

Van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam.

Begrijpend lezen en modeling in groep 4.

Yvonne Visser

2148947

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute RT0202

Begeleid door: Myriam Verwiel

Mei 2011

Inhoudsopgave.

Samenvatting	5
Inleiding	7
1. Aanleiding.	8
• 1.1 Aanleiding tot het onderzoek.	8
• 1.2 Relevantie van het onderzoek.	8
• 1.3 Instructiekwaliteit.	9
• 1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen.	10
• 1.5 Doel van het onderzoek.	11
• 1.6 Doel in het onderzoek.	11
2. Theoretische onderbouwing.	12
• 2.1 Wat is begrijpend lezen?	12
• 2.2 De doorgaande lijn bij begrijpend lezen.	12
○ 2.2.1 Begrijpend luisteren.	13
○ 2.2.2 Begrijpend lezen.	13
○ 2.2.3 Studerend lezen.	14
• 2.3 Het directe instructiemodel.	14
• 2.4 Leesstrategieën.	15
• 2.5 Modeling.	16
○ 2.5.1 Vygotsky en modeling	16
○ 2.5.2 Zone van de actuele ontwikkeling.	17
○ 2.5.3 Zone van de naaste ontwikkeling.	17
• 2.6 Moeilijk lezende kinderen en modeling.	17
• 2.7 Passend onderwijs.	17
• 2.8 draagvlak en begeleiden.	18
○ 2.8.1 De reflectiecyclus van Korthagen.	18
○ 2.8.2 De oplossingsgerichte werkwijze.	19
○ 2.8.3 Veranderprocessen.	20

3. Methodologie.	21
• 3.1 Actieonderzoek.	21
• 3.2 Instrumenten.	21
o 3.2.1 De nulmeting.	21
o 3.2.2 Observatie van leerkrachtgedrag.	22
o 3.2.3 De ministudiemiddag.	22
o 3.2.4 Literatuurstudie.	23
o 3.2.5 Individuele begeleidingsmoment.	24
o 3.2.6 Eindmeting.	24
o 3.2.7 Rapportage.	24
• 3.3 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.	24
• 3.4 Ethiek.	26
o 3.4.1 Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog.	26
o 3.4.2 Zorgvuldigheid en nalatigheid.	27
o 3.4.3 Volledigheid en selectiviteit.	27
o 3.4.4 Concurrentie en collegialiteit.	27
o 3.4.5 Publiceren, auteursschap en geheimhouding.	27
o 3.4.6 Onderzoek in opdracht.	27
 4. Data analyse en resultaten.	 28
• 4.1 Datapresentatie.	28
o 4.1.1 Literatuurstudie.	28
o 4.1.2 De nulmeting.	28
o 4.1.3 Observatie van leerkrachtgedrag.	29
o 4.1.4 Ministudiemiddag.	30
o 4.1.5 Individuele begeleidingsmomenten.	30
o 4.1.6 De eindmeting.	31
• 4.2 Data analyse.	31
o 4.2.1 Deelvraag 1.	31
o 4.2.2 Deelvraag 2.	34
o 4.2.3 Deelvraag 3.	35
o 4.2.4 Deelvraag 4.	35

5. Conclusies en aanbevelingen.	38
• 5.1 Conclusies.	38
• 5.2 Aanbevelingen.	40
6. Reflectie en evaluatie.	42
• 6.1 Een terugblik.	42
• 6.2 De toekomst.	43
Dankwoord.	44
Literatuur.	45
Bijlagen.	
1. Kijkwijzer.	
2a. Agenda ministudienmiddag.	
2b. Voorbereiding ministudiemiddag.	
2c. Powerpoint.	
3. Feedback op ministudiemiddag door mw. Christian van Orsouw – Hartmans, Intern begeleidster.	
4. Resultaten observatie.	
5. Woorden posterproject CED.	
6. Kindertijdschriften.	
7. Leeshulp.	

Samenvatting.

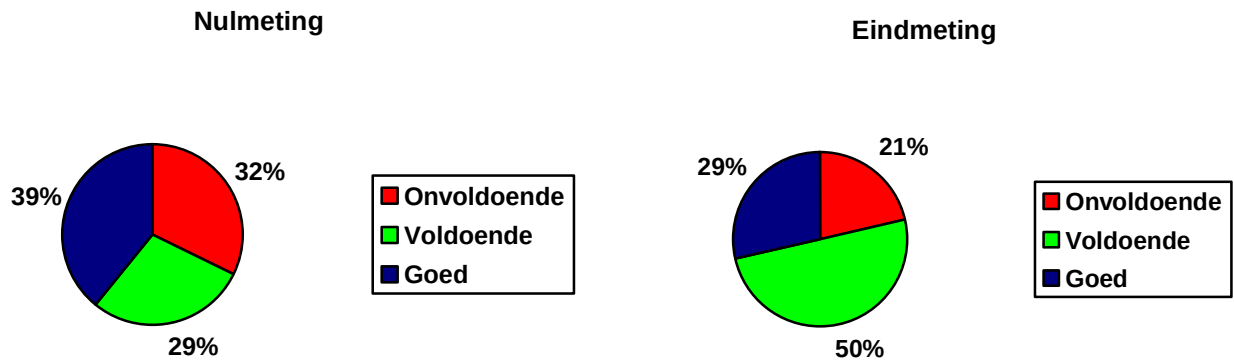
Dit onderzoek gaat over begrijpend lezen. De toetsresultaten voor begrijpend lezen zijn op mijn school over het algemeen matig te noemen. Dit onderzoek heeft als doel op de lange termijn het verbeteren van de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen op mijn school, met behulp van de evidence based interventie modeling.

Tijdens dit onderzoek gaan de leerkrachten uit groep 4a en 4b aan de slag met modeling tijdens hun lessen. Mijn rol hierbij is het creeëren van draagvlak, aanwakkeren van enthousiasme, en het verschaffen van informatie. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

‘Wat is er nodig om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen Begrijpend lezen in de groepen 4a en 4b op mijn school te verbeteren, teneinde de resultaten op de methodegebonden toetsen te verbeteren?’

In de theorie staan de leergebieden voor groep 1 tot en met 8 behorend bij begrijpend lezen beschreven. Het directe instructiemodel en modeling zijn interventies die evidence based zijn in binnen- en buitenland, daarom vormen zij het uitgangspunt van mijn onderzoek. Om draagvlak te creeëren en aan de begeleiding van de betrokken leerkrachten vorm te geven, heb ik gekozen voor de theorie van Kloosterboer (1997) over veranderprocessen, de oplossingsgerichte werkwijze van Kaufmann (2009) en de reflectiecyclus van Korthagen (2002).

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, gebruik ik de volgende meetinstrumenten: een nulmeting, een observatie van leerkrachtgedrag, een ministudiemiddag, begeleidingsmomenten voor de leerkrachten en een eindmeting. Hier volgen de resultaten van de nul- en eindmeting.



In de diagrammen is een vooruitgang van de toetsresultaten zichtbaar. Op basis van het doorgemaakte proces tijdens dit onderzoek concludeer ik dat het modellen en het structureel gebruik maken van het directe instructiemodel hieraan hebben bijgedragen. Tijd speelt ook een rol.

Concluderend kan ik zeggen dat een periode van zes weken te kort is om goed te leren modellen, daarnaast is er professionele begeleiding nodig waarbij reflectie op het eigen handelen centraal staat. Ook het structureel inzetten van de instructietafel tijdens de lessen begrijpend lezen helpt moeilijklezende kinderen bij het volbrengen van hun taak. Mijn aanbevelingen zijn als volgt:

- Schoolbreed modellen invoeren onder professionele begeleiding door een (externe) organisatie.
- Structureel inzetten van de instructietafel tijdens de lessen begrijpend lezen.

Inleiding.

Mijn naam is Yvonne van Bergen – Visser. Ik ben werkzaam op een zwarte school met ongeveer 350 leerlingen in een achterstandswijk in Rotterdam. Ik ben parttime groepsleerkracht van een combinatiegroep 6/7. Dit meesterstuk schrijf ik in het kader van de Master SEN opleiding Remedial Teacher. Voor mij is deze RT opleiding onderdeel van een groter geheel. In het aankomende schooljaar ga ik de Master SEN opleiding Intern Begeleidster volgen. Ik heb gekozen voor deze volgorde omdat ik mij wil bekwamen in het schrijven van goede handelingsplannen, het handelingsgericht werken en overzicht wilde krijgen op de doorgaande lijnen voor de verschillende vakgebieden alvorens ik mij ga richten op de organisatie en het begeleiden van collega's.

Dit onderzoek voer ik uit in de groepen 4a en 4b op mijn basisschool. Daarbij zijn drie collega's betrokken, twee duo leerkrachten en één fulltime leerkracht. De kinderen op mijn school zijn voornamelijk allochtoon en taalzwak, doordat zij opgroeien in een taalarme omgeving is de taal die zij op school aangeboden krijgen extra belangrijk. Het taalonderwijs staat hoog in mijn vaandel. Met behulp van de methode Estafette lezen (Zwijssen) is het technisch leesniveau al stukken verbeterd. De resultaten van begrijpend lezen blijven nog achter. In dit onderzoek streef ik naar een verbetering van de instructiekwaliteit met behulp van een evidence based interventie. Mijn persoonlijke leerdoelen hierbij zijn het creëren van draagvlak en het aanwakken van enthousiasme bij de betrokken collega's.

1. Aanleiding.

1.1 Aanleiding tot het onderzoek.

De resultaten van de Citotoets begrijpend lezen zijn op mijn school nooit goed geweest. Dit schrijf ik toe aan de achtergrondkennis, thuissituatie en bagage van onze leerlingpopulatie die voornamelijk bestaat uit kinderen van laagopgeleide en allochtone ouders. Opvallend genoeg laten de resultaten van de Citotoets begrijpend lezen, afgenomen in januari 2010, in bijna elke groep een daling zien in de toch al lage scores. Concluderend kan ik zeggen dat op bijna heel mijn school de leeropbrengsten voor begrijpend lezen sinds januari 2009 gedaald zijn.

Nog niet zo lang geleden is de methode Tekstverwerken (Ahlers en Kooyman, 2006) voor begrijpend lezen aangeschaft en schoolbreed ingevoerd. Uit onderzoek is gebleken dat de leeropbrengst bij gebruik van de methode Tekstverwerken het hoogst is. (Heesters e.a. 2007) Ik zie in mijn praktijk een discrepantie tussen deze onderzoeksgegevens en de resultaten voor begrijpend lezen op mijn school. Vooral in de bovenbouw is dit niet zichtbaar bij de methodegebonden toetsresultaten.

1.2 Relevantie van het onderzoek.

Het dalen van de leeropbrengsten voor begrijpend lezen zijn regelmatig onderwerp van gesprek geweest in teamvergaderingen, bouwvergaderingen, groeps- en leerlingbesprekingen. Wij kampen als school met een imago probleem in de wijk, leerlingenaantallen zijn de afgelopen jaren teruggelopen.

Een cultuurverandering is daarom onvermijdelijk. Iedereen is gemotiveerd om er met elkaar een betere school van te maken en het imago te verbeteren. Tijdens een aantal studiemiddagen waarbij over de visie van de school is gesproken, is besloten om van het taalonderwijs ons speerpunt te maken. Eén van de stappen die hierbij genomen is, is het benoemen van een taalcoördinator.

Deze masteropleiding ben ik gaan volgen om mijn eigen onderwijs te professionaliseren. Ik ben van mening dat ik door deze opleiding een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van het onderwijs op mijn school. Ik werk met mensen, die hart voor hun vak hebben en die het bieden van een kans aan kinderen een

belangrijke taak vinden. Ik beschouw mijzelf als één van deze mensen. Vorig jaar heeft de taalcoördinator haar onderzoek naar het aanvankelijk technisch lezen op onze school afgerond. Een andere collega volgt een opleiding, gebaseerd op de ideeën van dhr. Marzano over woordenschatonderwijs en intelligentieontwikkeling. Dat ik het begrijpend leesonderwijs onder de loep zou nemen tijdens mijn onderzoek heb ik al snel besloten. Ik wil de kennis die ik tijdens deze opleiding opdoe, inzetten op mijn school om het onderwijs te verbeteren, zodat er structurele veranderingen kunnen ontstaan. Persoonlijke kwaliteiten die ik daarbij kan inzetten zijn empathisch vermogen, persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp en motivatie. De uitdaging voor mij is de wijze waarop ik draagvlak wil creeëren bij de deelnemende collega's en welke vaardigheden ik kan inzetten om hen te begeleiden bij het vergroten van hun instructiekwaliteiten. Deze persoonlijke leerdoelen zijn gekoppeld aan competentie 5, competent in samenwerking met collega's).

1.3 Instructiekwaliteit.

Ik heb gekozen voor een onderzoek waarin het verbeteren van de kwaliteit van de instructie door de leerkracht centraal staat. Dit aspect is namelijk beïnvloedbaar door mij en mijn collega's.

Het opleidingsniveau van de ouders kunnen wij helaas niet veranderen. Het feit dat de meeste kinderen op onze school allochtoon zijn en beperkt Nederlands spreken, is een feit waarbij wij maar voor een klein deel kunnen bijdragen aan verbetering. Simpelweg omdat het aantal uren dat de kinderen per dag op school doorbrengen, minder is dan ze thuis en op straat doorbrengen.

Wat wij als school wel in de hand hebben is de kwaliteit van de instructies die gegeven wordt. De gewenste opbrengst van dit onderzoek is het verbeteren van de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen Begrijpend Lezen in de groepen 4a en 4b op mijn school door middel van een interventie die ondersteund wordt door de literatuur en is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Met interventies bedoel ik acties die worden ondernomen door de leerkracht, die gericht zijn op het verbeteren van het onderwijsproces. Omdat op mijn school de methode voor begrijpend lezen wordt gebruikt vanaf groep 4, heb ik besloten om het onderzoek uit te voeren in de groepen 4a en 4b omdat de kinderen in deze groepen aan het

begin van hun begrijpend leesloopbaan staan. Mijn verwachting is dat wanneer de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen verbetert, de toetsresultaten van de methodegebonden toetsen zullen verbeteren. Deze vooronderstelling baseer ik op informatie uit de literatuur en op mijn eigen ervaringen in het onderwijs.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Hierbij heb ik de volgende onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd:

‘Wat is er nodig om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen Begrijpend lezen in de groepen 4a en 4b op mijn school te verbeteren, teneinde de resultaten op de methodegebonden toetsen te verbeteren?’

1. Welke interventie(s) word(en) op dit moment door de leerkrachten toegepast om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen te verbeteren? Wat ervaren de leerkrachten als positief aan de methode Tekstverwerken en wat als negatief?
2. Op welke manier wordt er tijdens de instructie van de lessen begrijpend lezen gedifferentieerd door de leerkrachten om de kinderen op hun eigen niveau aan te spreken?
3. Welke interventie(s) om de instructie van de begrijpend leeslessen te verbeteren worden ondersteund door de literatuur en zijn evidence based?
4. Op welke manier creeër ik draagvlak voor mijn onderzoek bij de betrokken collega's? En hoe kan ik de betrokken collega's begeleiden bij het vergroten van hun instructiekwaliteiten tijdens de lessen begrijpend lezen?

