

Ik begrijp het: begrijpend lezen is leuk!



Bron: www.destarter.nl

Begrijpend lezen: 'Ik lees dit nu wel, maar begrijp ik het ook?'

Ilse Scheepstra

Januari 2013

Ik begrijp het: begrijpend lezen is leuk!

*Begrijpend lezen: 'Ik lees dit nu wel,
maar begrijp ik het ook?'*

Student: Ilse Scheepstra

Cursusjaar: 2012-2013

Relatienummer: 101370

Minor: Special Educational Needs

Begeleider: Dirk Korf

Stenden Hogeschool opleiding leraar basisonderwijs

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie over begrijpend lezen. Er is onderzoek uitgevoerd naar de methode Nieuwsbegrip binnen de middenbouw van het basisonderwijs. Het doel van het onderzoek is dat leerkrachten van de middenbouw van het basisonderwijs de activiteiten, deze komen voort uit het onderzoek, implementeren in de praktijk. Door deze activiteiten te implementeren in de praktijk zullen de leerkrachten hun eigen didactische competenties verder ontwikkelen, zal het leerrendement van de leerlingen op het gebied van begrijpend lezen worden vergroot en zal er beter aangesloten worden bij de Cito-toets begrijpend lezen.

De basisscholen die hebben meegewerkt aan het onderzoek wil ik bedanken, mede dankzij hun gastvrijheid ben ik tot dit eindresultaat gekomen.

Ilse Scheepstra

Januari 2013

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inleiding.....	9
1. Onderwijs in beweging.....	10
1.1 Inleiding.....	10
1.2 De geschiedenis van het onderwijs.....	10
1.3 De wet op basisonderwijs	12
1.4 De wet op het primair onderwijs	12
1.5 Adaptief onderwijs.....	13
1.6 Speciale school voor basisonderwijs.....	14
1.7 Jonge risicokinderen	15
1.8 Samenwerkingsverbanden.....	15
1.9 Permanente Commissie Leerlingenzorg	16
1.10 Speciaal onderwijs	16
1.11 Leerling-gebonden financiering	17
1.12 Wet op expertise centra	18
1.13 Ondersteuning voor leerlingen die uit het SBO of SO komen	18
1.14 Plannen voor het passend onderwijs.....	19
1.15 Conclusie	19
2. De didactiek van begrijpend lezen.....	21
2.1 Inleiding.....	21
2.2 De kerndoelen.....	21
2.3 Het doel van begrijpend lezen	22
2.4 De twee pijlers	23
2.4.1 Sturen van het leesproces.....	23
2.4.2 Kennis en woordenschat.....	23
2.5 Een begrijpend lezen les volgens Paus.....	24
2.6 Een begrijpend lezen les volgens Förrer	25
2.6.1 Het GRRIM.....	25
2.6.2 De fasen binnen een begrijpend lezen les	26
2.6.3 Verschil tussen de fasen van Paus en Förrer	27
2.7 De strategieën.....	29
2.7.1 De sturingsstrategieën	29
2.7.2 De herstelstrategieën.....	29

2.7.3 De leesstrategieën	29
2.8 Toepassen van het modellen	30
2.9 De vaardigheden die een leerkracht nodig heeft	31
2.10 De vaardigheden die leerlingen verder ontwikkelen	31
2.10.1 Het selecteren van een tekst	31
2.10.2 Bepalen van een strategie	32
2.10.3 Achter de betekenis van een woord komen	32
2.10.4 Leggen van relaties binnen de tekst	32
2.10.5 Leggen van relaties buiten de tekst	32
2.10.6 Herkennen van de structuur van de tekst	32
2.10.7 Herkennen van een tekstsoort	33
2.10.8 Bepalen van het thema van de tekst	33
2.10.9 Vaststellen van het doel van de tekst	33
2.10.10 Het beoordelen van de tekst	33
2.11 Tips om het lezen in de klas te stimuleren	33
2.11.1 Tips van Kees Vernooij	34
2.11.2 Het Cito Hulpboek	34
3. Problemen met het begrijpend lezen	36
3.1 Inleiding	36
3.2 Signaleren van problemen	36
3.3 De oorzaken	36
3.3.1 Onvoldoende ontwikkelde decodeervaardigheid	37
3.3.2 Moeite met luisteren	37
3.3.3 Een ontoereikende woordenschat	37
3.3.4 Weinig tot niet inzetten van de leesstrategieën	37
3.4 Het bieden van hulp	38
3.4.1 De preventieve maatregelen	38
3.4.2 De instructieve maatregelen	38
3.4.3 De remediërende maatregelen	38
3.5 Anderstalige leerlingen	39
3.6 Zwakke begrijpend lezers	39
4. De methode Nieuwsbegrip	40
4.1 Inleiding	40
4.2 De CED- Groep	40

