn valkuil. Mijn uitdaging hierbij is om beschouwend te zijn.

Binnen de kritische reflectie vertel ik wie er profijt van heeft gehad dat ik dit onderzoek heb uitgevoerd en geschreven. Ikzelf heb er profijt van gehad, omdat ik nu een beter in staat ben om begrijpend leeslessen te geven. En natuurlijk de vijf leerlingen uit de onderzoeksgroep. Zij hebben de 'tools' in handen gekregen om betere begrijpend lezers te worden. Ook hebben ze kennis mogen maken met de methode Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011). Verder heeft de stageschool hier ook profijt van. Doordat ik dit onderzoek heb uitgevoerd is men nu op de hoogte van de positieve resultaten van Nieuwsbegrip XL (CED-groep, 2011). Een logisch gevolg hiervan zou zijn, dat ze komend schooljaar deze methode gaan invoeren op school.

Bij de meta-reflectie draait het om hoe ik leer en hoe ik hierop reflecteer. Binnen de interpersoonlijke competentie heb ik laten zien dat ik als professional ervoor heb gezorgd dat de vijf leerlingen zich veilig voelde bij mij en op een positieve manier leiding aan hun heb gegeven. Vanuit de vakinhoudelijke en didactische competentie heb ik aangetoond dat ik gezorgd heb voor goede, leuke begripdend lees activiteiten, om zo beter aan te sluiten op haar zone van naaste ontwikkeling zodat zij beter gaan presteren en plezier in begripdend lezen krijgen. Ik leer dus door de ervaringen die ik opdoe bij het werken met leerlingen, in dit geval de onderzoeksgroep.

Als reflectie op mijn ontwikkeling en vanuit basisdimensie A3 heb bovenstaande reflecties in dit hoofdstuk opgenomen. Ook heb ik een theoretisch kader beschreven in dit onderzoek om zo te laten zien dat ik mijn expertise op het gebied van begripdend lezen ben aan het ontwikkelen.

Binnen basisdimensie B1 heb ik laten zien dat ik keuzes kan maken ten aanzien van literatuur en methodieken. Ik kan mijn opgedane kennis vanuit de literatuur op het gebied van begripdend lezen kritisch toepassen in mijn beroepspraktijk. Door mijn gerichtheid op de ontwikkelingsmogelijkheden van de onderzoeksgroep heb ik mijn handelen systematisch aangepast en verbeterd, door middel van de inzet van interventies. Naar aanleiding van mijn onderzoek en de interventies die ik vanuit dat onderzoek heb uitgevoerd kan ik aantonen dat ik aan basisdimensie B2.3: onderzoekend handelen heb gewerkt.

LITERATUURLIJST

Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.C. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading teacher* 61 (5), P. 364-373.

Bouwers, H. & Goor, H. van (2010). *Problemen met begripdend lezen*. Baarn: HB Uitgevers.

Cito. (2011). *LOVS Begripdend lezen groep 3-8*. Arnhem: Cito.

Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. van. (2009). *Inclusief bekwaam*. Apeldoorn: Garant.

Duke, N.K. & Person, D. (2002). *Effective practices for devolping reading comprehension: What research had to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.

Fisher, F. & Frey, N. (2009). *Background knowledge*. Portsmouth: Heinemann.

Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modelling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.

Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begripdend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Harvey, S. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension tot enhance understanding*. New York: Stenhouse.

- Hirsch, E.D. (1997). *Core Knowledge Series*. Charlottesville: Core Knowledge Foundation.
- Keene, E.O. (2010). *Assessing Comprehension Thinking Strategies*. Huntington Beach: Shell.
- Marzano, R.J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria: ASCD.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer: Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Resing, W.C.M., & Blok, J.B. (2002). De classificatie van intelligentiescores. Voorstel voor een eenduidig systeem. *De Psycholoog*, 37, 244-249.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: LEERLINGKENMERKEN ONDERZOEKSGROEP