Deze deelvragen maken het volgende duidelijk:

Hoe gaan leerkrachten in een reguliere onderwijssituatie om met de instructie? Vervolgens komt aan bod welke specifieke en aanvullende acties zij ondernemen om de kinderen op hun eigen niveau aan te spreken. Daarnaast is het van belang voor dit onderzoek om de theorie een rol te geven wanneer er wordt gesproken over het soort interventies die de kwaliteit van de instructie kunnen verbeteren. Ten slotte komt aan bod wat mijn bijdrage kan zijn met dit onderzoek tot de professionalisering van mijn collega's.

1.5 Doel van het onderzoek.

Dit onderzoek wordt door mij uitgevoerd, met als doel op de langere termijn, dat de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen in de groepen 4a en 4b verbetert. Dit zal gebeuren met behulp van de interventies die ondersteund worden door de literatuur. Mijn verwachting is dat wanneer de kwaliteit van de instructie verbetert, daarmee ook de leeropbrengsten en de toetsresultaten voor begrijpend lezen zullen stijgen. Wanneer dit gebeurt in de onderzoeksgroepen kan bekeken worden of de gebruikte interventies ook schoolbreed ingezet kunnen worden.

1.6 Doel in het onderzoek.

Wanneer het onderzoek klaar is, weet ik welke interventies de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen met de methode Tekstverwerken kunnen verbeteren. Daarnaast heb ik de betrokken collega's uit groep 4a en 4b begeleid, gemotiveerd en bereid gevonden om deze interventies toe te passen tijdens de instructie van hun lessen begrijpend lezen. De door mij aangeboden begeleiding zal worden gebaseerd op de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen, 2002) met daarbij aandacht voor de oplossingsgerichte werkwijze.

2. Theoretische Onderbouwing.

Begrijpend lezen is één van de aspecten van het leesproces die plaatsvinden op de basisschool. In dit hoofdstuk baseer ik mij op theorie die wordt beschreven door onder andere Förrer en van de Mortel (2010) en Wilhelm (2008). Ik heb gekozen voor deze literatuur omdat het inzicht geeft in de laatste ontwikkelingen met betrekking tot begrijpend lezen.

2.1 Wat is begrijpend lezen?

'Begrijpend lezen is het vermogen geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip. Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces, waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. De lezer geeft in interactie met de tekst betekenis aan woorden, de zinnen en de tekst als geheel. Dit wordt ook wel construeren van betekenis genoemd: de lezer denkt na over wat er staat, wat de schrijver wil zeggen en over de vraag wat de tekst voor haarzelf betekent. Dit betekenisgevende proces is de essentie van lezen.' (Förrer & van de Mortel, 2010, p. 12).

Begrijpend lezen is een geheel van vaardigheden die door het kind op de basisschool beheerst moeten worden om de begrijpend leestaak te kunnen volbrengen. De meeste kinderen op mijn basisschool hebben moeite met het beheersen van deze vaardigheden. Uit observaties in mijn dagelijkse praktijk blijkt dat voor veel kinderen het lezen van de tekst het hoofddoel is, waardoor zij niet toekomen aan het toekennen van betekenis aan de tekst. Doordat het technisch lezen voor problemen zorgt, is de motivatie om een tekst te herlezen en een vraag te beantwoorden laag.

Deze demotivatie moet toegeschreven worden aan het beschikken over onvoldoende voorkennis, achtergrondkennis en woordenschat, waardoor het omgaan met strategieën belemmerd wordt. (van der Pluijm, 2010, p.42).

2.2 De doorgaande lijn bij begrijpend lezen.

De doorgaande lijn voor begrijpend lezen voor groep 1 t/m 8 op de basisschool bestaat uit een aantal verschillende leergebieden: namelijk begrijpend luisteren, begrijpend lezen en studerend lezen.

2.2.1 Begrijpend luisteren.

Begrijpend luisteren vindt plaats in de groepen 1 t/m 8. Het is een activiteit waarbij het draait om het begrijpen van mondelinge informatie. Deze informatie wordt gegeven door de leerkracht tijdens het voorlezen van verhalende en zakelijke teksten. Interactief voorlezen is dus van belang op de basisschool en niet alleen in de onderbouw! Begrijpend luisteren kan ook worden ingezet als een middel voor pre – teaching voorafgaand aan de les begrijpend lezen.

2.2.2 Begrijpend lezen.

Begrijpend lezen is samengevat, het betekenis verlenen aan gedrukte en geschreven informatie die je al lezend tot je neemt. (Ahlers & Kooyman, 2006)

Er zijn een aantal voorwaarden die van belang zijn voor begrijpend lezen:

- *Mondelinge taalvaardigheid (spreken en luisteren);*
- *vlot technisch lezen;*
- *woordenschat en kennis van de wereld;*
- *begrijpend luisteren;*
- *kennis van verschillende soorten teksten;*
- *leesplezier en leesmotivatie;*
- *leesstrategieën.*

(Ahlers en van de Mortel, 2009, p. 25)

Begrijpend lezen vindt meestal -volgens methode- plaats in de groepen 4 t/m 8 op de basisschool. Er zijn ook tegenstanders die er voor pleiten om het begrijpend leesonderwijs te laten starten in groep 5.

Stoeldraaijer en Vernooy (2007) stellen: 'Dat men te vroeg – in groep 4- begint met onderwijs in leesstrategieën, terwijl veel kinderen nog onvoldoende vlot en vloeiend kunnen lezen. Voor deze groep kinderen komt het werken met leesstrategieën te vroeg. Deze lezers richten zich nog te weinig op de inhoud omdat ze teveel met de leesteknik bezig zijn.'

(Pluijm, 2010, p. 42)

Met de aanschaf van deze methode is er schoolbreed besloten om deze methode vanaf groep 4 in te voeren. De vraag of begrijpend lezen wel of niet onderwezen zou moeten worden in groep 4 is te breed om aan bod te kunnen komen in dit meesterstuk.

2.2.3 Studerend lezen.

Studerend lezen, als onderdeel van begrijpend lezen vindt plaats in de groepen 7 en 8 van de basisschool. Door middel van studerend lezen wil je bereiken dat de lezer van de tekst, na het lezen, de tekst kan onthouden en de informatie kan reproduceren. Met als doel het maken van een toets of het schrijven van een werkstuk.

2.3 Het directe instructiemodel.

'Expliciete instructie die zich kenmerkt door veel structuur, herhaling, een goede taakopbouw en onmiddellijke corrigerende feedback, verbetert het begrijpend lezen.' (Rapp e.a. 2007, in Pluijm, 2010, p.43)

Het directe instructiemodel is is een belangrijk hulpmiddel bij het geven van effectief onderwijs. Houtveen en Kuijpers (2006, in Ahlers en van de Mortel, 2009) hebben het directe instructiemodel uitgebreid naar het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel (IGDI-model).

Het IGDI-model	
1. Start van de les.	• Terugblik: waar hebben we het de vorige keer over gehad? Wat was moeilijk? Wie kan voordoen...? • Lesdoel aangeven. • Voorkennis activeren ter ondersteuning van het tekstbegrip. • Aandacht voor de woordenschat.
2. Interactieve groepsinstructie.	• Onderwijs in kleine stappen. • Demonstreren/ voordoen. • Uitleggen: wat en hoe. • Concrete voorbeelden geven. • Hardop denken.
3. Begeleide inoefening.	• Kinderen oefenen onder begeleiding van de leerkracht. De instructie is begrepen, maar zelfstandige verwerking is nog niet mogelijk. • Korte en duidelijke opdrachten. • Vragen stellen: hebben de kinderen de instructie begrepen?

4. Zelfstandig of in duo's toepassen (groep) de risicoleerlingen krijgen verlengde instructie.	- Gemiddelde en goede begrijpend lezers gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie. - Risico leerlingen werken (minimaal 10 minuten) onder begeleiding van de leerkracht.
5. Feedback aan de groep die zelfstandig werkt en aan de instructie groep.	De leerkracht maakt een ronde en geeft de kinderen feedback op hun werk.
Afsluiting.	Inhoudelijke afronding van de les met de hele groep.

2.4 Leesstrategieën.

Leesstrategieën zijn hulpmiddelen die bijdragen aan het tekstbegrip. In de afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar het nut van leesstrategieën. Vroeger dacht men dat kinderen met behulp van zoveel mogelijk leesstrategieën vanzelf begrijpend lezen zouden leren en dat instructie daarbij niet nodig was. Tegenwoordig wordt het tegengestelde gedacht.

'Kies in het team een beperkt aantal leesstrategieën (...) De toepassing van de strategieën wordt geautomatiseerd tot een routine als ze consequent in alle groepen worden gebruikt.' (Stoeldraaijer & Förre, 2009, p. 12)

In dit onderzoek baseer ik mij op de leesstrategieën die worden aangeleerd in de methode Tekstverwerken. De volgende leesstrategieën komen aan bod in de methode:

Voor het lezen.	Tijdens het lezen.	Na het lezen.
Inhoud voorspellen.	Tekst interpreteren.	Samenvatten.
Voorkennis activeren.		Tekst beoordelen.
Doel, structuur en vorm van de tekst herkennen.		Reflectie leesgedrag.
Leesdoel bepalen (vanaf groep 6)		
Leeswijze bepalen (vanaf groep 6)		

De leesstrategieën staan hier apart beschreven, tijdens de fase van het aanleren van leesstrategieën is het praktisch om deze apart aan te bieden.

Het uiteindelijk doel is dat kinderen de strategieën flexibel en geïntegreerd toepassen. (Förrer en van de Mortel, 2010, p.71)

2.5 Modeling.

Modeling is een instructietechniek waarbij een leerkracht, haar leesproces kenbaar maakt door alles wat zij waarneemt, denkt, voelt en doet terwijl zij een tekst leest, hardop uit te spreken. Deze metacognitieve benadering waarbij kinderen dus leren leren, vormt de theoretische basis van mijn onderzoek. Ik kies voor deze interventie omdat hij evidence based is in binnen- en buitenland (Fisher, Frey & Lapp, 2009. Wilhelm, 2008. Förrer en van de Mortel, 2010. Vernooy, 2011) Dit is voor mijn onderzoek van belang omdat dit de validiteit van mijn onderzoek vergroot.

'The teacher generally demonstrates such strategies for students until the students are able to carry them out independently.' (National Reading Panel, 2000, p.14)

'Daarbij is het van belang dat de leerkracht de leerlingen helpt om het zelf te leren en zelf te doen. Dit gebeurt door op te treden als een model van een goede begrijpende lezer die hardopdenkend de strategieën voordoet (begeleid toepassen). Zo wordt het proces van begrijpend lezen voor de leerlingen inzichtelijk gemaakt. Hardopdenkend voordoen houdt concreet de volgende stappen in: de leerkracht doet het voor; de leerkracht doet het samen met de leerlingen; de leerlingen doen het in duo's of in groepjes van vier; de leerling doet het alleen.' (Pluijm, 2010, p.43)

2.5.1 Vygotsky en modeling.

De basis van modeling zijn de leerpsychologische theorieën van Vygotsky. Vygotsky onderscheidt drie cognitieve leerzones:

1. Zone van de actuele ontwikkeling (beheersingsniveau)
2. Zone van de naaste ontwikkeling (instructieniveau)
3. Nieuwe zone van de actuele ontwikkeling (nieuw beheersingsniveau)

Dit is een cyclisch proces. De leerkracht speelt een belangrijke rol in dit proces. Zij boort een nieuw onderwerp aan, geeft instructie over de aanpak en helpt het kind bij het zich eigen maken van dit nieuwe onderwerp.

2.5.2 Zone van de actuele ontwikkeling.

Het kernwoord dat hoort bij de zone van de actuele ontwikkeling is de zelfstandigheid van het kind. Een opdracht die valt binnen het beheersingsniveau van het kind, vergroot de vaardigheid en het zelfvertrouwen. Er wordt geen nieuwe vaardigheid aangeleerd.

2.5.3 Zone van de naaste ontwikkeling.

Wanneer de leerkracht een taak aanbiedt in de zone van de naaste ontwikkeling, is er sprake van een onderwijskans. Voorwaarde is dat er instructie gegeven wordt. Om onderwijs te bieden binnen de naaste ontwikkelingszone, moet de leerkracht eerst voordoen hoe de taak uitgevoerd moet worden (Wilhelm, 2008). Vygotsky stelt dat wanneer kinderen geen vooruitgang boeken, de instructie niet goed is. Wanneer het kind de taak zelfstandig kan uitvoeren is de nieuwe zone van actuele beheersing bereikt.

2.6 Moeilijk lezende kinderen en modeling.

Moeilijk lezende kinderen moeten leren dat de teksten die zij lezen betekenis hebben. Deze kinderen richten zich op het decoderen van letters en woorden waardoor zij aan tekstbegrip niet toekomen. Ook is het van belang dat kinderen leren dat zij een tekst niet alleen letterlijk kunnen bekijken en zij dus zelf betekenis toe kunnen kennen aan een tekst. Door bijvoorbeeld tussen de regels door te lezen. Moeilijk lezende kinderen moeten geholpen worden bij het automatiseren van het gebruik van leesstrategieën. Dit kan gedaan worden door samen lezen. Moeilijk lezende kinderen krijgen dan inzicht in het leesproces van een ervaren lezer. Reflectie op het leerproces mag hierbij niet ontbreken.

2.7 Passend onderwijs.

In het kader van de wet Passend onderwijs zegt Minister van Bijsterveldt in een recente brief aan de Tweede kamer, dat de inzet van passend onderwijs is dat meer leerlingen een passend onderwijsaanbod krijgen in het regulier onderwijs. Gezien de korting van 300 miljoen euro die is vastgelegd in het regeer – en gedoogakkoord van VVD, CDA en PVV (2010), nog vóór de daadwerkelijke invoering van de wet passend onderwijs, wordt dit terecht door de mensen in het werkveld gezien als

een probleem. Geld voor extra ondersteuning in de groepen is schaars. Het is een must voor leerkrachten en scholen om te anticiperen op deze veranderingen. Er moet gezocht worden naar oplossingen die wel haalbaar zijn. De wijze van instructie geven en de hulpmiddelen en interventies die daarbij ingezet worden, zijn beïnvloedbaar door de leerkrachten en scholen zelf. Dit meesterstuk gaat over begrijpend lezen, maar de problematiek die ik hier beschrijf is ook van toepassing op moeilijk rekenende kinderen of moeilijk spellende kinderen. Ik besef dat een instructiemodel en een metacognitieve interventie niet genoeg zijn om het passend onderwijs te laten slagen. Maar het is wel een eerste stap in de richting van het denken in oplossingen in plaats van in problemen. Daarbij draait het uiteindelijk om het belang van de kinderen die de hulp van hun leerkracht zo hard nodig hebben.

2.8 Draagvlak en begeleiden.

Als onderzoeker ben ik de persoon die dit onderzoek initieert. Daarbij heb ik mensen om mij heen nodig die het onderzoek kunnen doen laten slagen en de aanbevelingen te implementeren. Draagvlak, betrokkenheid en enthousiasme bij de betrokken collega's zijn een must. Tijdens dit onderzoek maak ik gebruik van een aantal hulpmiddelen om dit te bewerkstelligen.