4.3 Doelen	40
4.4 Nieuwsbegrip Basis	40
4.5 Nieuwsbegrip XL.....	41
4.6 Nieuwsbegrip in beeld	41
4.7 De niveaus.....	41
4.8 Toetsen	42
4.9 Een weekplanning voor Nieuwsbegrip	42
4.10 Inzetten van rollenkaarten.....	42
5. Begrijpend lezen toetsen	44
5.1 Inleiding.....	44
5.2 Monitoren	44
5.2.1 De summatieve beoordeling.....	44
5.2.2 Formatieve beoordeling.....	45
5.2.3 Diagnostische beoordeling.....	45
5.2.4 Ipsatieve beoordeling	45
5.3 Kwaliteitseisen voor een toets.....	45
5.4 Methodeafhankelijke toetsen.....	45
5.5 Methodeonafhankelijke toetsen	46
5.5.1 Wat meet de Cito-toets?.....	46
5.6 Evaluatiemiddelen	47
5.7 Analyseren van gegevens.....	48
5.7.1 De lezer	48
5.7.2 De tekst	48
5.7.3 De leessituatie.....	48
5.7.4 De instructie.....	48
6. Werkvormen voor begrijpend lezen	49
6.1 Inleiding.....	49
6.2 Criteria voor werkvormen.....	49
6.2.1 Een goede werkvorm zorgt ervoor dat het lesdoel behaald wordt.....	49
6.2.2 Een goede werkvorm activeert de leerlingen	49
6.2.3 Een goede werkvorm motiveert de leerlingen	49
6.2.4 Een goed werkvorm past bij de tekst en de leerling.....	49
6.2.5 Een goede werkvorm is functioneel	50
6.3 Coöperatieve werkvormen	50

6.3.1 Activeren van voorkennis.....	50
6.3.2 Behandelen van nieuwe kennis	51
6.3.3 Begeleide inoefening	51
6.3.4 Zelfstandige verwerking.....	51
6.3.5 Evaluatie en terugkoppeling	51
7. Het praktijkonderzoek	52
7.1 Inleiding.....	52
7.2 Observaties	52
7.2.1 Gezamenlijke start	53
7.2.2 Instructiefase	53
7.2.3 Begeleid oefenen	54
7.2.4 Zelfstandige verwerking.....	54
7.2.5 Verlengde instructie.....	54
7.2.6 Gezamenlijke afronding	54
7.3 Mondeling interview	55
8. Verantwoording onderzoek	56
8.1 Inleiding en voorbereiding onderzoek.....	56
8.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag.....	56
8.2.1 Deelvragen	57
8.3 Onderzoekstype	57
8.4 Grondvorm van onderzoek	58
8.5 Onderzoeksinstrument	58
8.6 Variabelen en onderzoekseenheden	58
8.7 Testfase	59
8.8 Storende factoren	59
8.9 Populatie en steekproef.....	60
8.10 Respons.....	60
8.11 Validiteit en betrouwbaarheid	60
9. Conclusies en aanbevelingen	61
9.1 Inleiding.....	61
9.2 Conclusies	61
9.3 Aanbevelingen fasen directe- instructiemodel.....	62
9.3.1 Gezamenlijke start	62
9.3.2 Instructiefase	62

9.3.3 Begeleid oefenen	62
9.3.4 Zelfstandige verwerking.....	63
9.3.5 Verlengde instructie.....	63
9.3.6 Gezamenlijke afronding	63
9.4 Overige aanbevelingen	64
Literatuurlijst.....	65
Bijlagen.....	67
Bijlage 1: Observatieformulier	67

Inleiding

De scriptie is gemaakt volgens een bepaalde opbouw. Het eerste hoofdstuk is een algemeen hoofdstuk over het speciaal onderwijs, dit hoofdstuk sluit aan bij de minor Special Educational Needs. Dit hoofdstuk is samen met Margreeth Tillema geschreven, vierdejaars Pabo studente aan de Stenden Hogeschool te Groningen.