Gegevens leerling	Intelligentiegegevens	Bevorderende factoren	Belemmerende factoren	Onderwijsbehoeften
JE (Jongen) Kalenderleeftijd: 12 Didactische leeftijd: 45 DLE: 29 AVI- niveau:Beheerst E5	Intelligentietest: WISC-III Datum afname: november- 2006 Scores: TIQ = 75 VIQ = 83 PIQ = 71	- JE is een hardwerkende en gemotiveerde leerling tijdens de les begrijpend lezen. - JE heeft een ruimte nodig die rust en structuur uitstraalt. - JE is vrolijk, welwillend, druk gedrag is goed te reguleren.	- JE zoekt bevestiging door het vragen van extra uitleg, terwijl hij het wel snapt. - JE is beïnvloedbaar door anderen, snel afgeleid	- JE heeft behoefte aan structuur en een rustige omgeving. - JE heeft behoefte aan veel succeservaringen en complimenten

AM (Meisje) Kalenderleeftijd: 13 Didactische leeftijd: 50 DLE: 24 AVI- niveau: Beheerst M5	Intelligentietest: WISC-III Datum afname: oktober- 2006 Scores: TIQ = 79 VIQ = 81 PIQ = 81	- AM is een hardwerkende en gemotiveerde leerling tijdens de les begrijpend lezen. - AM leest de tekst nauwkeurig en zoekt gericht naar het antwoord in de tekst. - AM is lief, rustig en behulpzaam. - AM heeft voldoende contacten met medeleerlingen	- Vermoeden dyslexie, geen diagnose - AM heeft nog wat moeite met lezen, maar het begrip is voldoende. - AM is onzeker - Ze is verlegen	- Veel positieve bevestiging en succeservaringen - Welzijn, weerbaarheid stimuleren.
ES (Meisje) Kalenderleeftijd: 12 Didactische leeftijd: 50 DLE: 22 AVI- niveau: Beheerst E4	Intelligentietest: WISC-III Datum afname: november -2010 Scores: TIQ = 67 VIQ = 85 PIQ = 82	- Rustige, lieve meid. - ES heeft behoefte aan structuur en voorspelbaar leerkrachtgedrag	- ES laat zich snel afleiden door omgevingsfactoren. - ES heeft een laag werktempo, dit komt mede door haar leesniveau.	- ES heeft behoefte aan positieve bevestiging - ES heeft behoefte aan structuur en voorspelbaar leerkrachtgedrag - ES heeft behoefte aan een rustige omgeving
MI (Meisje) Kalenderleeftijd: 13 Didactische leeftijd: 60 DLE: 34 AVI- niveau: Beheerst	Intelligentietest: WISC-III Datum afname: juni- 2010 Scores: TIQ = 78 VIQ = 72 PIQ = 89	- MI laat een actieve en betrokken houding zien tijdens de instructie en de nabespreking. - MI heeft voldoende sociale contacten - MI is een gemotiveerde leerling met een goede	- MI overschat zichzelf. - MI haar zelfbeeld is zwak - MI durft haar problemen niet te vertellen - MI laat een	- MI heeft behoefte aan positieve feedback en succeservaringen - MI heeft behoefte aan consequent leerkrachtgedrag.

E6		betrokkenheid.	wisselende werkhouding zien tijdens het maken van de lessen begrijpend lezen.	
JO (Meisje)	Intelligentietest: WISC-III	- JO heeft AVI plus behaald	- JO heeft een wisselende concentratie tijdens de instructie en de nabespreking.	- Stimuleren van sociale contacten
Kalenderleeftijd: 12	Datum afname: maart-2007	- JO is rustig en betrokken	- JO werkt soms te vlug/ onnauwkeurig, waardoor ze onnodige fouten maakt.	- Tussentijds controleren op vorderingen tijdens de les
Didactische leeftijd: 50	Scores: TIQ = 76 VIQ = 83 PIQ = 73	- JO is een gemotiveerde leerling	- JO heeft een zwakke motoriek	- Ze zal actief bij de les betrokken moeten worden
DLE: 30		- JO is enthousiast en betrokken tijdens de lessen begrijpend lezen.	- JO heeft een afwachtende houding	
AVI- niveau: Beheerst AVI Plus		- Positieve thuissituatie, ouders zijn betrokken		