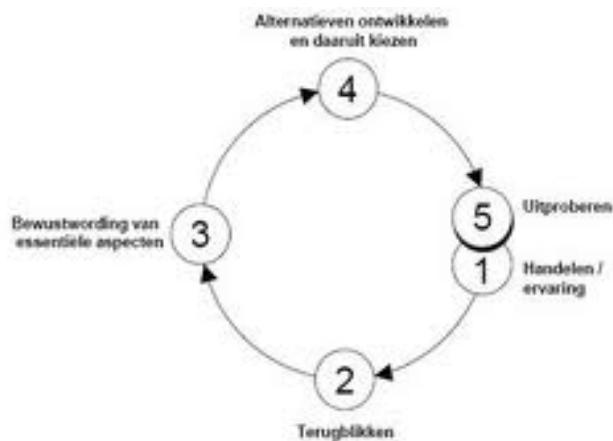
2.8.1 De reflectiecyclus van Korthagen.

Er zijn vele definities voor de term reflecteren. Het doel van reflecteren is het komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening (Korthagen, 2002, p. 12) In dit onderzoek hanteer ik de volgende definitie:

<i>Iemand reflecteert als zij haar ervaringen en/of kennis probeert te herstructureren.</i>

<i>(Korthagen, 1992 in Korthagen, 2002, p. 12)</i>
--

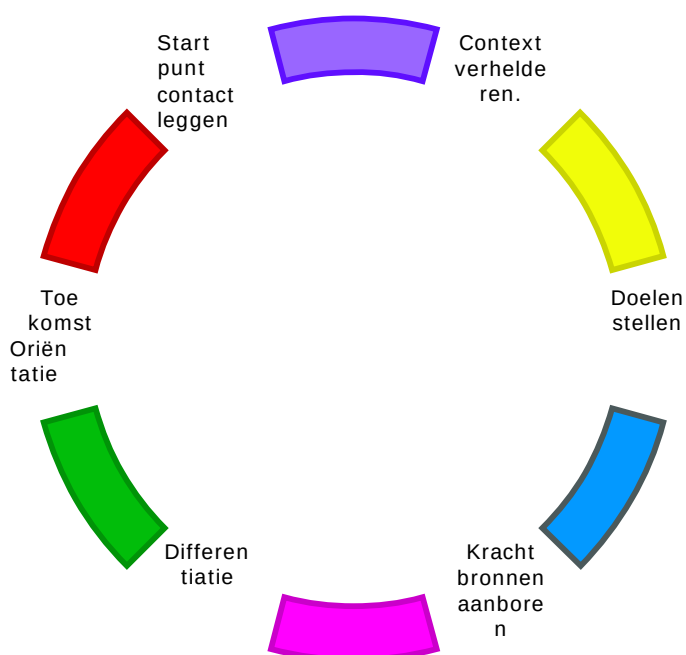
Als hulpmiddel bij het reflecteren wordt in mijn onderzoek gebruik gemaakt van de spiraalmodel voor reflectie van Korthagen (2002). Hij onderscheidt in deze cyclus vijf fasen:



2.8.2 De oplossingsgerichte werkwijze.

De oplossingsgerichte werkwijze (De Shazer en Kim Berg, 1982) richt zich op de zelfoplossende vermogens van mensen. Cauffman en van Dijk (2009) zeggen hierover het volgende: 'Door te kijken naar de mogelijkheden waarover de ander, los van eventuele deficiënties, altijd nog beschikt help je deze persoon. De zevenstappendans is een hulpmiddel om die ander opnieuw toegang te bieden tot en de beschikking te geven over zijn eigen sterke punten.'

De zeven onderdelen uit de zevenstappendans zijn:



De zevenstappendans is een flexibel hulpmiddel, je maakt gebruik van de onderdelen die op dat moment nodig zijn. De zeven stappen geven houvast, maar zijn niet bindend. De oplossingsgerichte werkwijze inspireert mij om te kijken naar de toekomst. Door de betrokken collega's oplossingsgericht te begeleiden en door elementen in het onderzoek vanuit de oplossingsgerichte werkwijze te formuleren zal dit vermoedelijk de effectiviteit vergroten.

2.8.3 Veranderprocessen.

Kloosterboer (1997) onderscheidt twee soorten van verandering: het sprongsgewijs vernieuwen en het continu leren en verbeteren. Het sprongsgewijs vernieuwen is 'hard' van aard. Met hard wordt bedoeld de formele kant van de organisatie, waarin alles vastgelegd en afgesproken is. Zoals taakverdeling, bevoegdheden en verantwoordelijkheden. Het continu leren en verbeteren is zacht van aard en is minder concreet. Het gaat over de cultuur in een organisatie. Zoals samenwerking, stijl van leidinggeven en dergelijke. Veranderprocessen vragen om vaardigheden van de veranderaar. Kloosterboer (1997) noemt de volgende:

- Overtuigen;
- open staan;
- overleggen;
- beslissen;
- doorzetten;
- bekrachtigen;
- tijd;
- objectiveren.

Door deze vaardigheden in te zetten kan de veranderaar het proces van weerstand naar draagvlak initieëren. Het invoeren van een interventie kan gepaard gaan met weerstand. Als veranderaar in dit proces is het goed om stil te staan bij een manier om met deze weerstand om te gaan.

3. Methodologie.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de meetinstrumenten die ingezet worden om de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden. Ook komt aan bod hoe ik omga met onderzoeksethiek, triangulatie en validiteit.

3.1 Actieonderzoek.

Het onderzoek dat ik uitvoer, wordt actieonderzoek genoemd.

Actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren (Harinck, 2007, p. 50).

Een actieonderzoek bestaat uit een aantal aspecten:

- Planmatig handelen;
- onderzoeken;
- en reflectie.

Een actieonderzoek heeft een cyclische opbouw. Het doel van een actieonderzoek is het eigen handelen met betrekking tot het onderwijs op een hoger niveau brengen.

Het gaat hierbij om een opeenvolging van kennis produceren en kennis toepassen door de leerkracht die aan het roer staat van het actieonderzoek. (Harinck, 2007, p. 50).

3.2 Instrumenten.

In dit onderzoek worden verschillende instrumenten gebruikt om gegevens te verzamelen. Deze instrumenten zijn belangrijk om de onderzoeksvraag en deelvragen die centraal staan in dit onderzoek te beantwoorden.

3.2.1 De nulmeting.

De nulmeting is het beginpunt van het onderzoek. De nulmeting is in beide onderzoeksgroepen de toetsles van blok 3 (les 6) voor groep 4, uit de methode 'Tekstverwerken'. Het onderzoek zelf, wordt uitgevoerd tijdens blok 5 (6 lessen). De nulmeting heeft als doel het vaststellen van het niveau van de kinderen met betrekking tot de begrijpend leeslessen met de methode. De gegevens uit de Cito toets begrijpend lezen zijn hierbij niet van belang, omdat het doel van het onderzoek is: het verbeteren van de kwaliteit van de instructie, tijdens de lessen begrijpend lezen met de methode. De Cito toets voor begrijpend lezen wordt maar

eenmaal per schooljaar afgenomen en kan daarom in dit onderzoek niet dienen als meetinstrument.

3.2.2. Observatie van leerkrachtgedrag.

Door middel van de kijkwijzer¹, wordt waarneembaar leerkrachtgedrag aangevinkt. De betrokken leerkrachten krijgen de kijkwijzer een week voorafgaand aan de observatie uitgereikt. Het doel van de observatie is het zichtbaar maken van positief handelen van de leerkracht tijdens de les begrijpend lezen met de methode. Door de kijkwijzer vooraf uit te delen aan de collega's, wil ik het bewustzijn met betrekking tot het eigen handelen aanwakkeren. Het eventueel waarnemen van 'gewenst gedrag' tijdens de observatie vormt geen gevaar voor de betrouwbaarheid van mijn onderzoeksgegevens, maar zie ik juist als winst. Deelvraag 1 en 2 worden door middel van deze observatie deels beantwoord.

1. Welke interventie(s) word(en) op dit moment door de leerkrachten toegepast om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen Begrijpend lezen te verbeteren?

Wat ervaren de leerkrachten als positief aan de methode Tekstverwerken (Ahlers & Kooyman, 2006) en wat als negatief?

2. Op welke manier wordt er tijdens de instructie van de lessen Begrijpend lezen gedifferentieerd door de leerkrachten om de kinderen op hun eigen niveau aan te spreken?

3.2.3 De ministudiemiddag.

Tijdens de ministudiemiddag ga ik met de drie collega's uit de groepen 4a en 4b om de tafel. Wat ervaren de collega's als positief aan het werken met de methode Tekstverwerken en wat als negatief?²

Tijdens het tweede deel van de middag reik ik de interventie modeling aan. Dit deel van de middag is vooral gericht op de praktijk. Hoe werkt de interventie? Hoe maken we de koppeling naar het werken met onze methode? Maar ook wat ligt er aan ten grondslag? De leerkrachten krijgen voorafgaand aan de studiemiddag een informatiepakket over het onderwerp.

¹ Bijlage 1 Kijkwijzer

² Bijlage 2a, 2b, 2c Agenda, voorbereiding en powerpoint ministudiemiddag.

Het eerste doel van deze ministudiemiddag is de collega's van praktische informatie voorzien met betrekking tot het hardopdenkend voordoen. Het tweede doel is de collega's enthousiasmeren en motiveren om de interventie toe te passen in hun praktijk. Hierin is een belangrijke rol voor mij weggelegd. Veranderingen kunnen spanningen opleveren bij zowel de veranderaar als degene die geacht wordt haar gedrag te veranderen. Kloosterboer (1997) omschrijft een aantal vaardigheden voor de veranderaar die het proces kunnen vergemakkelijken (zie 2.9.3)

Tijdens deze ministudiemiddag maak ik video-opnamen, deze zal ik na afloop met de intern begeleider bekijken en zij zal mij van feedback³ voorzien met betrekking tot mijn begeleidende en sturende rol. Deze ministudiemiddag is van belang bij het beantwoorden van deelvraag 1,2,3 en 4.

1. Welke interventie(s) word(en) op dit moment door de leerkrachten toegepast om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen Begrijpend lezen te verbeteren? Wat ervaren de leerkrachten als positief aan de methode Tekstverwerken (Ahlers & Kooyman, 2006) en wat als negatief?

2. Op welke manier wordt er tijdens de instructie van de lessen Begrijpend lezen gedifferentieerd door de leerkrachten om de kinderen op hun eigen niveau aan te spreken?

3. Welke interventie(s) om de instructie van de Begrijpend leeslessen te verbeteren worden ondersteund door de literatuur en zijn evidence based?

4. Op welke manier creëer ik draagvlak voor mijn onderzoek bij de betrokken collega's? En hoe kan ik de betrokken collega's begeleiden bij het vergroten van hun instructiekwaliteiten tijdens de lessen Begrijpend lezen?

3.2.4 Literatuurstudie.

De literatuurstudie beslaat een groot deel van mijn onderzoek. De interventie modeling wordt beschreven in de literatuur die ik heb gelezen. De werking van dit onderwijskundig en didactisch principe is evidence based.

³ Bijlage 3 Feedback op ministudiemiddag door Christian van Orsouw – Hartmans.

Voor mijn onderzoek is het van belang dat ik hetgeen ik gelezen heb in de literatuur kan overbrengen op de betrokken collega's en hen voorzie van de nodige, praktische informatie met betrekking tot het onderwerp zodat zij in hun groepen aan de slag kunnen met deze interventie.

3.2.5. Individuele begeleidingsmomenten.

Tijdens de looptijd van het onderzoek, vanaf het moment dat de collega's de interventie gaan uitvoeren in hun groepen, bied ik (minimaal) twee individuele begeleidingsmomenten aan. Deze vinden plaats in de eerste en vierde week van het onderzoek. Indien collega's dat wensen kunnen er meerdere begeleidingsmomenten plaatsvinden. Ik heb gekozen voor twee momenten zodat ik betrokken blijf bij de uitvoering door de leerkrachten.

3.2.6. Eindmeting.

Net als de nulmeting, zal de eindmeting plaatsvinden met behulp van de methodegebonden toets (blok 5, toetsles 6). Het doel van deze eindmeting is vaststellen of dat er vooruitgang in de toetsresultaten heeft plaatsgevonden.

3.2.7 Rapportage.

De rapportage is drieledig:

Ten eerste rapporteer ik mondeling aan de deelnemende collega's en de intern begeleidster, dit gebeurt in de week na de eindmeting. Vervolgens rapporteer ik schriftelijk aan de directie van mijn school. Ten derde rapporteer ik mondeling aan de rest van het team tijdens een algemene teamvergadering.

3.3 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

Triangulatie is het gebruik maken van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2007). Met als doel het boven water krijgen van verschillende standpunten en meningen over hetzelfde onderwerp.

Harinck stelt ook dat de onderzoeker vanuit verschillende standpunten en gegevens naar een verschijnsel kijkt. Alle standpunten zijn geldig maar ze verschillen soms wel. Hierdoor ontstaat een compleet beeld.

Theorie	- Doorgaande lijn begrijpend lezen. - Directe instructie model. - Leesstrategieën. - Modeling. - Reflectiecyclus van Korthagen. - Oplossingsgerichte werkwijze. - Veranderprocessen.
Praktijk	- Groep 4a en 4b. - drie leerkrachten. - De methode Tekstverwerken - Werken met het directe instructiemodel. - Modeling.
Persoon	- Competenties in mijn huidige POP: competent in samenwerking met collega's en competent in reflectie en ontwikkeling. - Begeleidende/ coachende rol. - Draagvlak creeëren. - Veranderprocessen begeleiden.

Dit is een kleinschalig onderzoek waarvan de onderzoeksresultaten alleen geldig zullen zijn voor de groepen 4a en 4b op mijn school. De verwachting die ik heb uitgesproken, is dat met het verbeteren van de kwaliteit van de instructie vermoedelijk de resultaten van de methodegebondentoetsen ook zullen verbeteren. Of dat de kwaliteit van de instructie verbetert met behulp van de interventie modeling is door mij en de betrokken collega's waar te nemen tijdens de looptijd van het onderzoek. Indien de resultaten verbeterd zijn tijdens de eindmeting kan ik het vermoeden uitspreken dat de verbetering van de instructiekwaliteit daaraan heeft bijgedragen. Hier kan ik niet volledig zeker van zijn omdat de factor tijd ook een rol speelt. Het zou kunnen zijn dat de kinderen vooruitgang hebben geboekt (natuurlijke ontwikkeling) simpelweg omdat we verder in het schooljaar zijn dan

tijdens de nulmeting. Maar juist vanwege de kleinschaligheid van het onderzoek en mijn controlerende rol met betrekking tot de planning, nauwkeurigheid en opzet van het onderzoek kan ik het vermoeden uitspreken dat een eventuele stijging van de resultaten gevolg is van de interventie. Ik baseer mij daarbij ook op kennis die ik heb opgedaan tijdens de literatuurstudie.

3.4 Ethiek.

'Ethiek kent in hoofdzaak twee dimensies: een plichtsdimensie en een aspiratiedimensie. In de plichtsdimensie staan de regels centraal, en wordt beschreven waar minimaal aan voldaan moet worden. De plichtsdimensie geeft de grenzen aan en beschrijft deze in verplichtingen en regels. De aspiratiedimensie benadrukt juist de morele, persoonlijke kwaliteiten waarover men zou moeten beschikken om een onderzoek optimaal te kunnen uitvoeren. De aspiratiedimensie concentreert zich dus op het karakter dat onderzoekers nodig hebben om de waarden te kunnen realiseren die hun beroepspraktijk mede constitueren.'
(Bouwman, Jespers, Kerstens, Laros en Riezebos, 2009, p. 72)

De bovenstaande dimensies omvatten een set van principes met als onderwerp ethische reflectie tijdens het praktijkonderzoek. De verschillende onderdelen van deze set worden hieronder uitgewerkt.