De hoofdstukken die erop volgen zullen uit de theorie over het begrijpend lezen bestaan. Vervolgens hoofdstuk 7 waarin het praktijkonderzoek uitgewerkt is. Hierop volgend de verantwoording van het onderzoek en de conclusies.

De conclusies en aanbevelingen zullen antwoord geven op de onderzoeksvraag die tijdens het onderzoek centraal staat: *‘Met welke activiteiten kan er in de middenbouw van CBS de Vlieger, in verhouding tot CBS de Draaitol, meer uit de methode Nieuwsbegrip gehaald worden waardoor de leerkrachten hun didactische competenties verder ontwikkelen, het leerrendement vergroot wordt en Nieuwsbegrip beter aansluit bij de Cito-toets begrijpend lezen?’*.

1. Onderwijs in beweging

1.1 Inleiding

Binnen dit hoofdstuk staat de beweging van het onderwijs centraal. De afgelopen jaren hebben er veel veranderingen plaatsgevonden binnen het onderwijs. De grootste veranderingen worden beschreven in dit hoofdstuk. Dit hoofdstuk is geschreven samen met Margreeth Tillema, vierdejaarsstudent aan de Stenden Hogeschool te Groningen. Het hoofdstuk begint met de geschiedenis van het onderwijs. Er wordt beschreven welke veranderingen er allemaal hebben plaatsgevonden door de eeuwen heen. Naast de veranderingen binnen het onderwijs zijn er ook verschillende wetten geweest die veel hebben betekend voor het onderwijs. Een aantal van deze wetten worden dan ook besproken in dit hoofdstuk. Zo wordt onder andere de wet op het basisonderwijs en de wet op het primair onderwijs besproken. Daarnaast wordt het adaptief onderwijs, de speciale scholen voor basisonderwijs en het speciaal onderwijs uitgebreid beschreven. De laatste paragraaf bestaat uit de plannen voor het passend onderwijs. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

1.2 De geschiedenis van het onderwijs

Als we een vergelijking maken met het huidige onderwijs anno 2012 en met hoe het onderwijs er vroeger uitzag, zijn er grote verschillen op te merken. Tot de negentiende eeuw speelde het geloof een hoofdrol bij de inrichting van het onderwijs. In het begin speelde vooral het katholieke geloof een belangrijke rol. Er waren in die tijd meerdere onderwijsvormen. Kinderen konden bijvoorbeeld naar een parochieschool, begijnenschool of naar een kloosterschool. Op die scholen leerden de kinderen lezen, de eerste beginselen van het Latijn en kregen ze godsdienstonderwijs en zangles. Een begijnenschool was vooral gericht op de kleuters en op de opvoeding van de meisjes. Op die school leerden de meisjes ook weven, spinnen en naaien. Door de reformatie in de zestiende eeuw veranderde de godsdienstige kleur van veel scholen. Mensen die gereformeerd waren mochten vooral in de noordelijke gewesten lesgeven. Het overbrengen van het gereformeerde geloof was toen een belangrijk doel. Aan het leesonderwijs werd veel aandacht besteed. Dit was belangrijk omdat de kinderen dan de Bijbel konden lezen. Door de reformatie werden de Katholieke scholen verboden. Deze scholen opereerden in het geheim. (Eijkeren, 2005)

Het onderwijs werd rond 1800 gecentraliseerd door de ideeën uit de Franse Revolutie. In die tijd kwam er een Agent van Nationale Opvoeding. Dit is de voorloper geweest van de huidige minister van onderwijs.