BIJLAGE 2: RELEVANTE CITO TOETSgegevens ONDERZOEKSGROEP

JE: Afnamedatum	Toets	Niveau	Niveau
NOV- 2012	AVI	Instructie niveau	M6
NOV- 2012	AVI	Beheerst niveau	E5
NOV- 2012	Begrijpend lezen	IV	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 1-2-3	III	E6
MEI- 2012	DMT Kaart 1	C	B8
MEI- 2012	DMT Kaart 2	C	M7

MEI- 2012	DMT Kaart 3	C	M6
MEI- 2012	Woordenschat	IV	E5

AM:			
Afnamedatum:	Toets	Niveau	Niveau
NOV- 2012	AVI	Instructie niveau	M6
NOV- 2012	AVI	Beheerst niveau	M5
NOV- 2012	Begrijpend lezen	V	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 1-2-3	III	M5
MEI- 2012	DMT Kaart 1	C	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 2	C	M5
MEI- 2012	DMT Kaart 3	C	M5
MEI- 2012	Woordenschat	IV	M6

ES:			
Afnamedatum:	Toets	Niveau	Niveau
NOV- 2012	AVI	Instructie niveau	E6
NOV- 2012	AVI	Beheerst niveau	E4
NOV- 2012	Begrijpend lezen	III	E4
MEI- 2012	DMT Kaart 1-2-3	III	M5

MEI- 2012	DMT Kaart 1	C	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 2	C	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 3	C	B6
MEI- 2012	Woordenschat	III	M5

MI: Afnamedatum: Toets Niveau Niveau			
NOV- 2012	AVI	Instructie niveau	E7
NOV- 2012	AVI	Beheerst niveau	E6
NOV- 2012	Begrijpend lezen	IV	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 1-2-3	III	M5
MEI- 2012	DMT Kaart 1	C	M5
MEI- 2012	DMT Kaart 2	C	B6
MEI- 2012	DMT Kaart 3	C	M6
MEI- 2012	Woordenschat	IV	M6

JO: Afnamedatum: Toets Niveau Niveau			
NOV- 2012	AVI	Behaald	Plus

NOV- 2012	Begrijpend lezen	IV	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 1-2-3	III	M7
MEI- 2012	DMT Kaart 1	C	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 2	C	M6
MEI- 2012	DMT Kaart 3	C	B8
MEI- 2012	Woordenschat	IV	M6

BIJLAGE 3: RESULTATEN BEGIN EN EINDMETING STRATEGIETOETS NIEUWSBEGRIIP

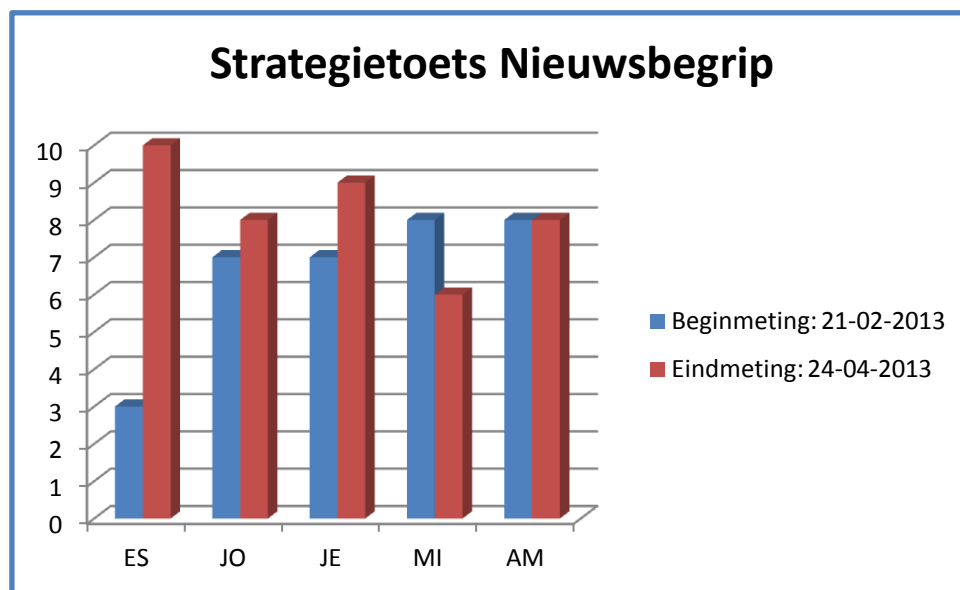
Beginmeting, datum 21-02-2013:

Naam:	Score:	Normering groep 6 niveau: (0-8 = ONV, 9-11= VOL, 12-13 = GOED)
ES	3	Onvoldoende
JO	7	Onvoldoende
JE	7	Onvoldoende
MI	8	Onvoldoende
AM	8	Onvoldoende

Eindmeting, datum 25-04-2013:

Naam:	Score:	Normering groep 6 niveau: (0-8 = ONV, 9-11= VOL, 12-13 = GOED)
ES	10	Voldoende
JO	8	Onvoldoende
JE	9	Voldoende

MI	6	Onvoldoende
AM	8	Onvoldoende



BIJLAGE 4: RESULTATEN BEGIN, TUSSEN EN EINDMETING SIT TOETSEN NIEUWSBEGRIP

Beginmeting,
datum 21-02-2013:

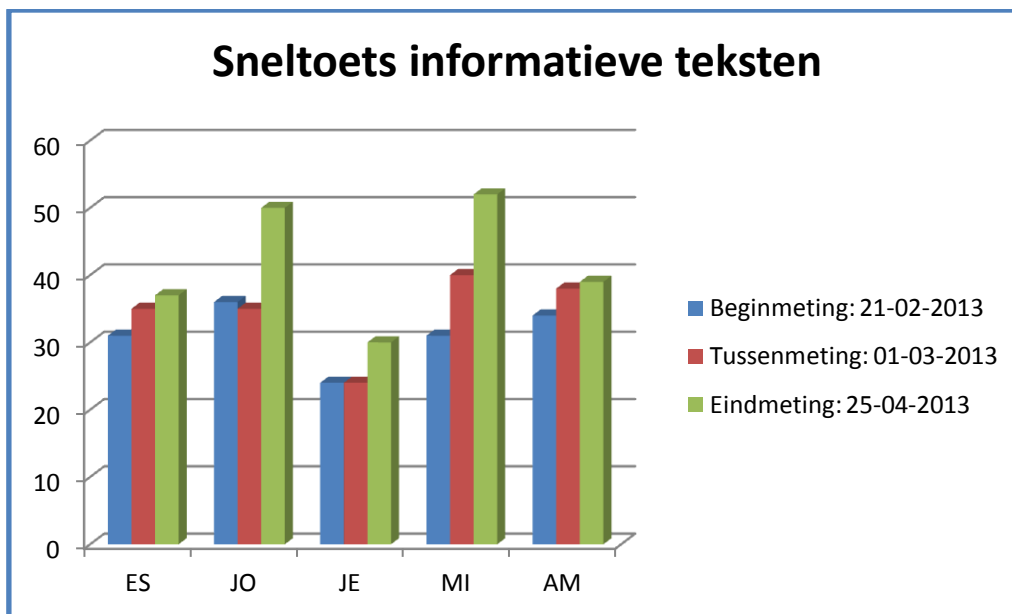
Naam:	Totaal score:
ES	31
JO	36
JE	24
MI	31
AM	34

Tussenmeting,
datum 01-03-2013:

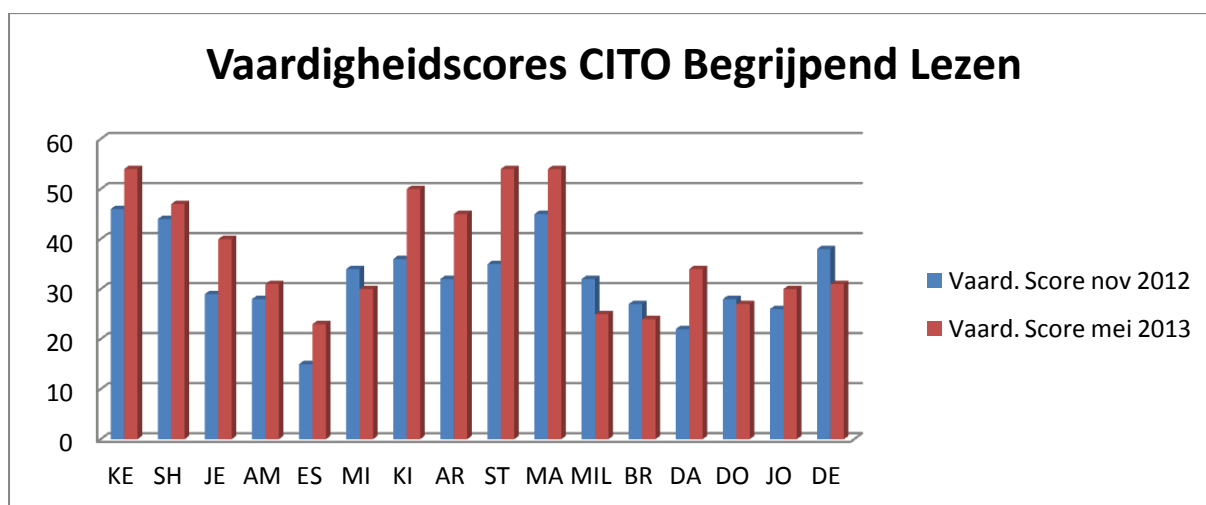
Naam:	Totaal score:
ES	35
JO	35
JE	24
MI	40
AM	38

Eindmeting,
datum 25-04-2013:

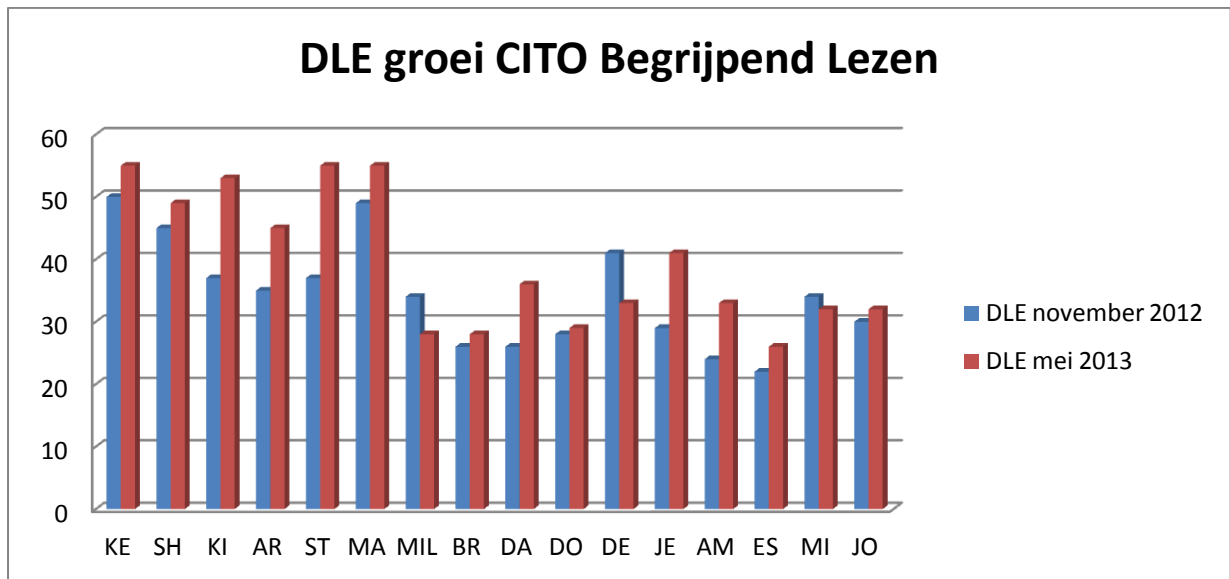
Naam:	Totaal score:
ES	37
JO	50
JE	30
MI	52
AM	39