3.4.1 Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog.

Alle betrokkenen uit de onderzoeksgroep zijn persoonlijk door mij benaderd. Men heeft van mij een handout gekregen waarin exact beschreven staat wat het doel is van het onderzoek en wat er van hen verwacht wordt. De insteek van het onderzoek is het verbeteren van de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend Lezen, er zal dus gekeken worden naar de kwaliteit van die instructie. Hier wordt geen waardeoordeel aan gehangen. Ik heb vanuit mijn functie als leerkracht en RT i.o. geen beoordelende taken. Ik heb zelf geringe ervaring met de interventie modeling. De voorsprong die ik heb is dat ik over het onderwerp heb gelezen. Ik oefen de interventie in mijn eigen groep. Tijdens de ministudiemiddag toon ik video-opnamen van mijzelf waarop ik de interventie toepas in mijn groep. De collega's krijgen een idee van wat de bedoeling is. Daarnaast stel ik mij hierdoor kwetsbaar op en wil ik duidelijk maken dat dit onderzoek een pad is wat we met elkaar gaan bewandelen. Zonder oordelen en beoordelen, maar ervan uitgaande

dat we allemaal goed onderwijs willen geven. Gegevens verkregen in het onderzoek worden geanonimiseerd weergegeven in het meesterstuk.

3.4.2 Zorgvuldigheid en nalatigheid.

Door overleg te voeren met critical friends wordt bedrog en zelfbedrog in het meesterstuk vermeden. Mijn schoolleiding heeft toestemming gegeven voor de uitvoer van dit onderzoek.

3.4.3 Volledigheid en selectiviteit.

Alle, relevante, door mij verzamelde informatie in dit onderzoek zal worden weergegeven in het onderzoeksverslag zodat een juist beeld van de werkelijkheid te lezen is.

3.4.4 Concurrentie en collegialiteit.

Het critical friend-schap vereist inzet en collegialiteit ten opzichte van mijn medestudenten. Tijd vrijmaken voor deze critical friend bijdrage is van groot belang voor het leerproces van de ander, maar ook voor mijn eigen leerproces.

3.4.5 Publiceren, auteurschap en geheimhouding.

Indien gewenst ben ik bereid het onderzoeksverslag te publiceren. Ik draag er zorg voor dat alle betrokkenen en gegevens volledig geanonimiseerd zijn.

3.4.6 Onderzoek in opdracht.

Het onderwerp van dit onderzoek heb ik vastgesteld in samenspraak met de Intern Begeleider van mijn school. Het onderwerp sluit aan bij de eisen die de opleiding stelt aan de onderzoeksvragen.

4.Data analyse en resultaten.

In het eerste deel van dit hoofdstuk worden de data die zijn voortgekomen uit dit onderzoek gepresenteerd. Vervolgens wordt in het tweede deel van dit hoofdstuk antwoord gegeven op de eerder geformuleerde deelvragen en worden de verworven data geanalyseerd.

4.1 Datapresentatie.

Hier volgt een presentatie van de verschillende meetinstrumenten die in dit onderzoek gebruikt zijn, met daarbij een korte toelichting op de data die met behulp van deze meetinstrumenten zijn verkregen. De meetinstrumenten worden in chronologische volgorde genoemd.

4.1.1 Literatuurstudie.

Er zijn een aantal kenmerken van begrijpend lezen:

- *Er zijn drie elementen: de lezer, de tekst en het leesdoel.*
- *Het is een denkactiviteit.*
- *De lezer is actief betrokken bij de tekst.*
- *De lezer geeft betekenis aan de tekst.*

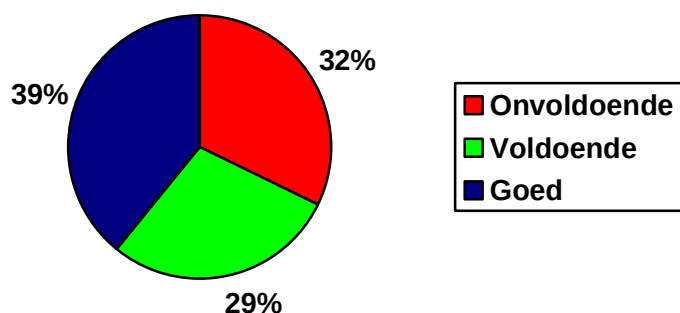
(Förrer en van de Mortel, 2010, p. 13)

Daarnaast zijn zij van mening dat de kennis van de lezer het begrijpen van teksten beïnvloedt. Zij noemen kennis van de wereld, woordenschat en kennis van taal opgedaan door veelvuldig luisteren en lezen.

Wat betreft de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen is modeling een waardevol hulpmiddel waarbij de leerkracht handelt als de leesexpert en de kinderen een kijkje in het hoofd krijgen van een goede begrijpend lezer.

4.1.2 Nulmeting.

In beide onderzoeksgroepen is toets drie uit de methode Tekstverwerken afgenomen voorafgaand aan de onderzoeksperiode. De resultaten van deze toets gelden als de nulmeting voor dit onderzoek. De toetsresultaten zijn zichtbaar gemaakt in onderstaande diagram.



4.1.3 Observatie van leerkrachtgedrag.

Het leerkrachtgedrag van de drie leerkrachten is door mij geobserveerd met behulp van de kijkwijzer. Hier volgt een samenvatting van de geobserveerde punten met daarbij in procenten aangegeven hoe vaak de geobserveerde punten gemiddeld, zijn waargenomen bij de drie verschillende leerkrachten. Het doel van de observatie is het zichtbaar maken van positief handelen van de leerkrachten tijdens de les begrijpend lezen met de methode.

1. Leesstrategieën. In hoeverre komen de leesstrategieën aan bod voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen?	74 %
---	-------------

2. Instructie. Welke leerkrachtvaardigheden, zoals bijvoorbeeld modellen en begeleide instructie zijn zichtbaar tijdens de instructie?	86,7 %
--	---------------

3. Directe instructiemodel. Zijn de elementen uit het directe instructie model zichtbaar tijdens de geobserveerde les?	88,9 %
--	---------------

4. Differentiatie. Op welke manier wordt er gedifferentieerd?	49,9 %
---	---------------

5. Klassenmanagement. Zijn er routines en hulpmiddelen om het zelfstandigwerken te bevorderen? Hoe lang werken de moeilijkleerende kinderen alleen?	66,7 %
--	---------------

4.1.4 Ministudiemiddag.

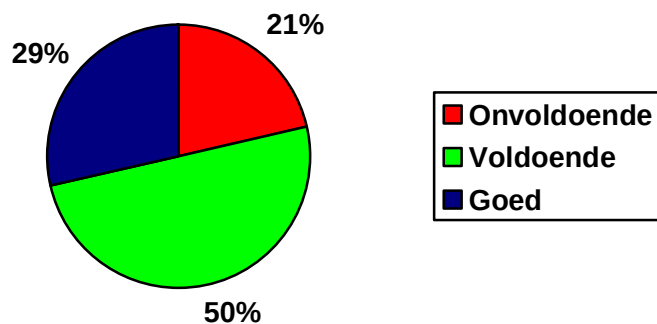
Tijdens de ministudiemiddag is één van de betrokken collega's verhinderd. Haar duocollega is wel aanwezig. Beide onderzoeksgroepen zijn vertegenwoordigd tijdens deze middag. De leerkrachten noemen de volgende positieve en negatieve aspecten van het werken met de methode Tekstverwerken.

Postieve aspecten.	Negatieve aspecten.
De teksten zijn aansprekend voor de kinderen, met onderwerpen die aansluiten bij hun interesses. De leerkrachtenhandleiding is makkelijk in gebruik.	Het formaat van de leesboeken en werkboeken zijn niet goed op elkaar afgestemd: beide zijn nodig gedurende de hele les, maar het past niet naast en/of boven elkaar op de tafels van de kinderen.
De verschillende leesstrategieën komen expliciet aan bod.	De instructie van de leesstrategieën gebeurt aan de hand van een zgn. instructietekst. Deze tekst staat los van de tekst in het lesboek (qua onderwerp) Vaak is het voor de kinderen lastig om te schakelen tussen de instructie en de inoefening.
De methodegebonden toetsen zijn een juiste weergave van de leerstof uit de lessen. De resultaten van de kinderen zijn naar verwachting.	Er is een groot verschil tussen de resultaten van de methodegebonden toetsen (resultaten hoog) en de niet-methodegebonden toetsen (resultaten laag).

4.1.5 Individuele begeleidingsmomenten.

Door omstandigheden is er gedurende de interventieperiode één formeel begeleidingsmoment geweest in week 4 van het onderzoek. Op verzoek van de leerkrachten heeft dit begeleidingsmoment het karakter van een intervisiebijeenkomst gekregen. Dit betekent dat we als groep bij elkaar hebben gezeten en de voortgang hebben besproken. Algemene conclusie van de leerkrachten naar aanleiding van deze intervisiebijeenkomst is dat er een bewustwordingsproces in gang is gezet met betrekking tot het modelen. Men is zich bewust van de opbrengsten die het modelen kan opleveren en de momenten tijdens de les wanneer de interventie ingezet kan worden. Maar men is ook van mening dat de interventieperiode (6 weken) te kort is om de fijne kneepjes onder de knie te krijgen.

4.1.6 Eindmeting.



4.2 Data analyse.

Hoe geven de gebruikte meetinstrumenten antwoord op de geformuleerde deelvragen? Welke verbanden kunnen gelegd worden en welke interpretaties gegeven?

4.2.1 Deelvraag 1.

Welke interventie(s) word(en) op dit moment door de leerkrachten toegepast om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen te verbeteren? Wat ervaren de leerkrachten als positief aan de methode Tekstverwerken en wat als negatief?

Tijdens de observaties is gekeken naar interventies die op dit moment door de leerkrachten worden toegepast om de kwaliteit van de instructie van de lessen begrijpend lezen te verbeteren.

Alle drie de leerkrachten stellen, voor het lezen, samen met de kinderen het lees- en lesdoel vast. Het lesdoel staat in beide groepen op het whiteboard geschreven en blijft hier ook gedurende de week staan zodat er, ook buiten de begrijpend leeslessen naar verwezen kan worden. Het leesdoel wordt voor het lezen van de tekst mondeling besproken. Dit is een vast onderdeel van de lessen in de methode Tekstverwerken. Ook het voorspellen aan de hand van titels en illustraties is een vast onderdeel van de lessen in de methode. Dit wordt door alle drie de

leerkrachten gedaan vóór het lezen van de tekst. Ook wordt er in beide groepen uitgebreid voorkennis opgehaald bij de kinderen.

Twee van de drie leerkrachten kiezen ervoor om de tekst voor te lezen. De derde leerkracht laat de kinderen zelfstandig lezen. In twee van de drie gevallen wordt er met de kinderen gekeken naar de structuur van de tekst tijdens het lezen. Geen van de leerkrachten kiest ervoor om de inhoud van de tekst samen te vatten tijdens het lezen. Men geeft hiervoor twee verklaringen:

1. de teksten in groep 4 zijn relatief kort en simpel van structuur, waardoor samenvatten tijdens het lezen de duidelijkheid niet ten goede komt.
2. Tijdens twee van de drie observaties ging de les over een gedicht waarbij samenvatten tijdens het lezen niet bijdraagt aan de duidelijkheid van de tekst.

Ook het samenvatten na het lezen is om deze redenen maar één keer waargenomen. De twee leerkrachten die de tekst voorlezen of samen met de kinderen lezen, laten tijdens het lezen strategieën zien om de moeilijke stukken in de tekst te verduidelijken. In één geval komen de woordbetekenissen aan bod door afleiden en het bekijken van illustraties. Na het lezen wordt nagegaan of de leesdoelen zijn behaald, dit is een vast onderdeel van de les uit de methode, dit is waargenomen bij alle drie de leerkrachten. Ook het reflecteren naar aanleiding van het gelezene is een vast onderdeel van de methode en is in twee van drie observaties waargenomen.

Alle drie de leerkrachten leggen de leesstrategie die centraal staat in de les expliciet en duidelijk uit. Dit is een terugkerend onderdeel van de les uit de methode Tekstverwerken. Ook laten zij alle drie (summier) het gebruik van de strategie zien door te modelen. Tijdens de observaties pasten de leerkrachten de geleerde strategie toe samen met de kinderen. De eerste en tweede stap worden hierdoor zichtbaar.

- ik doe het (leerkracht)
- wij doen het samen (leerkracht en kind)
- jullie doen het (de kinderen doen het samen)
- jij doet het alleen. (het kind kan de strategie zelfstandig toepassen)

Ook de instructie van de centrale strategie met behulp van een voorbeeldtekst is een vast onderdeel van een les uit de methode. Tijdens twee van de drie observaties is ook de derde stap zichtbaar. Eén van de leerkrachten koos ervoor om de les klassikaal te geven omdat er een hele nieuwe strategie aangeboden werd. De kinderen uit deze groep hebben dus niet zelfstandig de strategie toegepast. Tot slot is in twee lessen aan bod gekomen wat het gebruik van de leesstrategie je kan opleveren.

Naar aanleiding van de observaties in de onderzoeksgroepen bij de betrokken leerkrachten is naar voren gekomen dat een groot aantal van de interventies die in de literatuur worden genoemd al door de collega's wordt uitgevoerd. De reden hiervoor is eenvoudig: veel van deze interventies zijn een vast onderdeel van de lessen in de methode Tekstverwerken. Op het moment dat de lessen begrijpend lezen volgens de methodehandleiding worden gegeven, heeft men al een grote stap in de goede richting gezet.

De interventie modeling speelt een grote rol in dit onderzoek. Alle drie de leerkrachten maakten summier gebruik van deze interventie. Tijdens de nagesprekken bleek dat dit onbewust gebeurde. De methodehandleiding geeft aanknopingspunten om de interventie in te zetten. Op dit punt is dus winst te behalen.⁴

De positieve en negatieve aspecten van de methode die genoemd zijn door de leerkrachten, zijn onder te verdelen in een drietal categorieën: materiaal, instructie en toetsen.

⁴ Bijlage 4 Volledige resultaten observaties.

Er is helaas geen oplossing voor het probleem met betrekking tot het formaat van de lees- en werkboeken. Het is dus wenselijk dat de leerkracht aan de kinderen aangeeft op welke wijze de materialen op tafel moeten liggen zodat deze effectief kunnen worden ingezet tijdens de les.

Tijdens de ministudiemiddag heb ik de leerkrachten de tip gegeven om de vragen uit het werkboek die gekoppeld zijn aan het centraal lesdoel (aanleren van een bepaalde leesstrategie) direct na de instructie te laten maken door de kinderen. Voor de kinderen is op deze manier duidelijk welke vaardigheid zij tijdens het beantwoorden van de vraag in moeten zetten. Vervolgens worden de overige vragen beantwoord.

Omdat er een discrepantie zichtbaar is tussen de resultaten van de methodegebonden toetsen en de niet – methodegebonden toets, is besloten om het Cito Hulpboek begrijpend lezen in te zetten.

Stoeldraaijer en Förrer (2008, p. 14) stellen dat de Cito toetsen voor begrijpend lezen een bepaalde vraagstelling hanteert die specifieke vaardigheden van de kinderen vraagt. De Cito hulpboeken worden ingezet om de kinderen bekend te maken met deze vaardigheden. Uit ervaring van scholen blijkt dat hierdoor de toetsresultaten verbeteren.