Ook werd de staat verantwoordelijk voor het onderwijs, er kwamen onderwijswetten. De onderwijswet uit 1806 bestond uit allerlei regelingen waar een school aan moest voldoen. Er werd gecontroleerd of de scholen zich aan de wetten hielden. Volgens Eijkeren (2005) kon alleen de staat toestemming geven voor het oprichten van een school. Er ontstonden openbare scholen waarin geen godsdienstonderwijs gegeven mocht worden. De staat vond het wel belangrijk dat de kinderen maatschappelijke en christelijke deugden meekregen. Ook werd met de wet het hoofdelijk onderwijs afgeschaft en werd het klassikaal onderwijs voorgeschreven. Dit hield in dat er meerdere groepen kinderen van dezelfde leeftijd en ontwikkelingsniveau met elkaar op hetzelfde moment dezelfde leerstof aangeboden kregen via dezelfde instructie. Het verschil met het hoofdelijk onderwijs is dat de leerkracht instructie gaf aan de hele klas en niet meer aan elk kind afzonderlijk. Ook werd er ingezien dat er goed opgeleide leerkrachten nodig waren en dat de leerkracht gebruik moest maken van een schoolbord. Er werden daarom examens ingevoerd die de kwaliteit van de onderwijzer moesten vaststellen.

Naast de openbare scholen bestonden er ook de bijzondere scholen. Deze bijzondere scholen kregen geen geld van de overheid. In 1848 is de vrijheid van onderwijs wettelijk vastgelegd. Door de invoering van deze grondwet moest de overheid ervoor zorgen dat er overal voldoende openbaar onderwijs was, maar het stichten van onderwijs werd vrij. Dit was voor 1848 niet het geval. Wel moest voor het stichten van een school toestemming worden gevraagd en deze werd maar zelden gegeven.

Volgens Berding & Pols (2009) kwam er onder de nieuwe grondwet in 1857 ook een nieuwe onderwijswet tot stand. In deze wet werden vakken genoemd die op de lagere school onderwezen moesten worden. Vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en natuur en zingen werden naast de vakken lezen, schrijven, rekenen en Nederlands gegeven. Ook kregen scholen de kans om hun vakkenpakket uit te breiden zodat er nog uitgebreider lager onderwijs kon worden gegeven. Daarnaast werd ook de rechtspositie van de leerkracht verbeterd en kregen de gemeentebesturen meer zeggenschap over de scholen. Wel moesten de gemeentebesturen de openbare scholen nog steeds zelf bekostigen. De onderwijswet van 1857 benadrukte vooral de neutraliteit van het openbaar onderwijs. Omdat de bijzondere scholen niet bekostigd werden door de overheid kwamen de mensen in opstand. Dit was het begin van de schoolstrijd. In 1917 werden het openbaar en het bijzonder onderwijs uiteindelijk financieel gelijkgesteld. De twintigste eeuw is de eeuw waarin het kind in ons land de meeste ruimte kreeg om zich te ontwikkelen. Het fundament werd gelegd in de eerste helft van de twintigste eeuw.

In 1874 werd al verboden om kinderen tot twaalf jaar te laten werken en in 1901 werd dan ook de leerplicht ingevoerd. De leerplicht gold voor alle kinderen met de leeftijd van zes tot twaalf jaar. Sinds 1985 geldt de leerplicht voor kinderen vanaf vijf jaar en sinds 2007 zijn jongeren verplicht om tot hun achttiende onderwijs te volgen. (Berding & Pols, 2009) (Eijkeren, 2005)

1.3 De wet op basisonderwijs

In 1981 werd de wet op het basisonderwijs aangenomen en in 1985 werd de wet ingevoerd. De kleuter- en de lagere school werden samengevoegd tot de basisschool. In het huidige basisonderwijs wordt er gesproken van de onderbouw en de bovenbouw. De onderbouw bestaat uit de laagste vier groepen en de bovenbouw uit de hoogste vier groepen. Voor de invoering van deze wet was er een aparte kleuterschool en een aparte lagere school. De taak van de basisschool is de kinderen een brede vorming te geven en er zorg voor dragen dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkeling kunnen doorlopen. De school moet haar zorg verbreden en er zorg voor dragen dat de leerlingen onderwijs krijgen dat wordt aangepast aan hun ontwikkelingsmogelijkheden. Een ononderbroken ontwikkelingslijn van groep 1 tot en met groep 8 is dan ook het uitgangspunt van de basisschool. Door deze ononderbroken ontwikkelingslijn vervaagt de grens tussen spelen en leren. (Eijkeren, 2005)