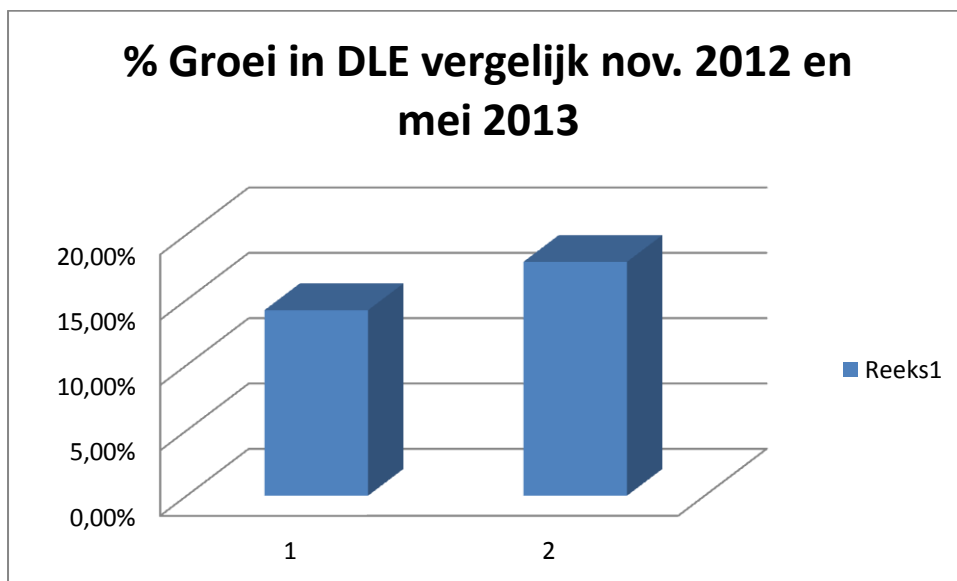
BIJLAGE 5 STAAFDIAGRAMMEN VAARDIGHEIDSSCORES EN DLE'S



Vaardigheidsscores CITO begrijpend lezen november 2012 en mei 2013



Groei in DLE CITO Begrijpend Lezen november 2012 en mei 2013



Procentuele groei in DLE tussen november 2012 en mei 2013, 1 (Controlegroep) 2 (Onderzoeksgroep)



Procentuele vaardigheidsgroei tussen november 2012 en mei 2013, 1 (Controlegroep) 2 (Onderzoeksgroep)

BIJLAGE 6: KERNDOELEN

In 2006 zijn er door het SLO in opdracht van het Ministerie van OCW kerndoelen opgesteld. Hieronder staan de kerndoelen t.b.v. Nederlands beschreven.

Mondeling onderwijs:

Kerdoel 1: De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

Kerdoel 2: De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.

Kerdoel 3: De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

Schriftelijk onderwijs:

Kerdoel 4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

Kerdoel 5: De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.

Kerdoel 6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.

Kerdoel 7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

Kerdoel 8: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.

Kerdoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

Kerdoel 10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

Kerdoel 11: De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen:

- Regels voor het spellen van werkwoorden;
- Regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- Regels voor het gebruik van leestekens.

Kerdoel 12: De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Goed gelezen! (Brouwer, T; Terpstra, R. & Wossink, H., 2005)

In hoeverre wordt aan de kerndoelen voldaan?

Toelichting

Bij het analyseren van de methoden begrijpend en studerend lezen op de kerndoelen is door SLO uitgegaan van de versie herziening 2006. Een aspect van de kerndoelen dat in dit instrument (nog) buiten beschouwing is gelaten, is het cumulatieve karakter van deze generatie kerndoelen. Ook de andere vakgebieden bevatten kerndoelen die mogelijk relevant zijn voor Nederlands. Deze zijn in eerste instantie buiten

beschouwing gelaten.