4.2.2 Deelvraag 2.

Op welke manier wordt er tijdens de instructie van de lessen begrijpend lezen gedifferentieerd door de leerkrachten om de kinderen op hun eigen niveau aan te spreken?

De drie leerkrachten maken tijdens de begrijpend leeslessen gebruik van het directe instructiemodel. De stappen van dit model zijn ook aanwezig in de methodehandleiding. Opvallend is dat maar tijdens één observatie het gebruik van de instructietafel en verlengde instructie is waargenomen. Tijdens de nagesprekken geeft één leerkracht aan dat zij ervoor heeft gekozen om de les klassikaal te bespreken en te maken omdat er een nieuwe strategie werd aangeboden. Als nadeel van deze werkwijze geeft zij aan dat de kinderen er rumoerig van worden, omdat dit voor sommigen te lang duurt. De andere leerkracht geeft aan dat zij kiest voor een korte individuele verwerking van de vragen, waarbij ieder kind de vragen

maakt die hij of zij begrijpt. En vervolgens een begeleide inoefening doet waarbij alle vragen nog eens worden doorgenomen. Het niet gebruiken van de instructietafel en de verlengde instructie kan ervoor zorgen dat de moeilijk lezende kinderen afhaken tijdens de les en instructie omdat zij te lang moeten zelfstandig werken (langer dan 10 minuten), en niet begeleid worden in het filteren van de informatie die voor hen belangrijk is. Daarom adviseer ik de leerkrachten om structureel gebruik te maken van de instructietafel tijdens de lessen begrijpend lezen.

4.2.3 Deelvraag 3.

Welke interventie(s) om de instructie van de begrijpend leeslessen te verbeteren worden ondersteund door de literatuur en zijn evidence based?

Modeling en gebruik van het directe instructiemodel zijn door de literatuur ondersteunde interventies om de instructiekwiteit tijdens de lessen begrijpend lezen te verbeteren. Het gebruik van deze beide interventies heeft voldoende aanknopingspunten in de methode Tekstverwerken. De voorwaarden om met behulp van deze interventies de instructiekwiteit en daarmee de resultaten te verbeteren, zijn gunstig.

Ook het gebruik maken van geschikte teksten is van groot belang. Het is belangrijk dat het onderwerp van de tekst aansluit bij de belevingswereld van het kind, en dat ze veel verschillende soorten teksten lezen over hetzelfde onderwerp. Authentieke teksten hebben de voorkeur. Voorbeelden van authentieke teksten zijn informatieve teksten, actuele teksten, gedichten, verhalen, brieven, recepten en handleidingen.

4.2.4 Deelvraag 4.

Op welke manier creeër ik draagvlak voor mijn onderzoek bij de betrokken collega's? En hoe kan ik de betrokken collega's begeleiden bij het vergroten van hun instructiekwiteiten tijdens de lessen begrijpend lezen?

Draagvlak voor het onderzoek heb ik in de eerste plaats bewerkstelligd door het zorgvuldig kiezen van de onderzoeksgroep. Eén van de betrokken collega's is

behalve groepsleerkracht ook taalcoördinator op mijn school. Zij heeft vanuit haar functie interesse voor het onderzoeksonderwerp. Daarnaast worden haar ideeën en werkwijze breed gedragen in de organisatie. Door haar te laten deelnemen aan het onderzoek is mijn platform verbreed. Ook heb ik ervoor gekozen om de kijkwijzer oplossingsgericht op te stellen. Dat wil zeggen dat ik tijdens de observaties heb gekeken naar interventies die al door de leerkrachten worden toegepast tijdens de lessen begrijpend lezen. Door mij als onderzoeker te richten op datgene wat al goed gedaan wordt en het bewustwordingsproces bij de leerkrachten aan te wakkeren, heb ik bereikt dat de leerkrachten graag mee willen werken aan dit onderzoek. Vanaf het begin van het onderzoek heb ik aangegeven aan de collega's dat dit onderzoek een pad is wat wij met elkaar gaan bewandelen, zonder oordelen en beoordelen en ervan uitgaande dat wij allen goed onderwijs willen geven. Ik stel mijzelf bijvoorbeeld kwetsbaar op door het laten zien van video-opnamen van mijzelf terwijl ik aan het modellen ben en daarbij in alle valkuilen stap die in de literatuur genoemd worden. Hiermee maak ik duidelijk dat dit voor mij ook een leerproces is.

Het begeleiden van de collega's bij het vergroten van hun instructiekwaliteiten heb ik gedaan door het verstrekken van relevante informatie over het onderwerp. Hierdoor is voor hen duidelijk geworden waarom ze de interventie modellen uitvoeren en wat het doel ervan is. Tijdens de ministudiemiddag heb ik informatie verschaft door middel van een powerpoint en een literatuurmap met relevante artikelen en hoofdstukken met daarin een samenvatting van de door mij gelezen literatuur. Door het begeleidingsmoment in te richten als een intervisiebijeenkomst is een situatie gecreeërd waarin alle betrokkenen leren van elkaars ervaringen. De collega's hebben dit als prettig ervaren.

Als veranderaar in dit proces heb ik gedurende dit onderzoek gebruik gemaakt van de matrix 'vaardigheden voor de veranderaar' (Kloosterboer, 1997) Deze matrix beschrijft het proces van weerstand naar draagvlak, door middel van zeven vaardigheden die de veranderaar kan inzetten.

Overtuigen en beslissen	In een vroeg stadium van het onderzoek, na het afronden van de literatuurstudie over de uit te voeren interventie modeling.
Openstaan en overleggen	Wat doen de leerkrachten al? Hoe? En waarom?
Doorzetten en bekrachtigen	Door middel van de ministudiemiddag en begeleidingsmoment.
Tijd	Dit proces heeft ongeveer vier maanden geduurd.

5. Conclusies en aanbevelingen.

In dit hoofdstuk beantwoord ik de onderzoeksvraag. Naar aanleiding van het antwoord op de onderzoeksvraag trek ik conclusies. Daarna geef ik aanbevelingen voor de toekomst.

5.1 Conclusies.

De onderzoeksvraag die centraal heeft gestaan in dit onderzoek is:

‘Wat is er nodig om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen Begrijpend lezen in de groepen 4a en 4b op mijn school te verbeteren, teneinde de resultaten van de methodegebonden toetsen te verbeteren?’

Uit de literatuurstudie voor dit onderzoek is gebleken dat modeling een krachtige interventie is om de kwaliteit van de instructie tijdens de lessen begrijpend lezen te verbeteren (o.a. Förrer & van de Mortel, Wilhelm, 2010, 2008) Met behulp van de metacognitieve interventie modeling maakt de leerkracht zichtbaar wat zij denkt, doet, voelt en ervaart tijdens het lezen. Op deze manier wordt inzichtelijk welke aanpakstrategieën kinderen kunnen inzetten tijdens het lezen, om de tekst te kunnen begrijpen.

In de methodehandleiding van Tekstverwerken worden handvatten gegeven om modeling in te zetten tijdens de begrijpend leeslessen. Daarom heeft deze interventie centraal gestaan in dit onderzoek. De aanpassingen die in de dagelijkse praktijk door de betrokken collega's gemaakt moeten worden zijn hiermee dus klein. Tijdens de observaties bij de betrokken collega's is duidelijk geworden dat zij allen het modellen al inzetten tijdens de lessen begrijpend lezen. Dit gebeurt op kleine schaal en vaak onbewust.

Het directe instructiemodel is een middel om de instructie tijdens de begrijpend leeslessen kwalitatief te verbeteren. Op mijn school wordt schoolbreed gewerkt volgens dit principe. Er zijn in elke groep hulpmiddelen zoals een stoplicht, een timetimer en een kaart met pictogrammen voor zelfstandig werken aanwezig. Aan

praktische voorwaarden voor het werken met het directe instructiemodel wordt hiermee voldaan. Bij de betrokken collega's in groep 4 is tijdens de observaties in de groepen duidelijk geworden dat twee van de drie leerkrachten tijdens deze observatie geen gebruik maakten van de verlengde instructie aan de moeilijklezende kinderen. Mijn conclusie is dat op dit punt veel winst te behalen valt. Door het structureel gebruik maken van verlengde instructie (en de instructietafel) tijdens de lessen begrijpend lezen hebben de leerkrachten de mogelijkheid om de moeilijklezende kinderen niet langer dan 10 minuten te laten zelfstandig werken. Dit is nodig omdat deze kinderen niet langer dan deze periode zonder expliciete instructie en begeleiding kunnen om de les met goed gevolg af te kunnen ronden.

Uit de gegevens van de eindmeting blijkt dat de resultaten van de onderzoeksgroep vooruit zijn gegaan ten opzichte van de nulmeting. Het aantal kinderen met een onvoldoende is met 11% afgenomen. Het aantal kinderen met een voldoende of een goed is met 11% toegenomen. Hierbij concludeer ik dat modeling en het inzetten van het directe instructiemodel tijdens de lessen begrijpend lezen bijdraagt aan de kwaliteit van de instructie en daarmee ook aan de methodegebonden toetsresultaten. De inzet, het enthousiasme en de motivatie van de betrokken leerkrachten bij dit onderzoek hebben een grote rol gespeeld. Wel maak ik een kanttekening, tijdens dit onderzoek is gebleken, dat een periode van 6 weken te kort is om het modelen onder de knie te krijgen. Daarnaast is professionele begeleiding onmisbaar. In het aankomende schooljaar is begrijpend lezen op mijn school speerpunt. Mijn aanbeveling naar aanleiding van mijn onderzoek is dan ook het (schoolbreed) invoeren van modeling tijdens de lessen begrijpend lezen met behulp van een extern expertise bureau.

Naar aanleiding van de conclusie doe ik de volgende aanbevelingen:

- Schoolbreed modelen invoeren onder professionele begeleiding door een (externe) organisatie.
- Structureel inzetten van de instructietafel tijdens de lessen begrijpend lezen.

5.2 Aanbevelingen.

Tijdens dit onderzoek ben ik in aanraking gekomen met een schat aan informatie en materialen met betrekking tot begrijpend lezen. Hier volgt een selectie in de vorm van aanbevelingen. Als criterium heb ik gehanteerd dat de theorie en materialen gericht moeten zijn op inzetbaarheid in de praktijk.

Theorie.

- Het belang van taal op de basisschool is bekend. Taalsterke kinderen behalen betere resultaten dan taalzwakke kinderen. Vaak is begrijpend lezen een op zichzelf staand vak en wordt de transfer naar bijvoorbeeld de zaakvakken niet gemaakt terwijl deze teksten door kinderen vaak als moeilijk worden ervaren. Dit is een gemiste kans. Het inzetten van leesstrategieën en modeling tijdens de zaakvakken brengt de kinderen verder in hun taalontwikkeling. Een rekenvoorbeeld:

In de groepen 5 t/m 8 op mijn school wordt 60 minuten per lesweek besteed aan begrijpend lezen met de methode. In de groepen 5 en 6 staat er 90 minuten ingeroosterd voor de zaakvakken en in groep 7 en 8 zelfs 100 minuten. Wanneer de transfer van begrijpend lezen naar de zaakvakken gemaakt zou worden zou dit betekenen dat er in groep 5 en 6 150 minuten per week besteed zou worden aan begrijpend lezen. Voor de groepen 7 en 8 zou dit 160 minuten zijn.

Materiaal.

- De Cito hulpboeken voor begrijpend lezen zijn bedoeld voor de moeilijkelezende kinderen (D en E scores) om hen een training te geven. Ook is deze uitgave geschikt om alle kinderen de strategieën aan te leren die nodig zijn om de opdrachten uit de Cito begrijpend lezen te kunnen maken. Met de betrokken collega's uit de onderzoeksgroepen heb ik afgesproken dat we in de periode na de meivakantie tot de zomervakantie het modellen gaan doorzetten en ons verder gaan bekwamen. De methode is dan uit, dus gaan wij ons richten op de teksten uit de Cito hulpboeken.

- Nieuwsbegrip (CED) stimuleert leesbegrip op een motiverende manier met wekelijks, nieuwe en actuele teksten. De uitgave is geschikt voor groep 4 tot en met 8. De methode is in te zetten naast een bestaande methode voor begrijpend lezen. Een les duurt 45 minuten.
- Ook het Posterproject is een uitgave van het CED. Met het Posterproject werk je, methode onafhankelijk, aan de woordenschatontwikkeling van de kinderen. Schooltaalwoorden staan hierbij centraal. Het Posterproject is geschikt voor de groepen 5 tot en met 8.⁵
- Authentieke teksten zijn belangrijk om kinderen te leren begrijpend lezen. Geschikte bronnen voor dit soort teksten zijn kindertijdschriften.⁶
- Kinderen kunnen geholpen worden met behulp van een geheugensteuntje in de vorm van bijvoorbeeld een denkstappenkaart, een mindmap of een poster met daarop de leesstrategieën die ze doorlopen tijdens de les.⁷

⁵ Bijlage 5 Woordenlijst Posterproject CED

⁶ Bijlage 6 Kindertijdschriften

⁷ Bijlage 7 Leeshulp

6.Reflectie en evaluatie.

Het schrijven en uitvoeren van dit onderzoek heb ik ervaren als één groot persoonlijk ontwikkelingsplan. Competenties uit het competentieprofiel die voor mij belangrijk zijn geweest tijdens dit proces zijn competentie 5 (competent in samenwerking met collega's) en competentie 7 (competent in reflectie en ontwikkeling).

6.1 Een terugblik.

Het onderzoeksplan heb ik met veel aandacht geschreven. Deze tijdsinvestering is heel nuttig gebleken omdat het mijn spoorboekje is geweest gedurende de onderzoeksperiode.

De overstap van theorie naar praktijk heb ik als lastig ervaren. Het maken van plannen en het uitzetten van de lijnen gebeurt 'veilig' achter mijn eigen laptop. Maar dan moet je de praktijk in. Alles wat ik van tevoren bedacht heb moet ik gaan delen met mijn collega's. Daarbij komen allerlei vragen op: wat vinden ze ervan? Kan ik wel uitleggen wat de bedoeling is? Lukt het me ze enthousiast te maken? Verloopt alles wel volgens mijn plan? Eenmaal aangekomen in de praktijk blijkt het allemaal heel erg mee te vallen. De collega's zijn betrokken en geïnteresseerd en ook mijn plannen worden goed ontvangen. Dit is een succeservaring en creeërt een brede basis om vanuit verder te werken.

De ministudiemiddag is voor mij het meest spannende onderdeel van dit onderzoek geweest, omdat dit mij echt in de rol van onderzoeker plaatste ten opzichte van mijn collega's. Tijdens de observaties heb ik daar niet zo'n last van gehad, omdat collegiale consultatie wel vaker voorkomt op mijn school. De leerkrachten daarentegen geven aan dat voor hen de observatie juist weer spannender was. Dit heeft te maken met de verschillen in de rollen die een ieder heeft in de verschillende situaties. Ik vind het moeilijk om met die veranderende rol om te gaan. Een onderzoek uit te voeren op mijn eigen school, met mijn eigen collega's brengt je in een bijzondere positie. Ik heb van te voren goed nagedacht over hoe ik zou gaan handelen in deze situatie. Ik heb geprobeerd om vooral mijzelf te zijn. Dit heb ik gedaan door naast het formele contact ook informeel contact over het

onderzoek (en andere zaken) te hebben. Deze aanpak is positief gebleken, doordat ik op deze wijze tijd in persoonlijk contact heb geïnvesteerd. Dit proces is intuïtief verlopen. Daarnaast heb ik gekozen voor de theorie van Kloosterboer (1997) over veranderprocessen en de oplossingsgerichte aanpak (Caufmann, 2009). De theorie van Kloosterboer heb ik ingezet tijdens de observaties en de ministudiemiddag. Hoewel ik niet te maken heb gehad met weerstand is deze matrix wel nuttig gebleken voor het inzetten van de vaardigheden die er in genoemd worden. De oplossingsgerichte aanpak daarentegen is in mijn begeleiding van de leerkrachten nauwelijks aan bod gekomen. Ik merk dat ik de theorie ken, maar dit nog moeilijk zichtbaar kan maken in mijn handelen. Dit komt omdat ik mij er niet voldoende van bewust ben. Dit is een leerpunt.

6.2 De toekomst.

Afsluitend richt ik mijn blik op de toekomst. Mijn nieuw persoonlijk leerdoel voor het volgende schooljaar is mij bekwamen in de oplossingsgerichte werkwijze en dit zichtbaar te maken in mijn handelen tijdens mijn werkzaamheden op school.

Ik ben voornemens om in het studiejaar 2011/2012 het eenjarig traject tot IB-er te doorlopen aan de Fontys Hogeschool. Een onderdeel van het vak van IB-er is het begeleiden en coachen van je collega's. Tijdens dit onderzoek heb ik hier een voorzichtig begin mee gemaakt. Ook hier wil ik mij verder in bekwamen.

Dankwoord.

Mijn grote dank gaat uit naar mijn kritische vriendinnetjes Rosemarie, Suzanne en Eliza voor hun feedback, kritische blikken en tijd die zij in mijn onderzoek geïnvesteerd hebben. Myriam Verwiel wil ik bedanken voor haar betrokkenheid en de fijne manier waarop zij ons begeleid heeft, tijdens dit proces. Ik heb genoten van onze samenwerking!

Daarnaast wil ik tevens bedanken mijn fijne collega's uit groep 4a en 4b voor hun inzet, enthousiasme en betrokkenheid bij mijn onderzoek.

Christian, bedankt voor alle praatsessies op school!

Aad, Chris, Huib en Tineke die het mogelijk hebben gemaakt voor mij om deze studie te doen, door altijd klaar te staan voor hun kleinkinderen.

En mijn speciale dank gaat uit naar mijn man Tom en kindjes Roos en Maas.

Yvonne Visser, mei 2011.

Literatuurlijst.

Boeken.

Ahlers, L. & Kooyman, H. (2006). *Tekstverwerken handleiding tweede editie groep 4. Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen*. Groningen – Houten: Wolters-Noordhoff.

Cauffman, L. & Dijk, D.J van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

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

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Kloosterboer, P. (1997). *Leidinggeven aan verandering. 'Ertegenin of er tegenaan'*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen.

Korthagen, F. & Koster, B. & Melief, K. & Tigchelaar, A. (2006). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Mortel, K. v/d & Ahlers, L. (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 t/m 8*. Amersfoort: CPS

Mortel, K. v/d & Förre, M. (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Wilhelm, J. D., Ph.D. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Uitgeverij OMJS.

Artikelen en publicaties.

Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart. *Brief passend onderwijs*, 47684.

Prof. Dr. P.W. van den Broek (2009) *Oratie uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de pedagogische wetenschappen: Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Universiteit Leiden.

Heesters, K.S., Berkel, K. van, Schoot, F., van der & Hemker, B. (2007) *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem, Cito, PPON – reeks nr. 33.

Meent, Y. v/d (2010). *Het moeilijk lezende brein. Nieuwste wetenschappelijke inzichten over begrijpend lezen*. Het onderwijsblad, 2, 24-26.

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*. Washington.

Pluijm, A. van der (2010). *Begrijpend lezen. Grip op informatieve teksten*. JSW, 2, oktober 2010.

Stoeldraaijer, J. en Förrer, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Taalpilots/PO Raad.

Stoeldraaijer, j. en Vernooy, K. (2007). *Géén begrijpend lezen in groep 4?* Basisschoolmanagement 21 (2)

Internetpublicaties.

OMJS (2009). *Effectieve instructie in leesstrategieën*. Geraadpleegd 7 november 2010, via <http://www.omjs.nl/thema/taalenlezen.html>

Overige.

Bouman, A. Jespers, H. Kerstens, P. Laros, P. Riezebos, A. (2009). *Reader module student leer- en onderzoekslijn*. Tilburg, Fontys OSO.

WOSO & SBL (2004). *Bekwaam en speciaal*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

Bijlage 1.

Kijkwijzer: Leerkrachtgedrag met betrekking tot instructie van leesstrategieën, differentiatie en klassenmanagement tijdens de lessen begrijpend lezen.

Naam:	
Groep en aantal leerlingen:	
Situatie:	Instructie en verwerking van een begrijpend leesles met behulp van de methode 'Tekstverwerken'.
Datum:	
Tijdstip en tijdsduur:	
Doel van de observatie:	Welk leerkrachtgedrag met betrekking tot instructie en differentiatie wordt waargenomen tijdens de geobserveerde begrijpend leesles.
Observatiemethode:	Observatie in de groep, door observator, met behulp van de kijkwijzer 'Leerkrachtgedrag met betrekking tot instructie van leesstrategieën, differentiatie en klassenmanagement tijdens de lessen begrijpend lezen'. Deze kijkwijzer is opgesteld door observator. Wijze van registratie: W = Waargenomen tijdens deze les. NW = Niet waargenomen tijdens deze les.
Observator:	Yvonne van Bergen – Visser RT i.o.

1. Leesstrategieën.

Voor het lezen.

Leerkracht stelt met de kinderen het leesdoel vast.		
Leerkracht laat de kinderen voorspellen aan de hand van titel en illustraties.		
Leerkracht activeert voorkennis.		

Tijdens het lezen.

Leerkracht bekijkt met kinderen de structuur van de tekst.		
Leerkracht vat de inhoud van de tekst samen tijdens het lezen.		
Leerkracht laat woordbetekenissen aan bod komen door afleiden en het bekijken van illustraties.		

Leerkracht laat strategieën zien om moeilijke passages in de tekst te begrijpen: herlezen, leessnelheid aanpassen, notities maken.		
--	--	--

Na het lezen.

Leerkracht gaat met de kinderen na of de leesdoelen behaald zijn.		
Leerkracht vat de tekst samen na het lezen.		
Leerkracht laat kinderen reflecteren naar aanleiding van de gelezen tekst.		

2. Instructie.

Leerkrachtvaardigheden.

Leerkracht legt de leesstrategie expliciet en duidelijk uit.		
Leerkracht laat het gebruik van de strategie zien door te modelen (leerkracht laat door middel van hardopdenken zien wat zij denkt, voelt en doet tijdens het lezen van de tekst).		
Leerkracht past de strategie samen met de kinderen toe.		
Leerkracht begeleidt de kinderen bij het toepassen van de strategie en laat hen de strategie steeds zelfstandiger toepassen.		
Leerkracht praat met kinderen over wat het toepassen van leesstrategieën hen oplevert.		

Directe instructie model.

Terugblik.		
Presentatie.		
(begeleide) inoefening.		
Verlengde instructie.		
Individuele verwerking.		
Reflectie.		

Differentiatie.

Leerkracht heeft zicht op verschillen tussen kinderen, zodat zij weet welke kinderen verlengde instructie nodig hebben.		
Leerkracht maakt gebruik van de instructietafel waar de moeilijklezende kinderen (D		

en E) verlengde instructie krijgen.		
--------------------------------------	--	--

Klassenmanagement.

Leerkracht zorgt voor duidelijke regels en routine voor het zelfstandig (ver)werken.		
Moeilijk lezende kinderen werken niet te lang zelfstandig.		

Literatuur die gebruikt is bij het opstellen en schrijven van deze kijkwijzer:

- Ahlers, L. en Mortel, K van de (2009). Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8. Amersfoort, CPS.
- Ahlers, L en Kooyman H. (redactie) Van den Berg, I., Hermesen, C., Middel, A., en Verhey, G. (auteurs) (2006). Tekstverwerken. Van begrijpend naar studerend lezen. Groningen/ Houten, Wolters – Noordhoff.

Bijlage 2a.

Agenda ministudiemiddag Begrijpend lezen.

Woensdag 16 maart 2011: 12.45 – 13.45.

1. Welkom en inleiding.
2. Positieve en negatieve punten van de methode Tekstverwerken.
3. Powerpoint Modeling/hardopdenkend voordoen.
4. Filmpje Modeling/ hardopdenkend voordoen groep 6.
5. Modeling/ hardopdenkend voordoen in de praktijk.
6. Uitleg interventie periode.
7. Afsluiting.

Bijlage 2b.

Vorbereiding ministudiemiddag Begrijpend lezen.

Woensdag 16 maart 2011: 12.45 – 13.45.

Benodigdheden: Flapovervellen, stiften, powerpoint, usb stick, boeken, videocamera, statief. Blikjes fris, koekjes, snoepjes.

1. Welkom en inleiding (5 minuten).

Doelstellingen ministudiemiddag

- *in kaart brengen positieve en negatieve punten van de methode.*
- *Informeren mbt de interventie modeling met als doel het kunnen uitvoeren van de interventie.*
- *Enthousiasmeren van de betrokken collega's.*

Doornemen van de agenda en tijdschema.

Benodigdheden: Agenda

2. Positieve en negatieve punten van de methode Tekstverwerken (10 min).

Werkvorm op papier.

3. Powerpoint Modeling. (10 min).

Powerpoint over Modeling, tonen op focusboard (meenemen op usb-stick) Korte presentatie.

4. Filmpje Modeling groep 6 (5 min).

Praktijkvoorbeeld.

5. Modeling in de praktijk (15 min).

Bestuderen van één les uit de methode Tekstverwerken van groep 4. Op welke momenten tijdens de les modeling toepassen?

6. uitleg interventie periode (10 min).

Wat is de bedoeling? Welke tijdpad? Begeleidingsmomenten plannen.

7. afsluiting (5 min).

Dankwoord + terugblik op doelstellingen.

Bijlage 2c.

Hand out Powerpoint ministudiemiddag.

Powerpoint ministudiemiddag

Begrijpend lezen en Modeling/
hardopdenkend voordoen.

Waar gaat het bij begrijpend lezen om?

- Het betekenis verlenen aan een tekst *en niet* aan een serie individuele woorden en zinnen.
- Het construeren van een samenhangend beeld of representatie van de inhoud van de tekst in het geheugen.

Vernooy (2011)

Wat vraagt begrijpend lezen vooral van de lezer?

- Bewustzijn en begrijpen van je eigen cognitieve processen tijdens het lezen van een tekst: lezen is denken! (metacognitie)
- Begrijpend lezen vraagt veel doelgericht denkwerk.

Vernooy (2011).

Begrijpend lezen is een complex proces!

- Het is een misverstand om te denken, dat het bij begrijpend lezen alleen om leesstrategieën gaat!
- Begrijpend lezen is een soort familie van vaardigheden en activiteiten.
- Problemen met begrijpend lezen worden steeds vaker *als taal- en denkproblemen en problemen met technisch lezen* gezien.

• Vernooy (2011)

Het belang van vlot en vloeiend lezen.

- Des te eerder kinderen goed kunnen technisch lezen, des te beter voor het begrijpend lezen (en de woordenschat)
- Snelheid + nauwkeurigheid = Vlot lezen.
- Snel op een betekenisvolle manier kunnen lezen (intonatie) = Vloeiend lezen.

Vernooy (2011)

Fundamenten van begrijpend lezen.

Zorg vooral voor:

- Goed technisch lezen.
- Een goede woordenschat.

→toelichting: Zonder vlot lezen en voldoende woordenschat is geen begrijpend lezen mogelijk.

Vernooy (2010)

Waarom leesstrategieën?

- Ze bevorderen het aanpakgedrag.
- Helpen om met name informatieve teksten beter te begrijpen.

Maar zonder goede woordenschat en vlot lezen kan je niets met strategieën.

Vernooij (2011)

Modeling 1

Waarom is modeling zo cruciaal?

- Kinderen leren door imiteren.
- Kinderen hebben voorbeelden nodig van het type denken dat ingezet kan worden om een tekst te kunnen begrijpen.
- Het gebruik van (school)taal wordt gedemonstreerd en toegepast.

Karin van de Mortel (2010)

De leerkracht als leesexpert 1

- Onbewust onbekwaam.
- Bewust onbekwaam.
- **Bewust bekwaam.**
- Onbewust bekwaam.

Bewust bekwaam in de denkwereld van kinderen. Nodig: inzicht in eigen lees-denken en begripsproces.

Modeling 2

Wat?

Voor het lezen:

- Lesdoel.
- Leesdoel.
- Oriëntatie op de structuur van de tekst → titel, plaatjes, kopjes.
- Ophalen voorkennis/ woordenschat.

Aalke Bouwman (2011)

Modeling 3

- Wat?

Tijdens het lezen:

- Strategie die aan de orde is.
- Moeilijk woord.
- Snap ik het?

Na het lezen:

Opdrachten, schema, mindmap.

Aalke Bouwman (2011)

De leerkracht als leesexpert 2.

- De tekst is en blijft altijd het uitgangspunt!
- De tekst geeft aanleiding tot het modellen/hardopdenkend voordoen van het toepassen van een strategie.
- De leerkracht doet de strategie hardopdenkend voor.
- De kinderen doen het samen en zelf.

Aalke Bouwman (2011)

Modeling 4

Het directe instructiemodel: modelen tijdens de gezamenlijke start van een les.

- Lesdoel (strategie)
- Leesdoel (tekst)
- Voorkennis.
- Achtergrond kennis
- Woordenschat.
- Oriëntatie op de tekst.
- Voorspellingen

Aafke Bouwman (2011)

Modeling 5

- Do's →

Strategie 2-3 keer modelen.

Onderscheid 'lezen' en 'denken'.

Betrokkenheid creëren bij de kinderen door middel van denkvragen of vragen naar hun mening.

Kort houden.

Moeilijke woorden aan bod laten komen.

Begripscontrole; snap ik het nog?

Aafke Bouwman (2011)

Modeling 6

- Dont's →

Valkuilen tijdens het modelen:

- Vragen stellen (door de leerkracht)
- Beurten geven.
- Te veel informatie toevoegen.

De leerkracht als leesexpert 3

Fase 1 → Leerkracht is expert. De leerkracht leest hardopdenkend voor.	Ik doe het.
Fase 2 → Leerling is klassikaal expert. Een leerling leest hardopdenkend voor (vrijwilliger)	Wij doen het.
Fase 3 → Leerlingen werken samen in duo's of groepjes. De leerlingen denken om de beurt hardop, de leerkracht loopt rond.	Jullie doen het samen.
Fase 4 → Zelfstandig toepassen. Leerlingen werken zelfstandig de leerkracht begeleidt een groepje zwakke lezers.	Je doet het alleen.

Modeling 7

Tot slot: succesvol modelen/ hardopdenkend voordoen op een rij.