Kerndoelen Nederlands

Van de twaalf door de overheid geformuleerde kerndoelen Nederlands (herziening 2006) hebben er vijf betrekking op begrijpend en studerend lezen. Voor Domein B Schriftelijk taalonderwijs, lezen, zijn de volgende kerndoelen geformuleerd:

Kerndoel 4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

Kerndoel 6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.

Kerndoel 7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

Kerndoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Bij Domein C Taalbeschouwing, waaronder strategieën, staat één kerndoel dat deels gericht is op lezen:

Kerndoel 10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

Analyseresultaten kerndoelen

Met betrekking tot de kerndoelen voldoet de methode Goed gelezen BSL volledig aan alle door de overheid geformuleerde kerndoelen Nederlands voor begrijpend en studerend lezen.

In welke kerninhouden worden de kerndoelen in de methode uitgewerkt?

Toelichting

Om aan te kunnen geven op welke wijze methoden de kerndoelen concretiseren is door SLO een nadere uitwerking van de kerndoelen in kerninhouden (indicatoren en specificaties) gemaakt. Bij de uitwerking is ook de tekst van de karakteristiek bij het vakgebied meegenomen. De vijf kerndoelen die relevant zijn voor begrijpend en studerend lezen zijn door SLO vertaald in zes indicatoren en vervolgens verder uitgewerkt in (deel)specificaties. Er is getracht deze zo zorgvuldig mogelijk te

formuleren. Deze uitwerking is gemaakt in overleg met de Inspectie van het Onderwijs.

Overzicht van aangetroffen kerninhouden

In de tabel is aangegeven welke specificaties in de methode Goed gelezen BSL aan de orde komen.

Legenda:

A = analyseresultaat

■ = aanwezig

▣ = gedeeltelijk aanwezig

□ = afwezig

n.v.t. = niet van toepassing

Domein B Schriftelijk taalonderwijs			
Kerndoel	Indicator SLO	Specificatie SLO	A
4. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.	4.1 Achterhalen van informatie in informatieve en instructieve teksten.	4.1.1 Kennis hebben van informatieve teksten en/of bronnen.	■
		4.1.2 Kennis hebben van instructieve teksten en/of bronnen.	■
		4.1.3 Gericht naar informatie zoeken.	■
		4.1.4 Het selecteren van informatie.	■
		4.1.5 Gebruik maken van leesstrategieën.	■
6. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.	6.1 Ordenen van informatie en meningen.	6.1.1 Informatie ordenen bij instructieve teksten.	■
		6.1.2 Informatie ordenen bij systematisch geordende bronnen.	■
		6.1.3 Feiten van meningen onderscheiden.	■
7. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.	7.1 Informatie en meningen vergelijken.	7.1.1 Kritisch lezen.	■
	7.2 Informatie en meningen beoordelen.	7.1.2 Informatie en meningen met elkaar vergelijken.	■
		7.2.1 Teksten op waarde (betrouwbaarheid) beoordelen.	■
		7.2.2 Vormen van oordeel.	■
9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.	9.1 Het ontwikkelen van een positieve leesattitude.	9.1.1 Positieve leesattitude.	■
10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.	10.3 Leesstrategieën.	10.1.3.1 Herkennen.	■
		10.1.3.2 Verwoorden.	■
		10.1.3.3 Gebruiken.	■
		10.1.3.4 Beoordelen.	■

Nieuwsbegrip XL

In hoeverre wordt aan de kerndoelen (versie herziening 2006) voldaan?

Toelichting

Bij het analyseren van de methoden Nederlands op de kerndoelen is door SLO uitgegaan van de versie herziening 2006. Een aspect van de kerndoelen dat in dit instrument (nog) buiten beschouwing is gelaten, is het cumulatieve karakter van deze generatie kerndoelen. Ook de andere vakgebieden bevatten kerndoelen die mogelijk relevant zijn voor Nederlands. Deze zijn in eerste instantie buiten

beschouwing gelaten.

Kerndoelen Nederlands

De overheid heeft voor het vak Nederlandse taal 12 kerndoelen (herziening 2006) geformuleerd, verdeeld over drie domeinen. Voor begrijpend lezen zijn de volgende vijf kerndoelen (gedeeltelijk) relevant:

Domein B Schriftelijk taalonderwijs:

Kerndoel 4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

Kerndoel 6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.