- Verplaats je in het denkproces van de leerling.
- Maak kleine stappen.
- Denk vanuit de ik-vorm.
- Houd het kort, beperk in wat je zegt.
- Modelen is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen.
- Maak zichtbaar dat je modelt: wijs naar je hoofd, benoem 'ik denk nu'.
- Modelen is niet het stellen van vragen over, het uitleggen van de tekst en veel informatie toevoegen.
- Oefenen, oefenen...er is tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten.
- Modelen mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier!

Bijlage 3.

Feedback op een studiebijeenkomst, d.d.: 16 maart 2011

Door: Yvonne van Bergen-Visser

Onderwerp: Begrijpend lezen in groep 4.

Doel: Het samen verbeteren van het begrijpend leesonderwijs, met groep 4 als pilot.

Presentatie: gezamenlijk op zoek naar mogelijkheden tot verbetering, powerpoint en opname van een les.

Je maakte heel duidelijk wat de bedoeling was van de studiebijeenkomst..

Je was ook duidelijk over het feit dat modeling een belangrijk onderdeel zal gaan vormen bij de verbetering van het begrijpend lezen.

Het zou wel goed zijn als je het woord “ modellen” wat vaker zou hebben genoemd. Dan weet je zeker dat het ook echt over komt. (Ook als de gedachten even zouden zijn afgedwaald!)

Je verantwoordt je keuze duidelijk door te refereren aan de literatuur.

Je hebt klassenbezoeken afgelegd, vooraf aan deze bijeenkomst, daardoor kunnen de leerkrachten heel gemakkelijk betrokken worden bij de informatie die je geeft.

Opvattingen van de leerkrachten worden bevestigd.

De positieve en negatieve punten van de methode maak je inzichtelijk . Hier volgt direct een aanknopingspunt uit voor een verandering. Ook komt hier een waardevolle discussie op gang. Het gaat over de strategieën die worden aangeleerd via een apart verhaaltje. De ene leerkracht ziet dit als negatief punt, de andere ziet er nog kansen..

Wat je hier goed doet is de hele lijn in de methode duidelijk maken. In de hogere groepen wordt geen apart verhaaltje meer gebruikt.

Je hebt je zichtbaar goed voorbereid.

Na een storing(iemand moet zijn fiets wegzetten) heb je gezorgd voor drinken en iets te snoepen. Dat blijkt heel welkom te zijn, na een schooldag.

Op een gegeven moment komen de verschillen in resultaten van CITO en methode aan bod. Ook hier geef je duidelijk aan waar hem dat in zit. De CITO toetst nogal technisch, de methode meer op het echte tekstbegrip. Het gaat dus ook om de vraagstelling, hier kan het hulpboek van CITO uitkomst bieden.

Op dit punt gaat een van de leerkrachten in op de CITO-toets maar dan op het gebied van rekenen. Hier laat je je iets te lang meevoeren, begrijpelijk overigens, het is lastig om je collega's af te kappen, zelf geef je dat ook aan, de rol die je hebt is dubbel, die van onderzoeker maar ook die als collega. Een van de leerkrachten schoot je te hulp, zij voerde het gesprek terug naar begrijpend lezen.

Jullie gaan terug naar de positieve en negatieve punten van de methode. De leerkrachten hebben echt zinnige dingen te zeggen en jij deelt ook jouw ervaringen.

Hier zie ik dat je het nog lastig vindt om oplossingsgericht bezig te zijn, je probeert zelf de oplossingen te geven. Tip: Probeer je even in te houden, een goede oplossingsgerichte vraag te stellen en dan kun je het oplossingsgerichte proces weer op gang krijgen.

Na deze verkenning van mogelijkheden was het goed geweest om een mondelinge samenvatting te geven. Je gaf aan dat alles ook op de video staat maar ter plekke samenvatten heeft zeker meerwaarde.

Dan komt de powerpointpresentatie, deze is vooral gericht op informatie vanuit de theorie. Leuk dat je de theorieboeken ook ter inzage hebt liggen.

De leerkrachten doen heel actief mee met voorbeelden uit de praktijk, ze geven zelf eigenlijk ook aanvullende informatie. Ik denk dat dit voor jou gevoel te lang duurde, dat was te merken aan je reactie, "ja,ja..." Ik kreeg de indruk dat je terug wilde naar de powerpoint. Op zich was dit stuk toch wel waardevol. Zelf gaf je aan dat ook hier in de knoop zat met je rol. Als ik het zo zie hoef je je daar geen zorgen over te maken. Jouw inbreng wordt zeker gewaardeerd. Je doet het prima!!

Je komt weer terug op modeling. Hier benadruk je vooral wat je al gezien hebt tijdens de klassenbezoeken, dat is goed.

Het hele proces van modeling wordt nog eens samengevat. Dat vond ik overigens erg sterk. Ook bespreek je de valkuilen en die worden geïllustreerd met een video.

Conclusie:

Yvonne, je deed het prima. Denk vooral na over de oplossingsgerichte aanpak en probeer die echt vol te houden.

Je mag best iets meer zelfverzekerd zijn, ga ervan uit dat je echt iets hebt toe te voegen.

Neem de rol aan van onderzoeker, dan hoef je niet te twijfelen.

Alles bij elkaar heb ik vooral bewondering voor de aanpak die je hebt gekozen. Alles volgt heel logisch op elkaar.

Ik heb er alle vertrouwen in dat jouw interventies echt iets gaan betekenen voor het begrijpend lezen bij ons op school.

Christian van Orsouw-Hartmans, IB van Over DeSlinge.

Bijlage 4.

Scorelijst observaties.

Naam geobserveerden	Leerkracht M. D. en P.
Groep en aantal leerlingen	Groep 4a en 4b (beide 14 leerlingen)
Situatie	Instructie en verwerking van een begrip les met de methode Tekstverwerken.
Datum	9 maart 2011 (D. en P.) 24 maart 2011 (M.)
Tijdduur	45 minuten
Doel van de observatie	Welk leerkracht gedrag met betrekking tot instructie en differentiatie wordt waargenomen tijdens de geobserveerde begrip les?
Observatiemethode	Observatie in de groep met behulp van de Kijkwijzer leerkrachtgedrag met betrekking tot instructie van leesstrategieën, differentiatie en klassenmanagement tijdens de lessen begrip lezen.
Observator	Yvonne Visser RT i.o.

1. Leesstrategieën.	
Voor het lezen.	
Leerkracht stelt met de kinderen het leesdoel vast.	100 %
Leerkracht laat de kinderen voorspellen aan de hand van titel en illustraties.	100 %
Leerkracht activeert voorkennis.	100 %
Tijdens het lezen.	
Leerkracht bekijkt met kinderen de structuur van de tekst.	66,6 %
Leerkracht vat de inhoud van de tekst samen tijdens het lezen.	0 %
Leerkracht laat woordbetekenissen aan bod komen door afleiden en het bekijken van illustraties.	33,3 %

Leerkracht laat strategieën zien om moeilijke passages in de tekst te begrijpen: herlezen, leessnelheid aanpassen, notities maken.	66,6 %
Na het lezen.	
Leerkracht gaat met de kinderen na of de leesdoelen behaald zijn.	100 %
Leerkracht vat de tekst samen na het lezen.	33,3 %
Leerkracht laat kinderen reflecteren naar aanleiding van de gelezen tekst.	66,6 %

2. Instructie.	
Leerkrachtvaardigheden.	
Leerkracht legt de leesstrategie expliciet en duidelijk uit.	100 %
Leerkracht laat het gebruik van de strategie zien door te modelen (leerkracht laat door middel van hardopdenken zien wat zij denkt, voelt en doet tijdens het lezen van de tekst).	100 %
Leerkracht past de strategie samen met de kinderen toe.	
Leerkracht begeleidt de kinderen bij het toepassen van de strategie en laat hen de strategie steeds zelfstandiger toepassen.	100 %
Leerkracht praat met kinderen over wat het toepassen van leesstrategieën hen oplevert.	66,6 %
	66,6 %

3. Directe instructie model.	
Terugblik.	100 %
Presentatie.	100 %
(begeleide) inoefening.	100 %
Verlengde instructie.	33,3 %
Individuele verwerking.	100 %
Reflectie.	100 %

4. Differentiatie.	
Leerkracht heeft zicht op verschillen tussen kinderen, zodat zij weet welke kinderen verlengde instructie nodig hebben.	66,6 %
Leerkracht maakt gebruik van de instructietafel waar de moeilijklezende kinderen (D en E) verlengde instructie krijgen.	33,3 %

5. Klassenmanagement.	
Leerkracht zorgt voor duidelijke regels en routine voor het zelfstandig (ver)werken.	100 %
Moeilijk lezende kinderen werken niet te lang zelfstandig.	33,3 %

Posterproject voor het basisonderwijs

Totaalwoordenlijst voor de groepen 5, 6, 7 en 8

A

aan de ene (de andere) kant (5.7)
aan de hand van (6.18)
aanbevelen (7.1)
aandachtig (5.14)
aanduiden (8.1)
aangenaam (5.13)
aangeven (laten weten) (5.3)
aangezien (voegw.) (8.2)
aankondigen (5.4)
aanleg (talent) (8.14)
aanleiding (6.4)
aannemen (accepteren) (5.6)
aannemen (veronderstellen) (5.9)
aanpassen (wijzigen) (6.1)
aansporen (8.3)
aantasten (7.3)
aantonen (8.4)
aantreffen (8.5)
aantrekkelijk (6.2)
aanvaarden (8.7)
aanvankelijk (8.10)
aanwezig zijn (5.20)
accepteren (5.17)
achtereenvolgens (8.8)
achterhalen (7.4)
actief (7.9)
activiteit (bezigheid) (7.9)
afbeelden (6.9)
afgezien van (8.8)
afhankelijk (7.19)
afkomstig (6.10)
afleggen (afstand) (7.8)
afleggen (doen/examen) (8.9)
afleiden (aandacht) (6.1)
afleiden (concluderen) (6.11)
afleiding (ontspanning) (6.5)
aflezen (5.2)
afnemen (minderen) (6.12)
afnemen (test) (8.21)
afschaffen (7.10)
afsluiten (er mee stoppen) (6.28)

afspelen (gebeurtenis) (7.11)
afwijking (8.11)
afwisselen (8.12)
afzonderlijk (8.13)
akkoord (adj.) (6.14)
algemeen (6.15)
alhoewel (7.22)
allereerst (5.8)
allesbehalve (8.14)
als het ware (a.h.w.) (6.16)
als volgt (7.13)
alsmaar (5.5)
alsnog (7.14)
althans (8.16)
alvorens (8.27)
argument (8.16)
auteur (7.15)

B

beamen (7.19)
bedreigen (6.25)
bedwingen (8.18)
begrip (term) (7.17)
behalen (5.10)
behandelen (bespreken) (6.18)
behandeling (6.22)
beheersen (kalmte) (7.13)
behoefte (nodig) (7.19)
behoren tot (6.20)
beïnvloeden (8.15)
belang (7.21)
belangstelling (6.21)
belemmeren (8.19)
beletten (8.1)
benoemen (functie) (8.20)
beoordelen (7.7)
bepaald (adj.) (5.12)
bepaald (adv.) (wat je noemt) (5.15)
bepalen (vaststellen) (7.26)
beperken (7.24)
bereid zijn (8.21)
bereikbaar (6.19)



berekenen (7.25)
beschaafd (gemanierd) (8.22)
beschikken over (hebben) (8.30)
beschikbaar zijn (7.26)
beschouwen (opvatten) (7.27)
beschrijven (omschrijven) (5.13)
beschrijving (6.23)
beslissen (5.14)
besluit (beslissing) (5.14)
bestemd voor (adj.) (5.16)
bestemming (8.23)
bestrijden (7.2)
bestuderen (7.28)
betekenis (waarde) (8.25)
betreffen (5.17)
betrekkelijk (relatief) (8.26)
betrekking hebben op (8.16)
bevatten (inhoud) (7.29)
bevestigen (beamen) (7.30)
bevestigen (vastmaken) (8.24)
bewijs (papier) (8.29)
bewijs (schuld) (5.18)
bewijzen (aantonen) (5.18)
bewust van (7.3)
bewustzijn (7.10)
bezit (6.25)
bezitting (7.3)
bezwaar (6.26)
bieden (aanbieden) (5.20)
bieden (bedrag) (7.2)
bij wijze van (8.12)
bijbehorend (8.4)
bijdrage (6.27)
bijzonderheden (8.12)
blijk geven van (8.6)
blijkbaar (6.20)
blijken (hww/kww) (6.29)
bondig (8.7)
bovenstaand (7.3)
breedte (5.30)
bron (oorsprong) (8.7)
buitengewoon (afwijkend) (7.4)
buitengewoon (zeer goed) (6.1)

C

circa (ca.) (8.250)
combinatie (7.5)

commentaar (7.6)
communiceren (8.11)
conclusie (7.7)
conflict (8.11)
constateren (8.12)
contact (7.8)

D

daarentegen (8.13)
dankzij (5.21)
dat spreekt vanzelf (8.5)
dat wil zeggen (d.w.z.) (7.25)
deelnemen (7.5)
definitief (8.27)
degelijk (adj.) (7.15)
dergelijk (7.10)
desnoods (7.11)
desondanks (8.16)
detail (8.17)
dienen (moeten) (7.3)
dienen om (bedoeld) (6.6)
diepte (5.24)
diverse (6.3)
doel (5.25)
door en door (5.26)
doordringend (geluid) (adj.) (6.4)
doordringend aankijken (6.16)
doorgeven (5.30)
doorsnee (8.19)

E

echter (5.29)
eenheid (geheel) (8.20)
eerder (liever gezegd) (7.12)
effect (8.21)
eigenaardig (8.22)
eigenschap (7.13)
eis (6.4)
eisen (V) (6.7)
elders (8.23)
element (onderdeel) (6.8)
enige (een paar) (onb. vnw.) (5.5)
erbij laten (5.11)
ergens uitkomen (oplossing) (5.22)
ervaren (adj.) (8.24)
ervaren (V) (8.18)
ervaring (7.14)



et cetera (etc.) (6.30)
evenals (7.15)
eveneens (6.10)
evenmin (7.16)
eventueel (7.17)
evenwicht (5.3)
exact (7.18)

F

factor (7.19)
fantasie (droombeeld) (7.6)
fantasie (verbeeldingskracht) (5.22)
feit (6.12)
figuur (afbeelding) (5.4)
figuur (perso(o)n(age)) (7.20)
figuurlijk (7.23)
functie (baan) (8.26)
functie (gebruiksmogelijkheid) (7.22)

G

garanderen (8.27)
gebaar (5.2)
gebeurtenis (6.22)
gebrek (5.30)
gebruik (gewoonte) (6.15)
gebruik (het gebruiken) (6.12)
gebruik maken van (7.23)
gebruikelijk (7.24)
gedeelte (6.17)
gedeelteijk (8.28)
gedurende (6.18)
gegeven (7.25)
geheel (6.30)
geheel (adj.) (6.29)
gelden (V) (5.6)
gelegenheid (gebeurtenis) (7.29)
gelegenheid (kans) (7.23)
geleidelijk (7.22)
gelijkenis (8.18)
gemeen (gemeenschappelijk) (8.30)
gemeenschap (7.30)
gemeenschappelijk (7.1)
gemengd (adj.) (5.1)
gemiddeld (ongeveer) (7.7)
gepaard gaan met (8.1)
geregeld (regelmatig) (8.2)
gering (7.6)

gevolg (consequentie) (6.28)
gewoonte (6.18)
globaal (7.5)
goederen (6.22)
grafiek (6.23)
grens (5.8)
grondig (7.5)
grootte (5.9)
grotendeels (7.18)
gunstig (5.10)