Kerndoel 7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.

Kerndoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en

informatieve teksten.

Domein C Taalbeschouwing, waaronder strategieën:

Kerdoel 10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

Analyseresultaten kerndoelen

Met betrekking tot de nieuwe kerndoelen (herziening 2006) voldoet de methode Nieuwsbegrip aan alle vijf voor begrijpend lezen relevante kerndoelen (kerndoelen 4, 6, 7, 9 en 10) volledig. De analyse heeft alleen betrekking op begrijpend lezen. De kerndoelen 9 en 10 zijn ook gericht op andere subdomeinen dan lezen maar dat is bij de analyse uiteraard buiten beschouwing gelaten. Voor de analyse is zowel Nieuwsbegrip Basis als Nieuwsbegrip XL bekeken van de lopende jaargang

2009/2010 (tot en met week 4 in 2010). Om te voldoen aan de kerndoelen is gebruik van beide onderdelen noodzakelijk. Daarnaast geldt dat de resultaten in principe alleen betrekking hebben op de geanalyseerde jaargang.

In welke kerninhouden worden de kerndoelen in de methode uitgewerkt?

Toelichting

Om aan te kunnen geven op welke wijze methoden de kerndoelen concretiseren is door SLO een nadere uitwerking van de kerndoelen in kerninhouden (indicatoren en specificaties) gemaakt. Bij de uitwerking is ook de tekst van de karakteristiek bij het vakgebied meegenomen. De kerndoelen Nederlands zijn door SLO vertaald in drieëntwintig indicatoren en vervolgens verder uitgewerkt in (deel)specificaties.

Er is getracht deze zo zorgvuldig mogelijk te formuleren. Deze uitwerking is gemaakt in overleg met de Inspectie van het Onderwijs.

Overzicht van aangetroffen kerninhouden

In de tabel is aangegeven welke specificaties in de methode Nieuwsbegrip aan de orde komen en welke niet. Hierbij zijn alleen de voor begrijpend lezen relevante kerndoelen betrokken.

Legenda:

A = analyseresultaat

■ = aanwezig

▣ = gedeeltelijk aanwezig

□ = niet aanwezig

n.v.t. = niet van toepassing

Kerndoel	Indicator SLO	Specificatie SLO	A
4. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.	4.1 Achterhalen van informatie in informatieve en instructieve teksten.	4.1.1 Kennis hebben van informatieve teksten en/of bronnen.	■
		4.1.2 Kennis hebben van instructieve teksten en/of bronnen.	■
		4.1.3 Gericht naar informatie zoeken.	■
		4.1.4 Het selecteren van informatie.	■
		4.1.5 Gebruik maken van leesstrategieën	■
6. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.	6.1 Ordenen van informatie en meningen.	6.1.1 Informatie ordenen bij instructieve teksten.	■
		6.1.2 Informatie ordenen bij systematisch geordende bronnen.	■
		6.1.3 Feiten van meningen onderscheiden.	■
7. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.	7.1 Informatie en meningen vergelijken	7.1.1 Kritisch lezen.	■
		7.1.2 Informatie en meningen met elkaar vergelijken	■
	7.2 Informatie en meningen beoordelen.	7.2.1 Teksten op waarde (betrouwbaarheid) beoordelen.	■
		7.2.2 Vormen van oordeel.	■
9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.	9.1 Het ontwikkelen van een positieve lees of schrijfatitude.	9.1.1 Positieve leesattitude.	■
		9.1.2 Positieve schrijfatitude.	n.v.t.
Kerndoel	Indicator SLO	Specificatie SLO	A
10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.	10.1 Luisterstrategieën.		n.v.t.
	10.2 Spreekstrategieën.		n.v.t.
	10.3 Leesstrategieën.	10.3.1 Herkennen.	■
		10.3.2 Verwoorden.	■
		10.3.3 Gebruiken.	■
		10.3.4 Beoordelen.	■
	10.4 Schrijfstrategieën.		n.v.t.