H

haarfijn (8.4)
handhaven (8.5)
heden (N) (8.6)
hedendaags (8.8)
heersen (macht) (8.8)
heersen (voorkomen) (6.24)
herhaaldelijk (8.9)
hevig (5.15)
hinder (8.10)
historisch (7.7)
hoe dan ook (6.25)
hoeveelheid (6.26)
hoewel (5.27)
hoofdzaak (8.11)
hoofdzakelijk (8.18)
hoogstens (7.8)
hoogte (5.2)
hooguit (6.27)
horizontaal (7.9)
huidig (6.28)
hulpmiddel (6.29)

I

ideaal (8.5)
ideaal (adj.) (8.3)
(aan) iemand toebehoren (V) (6.25)
iemand uitschakelen
(liquideren)(5.24)
iemand ergens van voorzien (6.21)
iets achten (6.23)
iets beseffen (6.24)
illustratie (tekening) (7.10)
immers (5.11)
in de loop van (5.17)
in dit / dat geval (6.12)



in grote lijnen (8.14)
in het kort (7.13)
in het vervolg (5.16)
in staat zijn (7.14)
in tegenstelling tot (i.t.t.) (8.9)
in verband met (i.v.m.) (7.11)
in vergelijking met (zoals) (5.19)
inclusief (incl.) (8.21)
indelen (5.18)
indeling (7.15)
indien (7.16)
informatie (6.2)
informer (inlichtingen geven) (6.3)
informer (inlichtingen vragen) (6.3)
ingrijpen (8.16)
ingrijpend (adj.) (8.20)
inhoud (erin) (7.17)
inhoud (tekst) (8.13)
inhouden (betekenen) (7.21)
inleiding (8.18)
inmiddels (5.19)
innemen (8.19)
inschakelen (inroepen) (8.20)
installatie (8.21)
installeren (6.2)
integendeel (6.10)
interessant (5.20)
interesse (8.22)
invloed (6.14)
invoeren (importeren) (8.23)
invoeren (introduceren) (8.28)

K

kalmte (5.20)
kenmerk (8.25)
kennelijk (5.22)
kennis (geest) (6.16)
kennis (vriend) (5.23)
kern (6.20)
keuze (5.5)
koers (richting) (7.21)
kortom (6.9)
kritisch (5.24)
kwaliteit (6.9)

L

leiden (besturen) (5.21)
leiden (leven) (7.22)
leiden naar (5.27)
leiden tot (7.12)
levenswijze (8.20)
leveren (bestelling) (5.28)
logisch (5.29)
luiden (klinken boodschap) (8.27)

M

maatregel (6.29)
maatschappelijk (7.24)
maatschappij (samenleving) (8.28)
massaal (7.12)
materiaal (6.4)
matig (adj.) (7.25)
maximaal (7.26)
meespelen (5.1)
mengsel (6.3)
menselijk (van een mens) (6.11)
met andere woorden (m.a.w.) (8.19)
met behulp van (m.b.v.) (6.12)
met name (m.n.) (7.28)
methode (6.13)
met uitzondering van (m.u.v.) (6.7)
middel (met) (6.14)
milieu (6.15)
misverstand (7.4)
model (5.4)
modern (6.6)
moeizaam (7.29)
mogelijkheid (6.17)
monteren (8.2)

N

naar (zoals) (5.5)
naarmate (7.30)
nadeel (5.6)
nagaan (6.18)
nauwkeurig (5.27)
negatief (adj.) (7.1)
negeren (8.28)
noch (5.12)
nogmaals (5.9)
noodzakelijk (7.2)
nota bene (NB) (8.30)



noteren (6.19)
nu en dan (5.10)
nummeren (5.25)
nuttig (adj.) (5.2)

O

officieel (7.3)
ofschoon (7.5)
ofwel (7.12)
omgeving (5.3)
omschrijven (8.7)
omstandigheden (7.6)
omstreeks (7.7)
omvang (7.8)
onafhankelijk (7.19)
onder andere (o.a.) (6.21)
onderdeel (5.13)
ondergáán (doormaken) (7.14)
onderling (5.14)
ondermeer (o.m.) (8.9)
ondernemen (6.26)
onderscheid (7.16)
onderscheiden (verschil) (8.10)
onderscheiden (zien) (5.15)
onderscheid maken (7.16)
onderstaand (7.10)
ondervdelen (8.14)
ondervinden (8.13)
onderwerp (thema) (7.11)
onderzijde (8.14)
onjuist (6.23)
onlangs (8.10)
onmiddellijk (5.16)
ontcijferen (5.16)
ontkennen (7.20)
ontwerp (6.17)
ontwerpen (V) (6.17)
ontwijken (7.23)
ontwikkeling (algemene) (8.17)
ontwikkeling (groeiproces) (8.24)
onvoldoende (adj.) (7.20)
oorsprong (8.19)
oorspronkelijk (7.15)
oorzaak (6.24)
op den duur (5.18)
op de hoogte (6.25)

op een gegeven moment (adj.) (6.19)
op het eerste gezicht (5.17)
op zijn minst (6.22)
opbrengst (7.24)
opgaan (kloppen) (8.22)
opgave (7.16)
opheffen (5.19)
opheffen (afschaffen) (7.17)
opleveren (6.27)
opmaken (conclusie) (7.18)
opslaan (bewaren) (6.28)
opvatting (8.24)
ordenen (8.24)
over (opnieuw) (5.18)
over het algemeen (8.24)
overblijfsel (8.26)
overbodig (7.2)
overbrengen (6.30)
overeenkomen (8.23)
overeenkomst (6.30)
overige (7.20)
overigens (6.19)
overtollig (8.27)
overvloed (6.9)
overvloedig (8.25)
overzicht (7.21)
overzichtelijk (8.3)

P

periode (7.28)
plaatsen (plaatsgeven) (5.21)
plaatsvinden (5.22)
plannen (V) (8.29)
poging (5.8)
populair (7.23)
positie (6.8)
praktijk (6.5)
praktisch (handig) (8.1)
praktisch (8.6)
praktisch (vrijwel) (8.11)
principe (8.26)
proces (verloop) (8.2)
produceren (6.7)
product (geproduceerd) (6.6)
productie (8.4)
profiteren (8.4)



punt (onderwerp) (7.24)

R

raadplegen (8.5)
ramp (5.21)
rangschikken (8.7)
reactie (6.8)
reageren (6.8)
realistisch (8.8)
recent (8.17)
rechtstreeks (7.25)
redelijk (adj.) (7.26)
redelijk (adv.) (8.2)
reeds (5.25)
reeks (6.10)
regeling (8.11)
regelmaat (8.9)
regelmatig (geregeld) (6.21)
regelmatig (recht) (8.13)
rekening houden met (6.13)
relatie (verband) (8.12)
relatief (8.15)
reserveren (8.16)
respectievelijk (resp.) (adj.) (8.17)
resultaat (6.13)
rubriek (7.27)
ruim (adj.) (5.26)
ruim (adv.) (7.28)
ruimte (kamer) (5.1)
ruimtelijk (8.18)

S

samenhangen (8.19)
samenleving (6.14)
samenstellen (7.29)
samenvatting (7.30)
samenwerken (5.28)
schaars (7.9)
schatten (V) (6.15)
schijnbaar (8.20)
schijnen (kww/hww) (6.16)
schrappen (5.29)
serie (reeks) (7.2)
signaal (7.4)
sinds (5.30)
sindsdien (7.5)
situatie (7.12)

slagen (lukken) (6.3)
snelheid (5.11)
sociaal (maatschappelijk) (7.8)
som (totaal) (7.1)
spoedig (5.27)
staat (toestand) (5.11)
stand (hoe iets staat) (8.15)
standpunt (8.22)
stellen (veronderstellen) (5.3)
stelling (bewering) (8.23)
stichten (doen ontstaan) (7.11)
stijgen (hoger worden) (7.20)
streek (gebied) (5.7)
suggereren (8.25)
symbolisch (8.26)
symbool (6.20)
systeem (stelsel) (8.30)
systematisch (8.28)

T

talent (aanleg) (5.6)
talloos (7.13)
tamelijk (5.7)
technisch (5.9)
tegelijkertijd (5.10)
tegengestelde (6.11)
tegenovergestelde (6.13)
tegenstelling (6.6)
tekort (6.24)
ten eerste, ten tweede, ... (5.28)
ten koste van (7.14)
ten opzichte van (t.o.v.) (8.27)
tenminste (minstens) (7.15)
tenzij (7.16)
terecht (gevonden) (5.8)
terecht (juist) (5.11)
terecht (op de juiste plaats zijn) (5.24)
terugkomen op (7.17)
tevens (7.18)
tevergeefs (8.24)
tevoren (5.14)
theorie (7.19)
titel (dr.) (8.30)
toe zijn aan (5.15)
toekomst (6.5)
toekomstig (8.13)



toelaten (6.2)
toename (8.1)
toenemen (7.6)
toepassen (7.23)
toestand (staat) (8.5)
toestel (apparaat) (5.16)
toestemmen (8.2)
toestemming (5.17)
toeval (lot) (6.26)
tonen (V) (6.8)
tot en met (t/m) (5.19)
tot nog toe (8.3)
tot stand komen (8.4)
totaal (6.27)
totaal (adj.) (5.19)
trachten (7.28)
transport (8.6)
transporteren (8.6)
type (persoon) (8.8)
type (soort) (7.22)
typisch (7.29)

U

uit elkaar houden (8.9)
uit het oog verliezen (7.30)
uitbeelden (5.26)
uitdrukken (7.1)
uiteraard (6.30)
uiterlijk (7.2)
uiterlijk (adj. .) (8.7)
uiterste (5.21)
uitgaan van (8.6)
uitleg (6.11)
uitlopen (8.12)
uitproberen (5.23)
uitrusting (7.4)
uitschakelen (afzetten) (5.1)
uitslag (resultaat) (7.1)
uitsluitend (5.30)
uitspraak (uiting) (7.7)
uitstekend (prima) (5.4)
uitstippelen (7.26)
uitvoerig (6.7)
uitvoering (6.1)
uitzenden (radio) (5.25)
uitzondering (6.5)
uniek (7.6)

V

van heinde en verre (8.14)
vandaar (5.26)
van iets op de hoogte zijn / blijven (6.25)
vanwaar (8.3)
vanwege (5.28)
vanzelfsprekend (7.8)
variatie (5.29)
vastleggen (7.9)
vaststellen (6.5)
veiligheid (5.28)
verantwoordelijk (8.15)
verantwoordelijkheid (8.15)
verband (relatie) (7.10)
verbeelding (fantasie) (6.6)
verbinden (relatie) (6.7)
verbruiken (7.11)
vereenvoudigen (7.12)
vergeleken met (8.29)
verhinderen (8.10)
verkiezen boven (7.18)
verklaring (7.13)
verkondigen (8.17)
verkrijgen (6.16)
verleden (6.1)
verlengen (7.27)
verlopen (verstrijken) (7.15)
verminderen (8.3)
vermelden (7.16)
vermijden (8.1)
vermoeden (8.23)
vernemen (6.9)
veroorzaken (6.10)
verrichten (5.2)
verschaffen (8.30)
verscheidene (7.17)
verschijnsel (7.18)
verschillen (6.11)
verspreiden (5.12)
vertegenwoordiger (groep) (7.27)
verticaal (7.9)
vervaardigen (8.29)
vervangen (5.4)
vervoeren (5.23)
vervolg (5.5)
vervolgens (5.6)



verwerken in (6.13)
verwerven (8.21)
verwijderen (6.14)
via (5.7)
voeren (leiden naar) (5.8)
voldoen aan (7.20)
voldoende (genoeg) (5.27)
volkomen (5.9)
volledig (7.21)
voltooien (7.22)
voor de rest (5.10)
voorbereiden (6.17)
voordien (8.22)
voorkeur (7.21)
voorlopig (5.12)
voornamelijk (7.24)
voorraad (6.19)
voorstel (6.21)
voortzetten (5.13)
voorwaarde (5.15)
voorwerp (5.12)
vorderen (vooruit gaan) (7.25)
vormen (maken) (5.22)
vrezen (6.22)
vrijwel (6.23)

W

waarde (geld) (7.26)
waardeloos (6.24)
waarderen (8.28)
waardevol (7.29)
waarheid (5.1)
waarschijnlijk (5.13)

wat mij betreft (5.23)
weergeven (afbeelden) (8.29)
wegens (6.26)
weglaten (5.24)
weldra (5.25)
wellicht (8.25)
welnu (7.28)
werkelijkheid (5.26)
werktuig (6.27)
werven (V) (8.26)
wetenschap (onderzoek) (7.27)
wezen (essentie) (8.27)
wijten aan (8.29)
wijze (manier) (6.28)
willekeurig (7.27)

Z

zelfstandig (6.29)
zich afspelen (gebeurtenis) (7.11)
zich beheersen (kalmte) (7.13)
zich bevinden (7.4)
zich bewust zijn van (7.3)
zich ergens voor interesseren (5.20)
zich onderscheiden (8.10)
zich realiseren (7.28)
zichtbaar (5.23)
zich vestigen (ergens) (6.15)
zich voordoen als (6.20)
zogenaamd (5.27)
zojuist (7.30)
zo nu en dan (5.10)
zowel..., als... (5.29)
zuiver (adj.) (5.3)

Bijlage 6.

Overzicht van kindertijdschriften.

Tijdschrift.	Leeftijd.	Frequentie.	Onderwerpen.	Meer info.
Boekie boekie	6 -14 jr.	4 x per schooljaar.	Kunst en literatuur	www.boekie-boekie.nl
Flits.	Groep 5 en 6	10 x per jaar.	Wereld, dieren, taalspelletjes, knutseltips.	www.averbode.nl
Jeugdverkeers Krant.	Groep 7 en 8	8 x per schooljaar.	verkeer	www.3vo.nl
Kidsweek junior.	7 – 10 jr.	Wekelijks.	actualiteit	www.kidsweek.nl
Kidsweek.	10 – 15 jr.	Wekelijks.	actualiteit	Idem.
Kids for animals.	4 jr en ouder.	6 x per jaar.	dieren	www. Kidsforanimals.nl
National geographic junior.	10 – 13 jr.	10 x per jaar.	Natuur, menselijk lichaam, sport.	www.ngjunior.nl
Nos jeugdjournaal magazine.	10 – 14 jr.	10 x per jaar.	Nieuws, fun, achtergrond, reportages.	www.jeugdjournaalmagazine.nl
Sam sam.	9 – 14 jr.	Maandelijks.	Jonge wereldburgers, politiek, school, natuur, cultuur en economie.	www.samsam.net
Tam tam.	6 – 16 jr.	10 keer per jaar.	Natuur.	www.rangerclub.nl
Taptoe.	8 – 10 jr.	Twee wekelijks.	Verhalen en info	www.taptoe.nl
Top magazine.	Groep 7 en 8.	10 x per jaar.	Wereld.	www.averbode.nl
Waipiti.	8 jr en ouder.	Maandelijks.	Natuur, milieu en wetenschap	www.waipiti.be
Zo zit dat.	8 jr en ouder.	Maandelijks.	Menselijke en technische onderwerpen	www.zozitdat.nl

Mortel, K. v/d & Förrer, M. (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Bijlage 7.

Leeshulp.