1.4 De wet op het primair onderwijs

Er waren natuurlijk ook kinderen die niet mee konden komen met de rest van de klas. Vanaf 1920 werden er ook voor zulke kinderen scholen opgericht. Dit werden aanvankelijk de debielenscholen genoemd, later scholen voor moeilijk lerende kinderen (mlk- scholen). Naast deze scholen kwamen er ook scholen voor kinderen die ziek waren of lichamelijke beperkingen hadden. Er werd toen gesproken over buitengewoon lager onderwijs (blo). Na de tweede wereldoorlog werden er scholen opgericht voor kinderen met leer- en opvoedingsmogelijkheden (lom- scholen) en klassen voor 'in hun ontwikkeling bedreigde kleuters' (iobk- klassen). Wilhelmina Bladergroen (1908- 1983) heeft bij die laatste vorm van onderwijs een belangrijke rol gespeeld. (Berding & Pols, 2009)

Er ontstond een breed spectrum van buitengewoon onderwijs. Er kwam voor elke beperking wel een speciale school. Het mlk- en lom- onderwijs groeide sinds de jaren zestig en zeventig. Steeds meer kinderen gingen naar speciale scholen toe. Ook werd er niet meer gesproken over het blo, maar over het speciaal onderwijs. Tot 1998 waren deze onderwijsvormen van kracht. Deze scholen vallen nu onder de naam speciale scholen voor basisonderwijs.

De kinderen met een lichamelijke, een zintuiglijke en/of een verstandelijke handicap vallen onder de nieuwe Wet op de expertisecentra.

In paragraaf 1.8 wordt er dieper op de speciale scholen voor basisonderwijs ingegaan. De wet op expertisecentra wordt verder uitgelegd in paragraaf 1.11. (Eijkeren, 2005)

In 1998 werd de wet op het primair onderwijs ingevoerd. Deze nieuwe wet is ingevoerd omdat het beleid Weer Samen Naar School van start ging. Het beleid Weer Samen Naar School (WSNS) werd ingevoerd omdat het aantal kinderen op het speciaal onderwijs toenam. Het was in feite een bezuinigingsmaatregel maar met een pedagogische missie. Het doel van dit beleid is om zo veel mogelijk kinderen binnen het gewone basisonderwijs op te vangen. Het beleid WSNS krijgt vorm door een samenwerking van basisscholen en het speciaal onderwijs. Elke school is aangesloten bij een regionaal samenwerkingsverband. De nieuwe wet is ingevoerd omdat het praktischer is als het gewone onderwijs en het speciaal onderwijs onder dezelfde wettelijke regels vallen.

Met het beleid WSNS werd een andere manier van werken in het basisonderwijs ingevoerd: het adaptief onderwijs. Het onderwijs houdt vanaf nu rekening met verschillen. De leerkracht staat er sinds het beleid niet meer alleen voor maar krijgt ook hulp van deskundigen en extra steun door de onderwijsassistenten. (Eijkeren, 2005)

1.5 Adaptief onderwijs

Volgens Eijkeren (2005) is het adaptief onderwijs ontwikkeld naar aanleiding van de wet op primair onderwijs. Volgens deze wet moet het onderwijs aansluiten bij de mogelijkheden en de behoeften van elk kind. Dit is één van de uitgangspunten van het adaptief onderwijs. Het onderwijs speelt tegenwoordig in op de verschillen die er tussen leerlingen zijn. Het adaptieve onderwijs kan binnen alle stromingen in het onderwijs worden toegepast.

Volgens Berding & Pols (2009) ging het er vroeger anders aan toe in het onderwijs. De traditionele lagere school ging uit van het leerstofjaarklassensysteem. Op grond van leeftijd zaten kinderen in een bepaalde klas. Voor alle kinderen was er een vast programma in de klas die in dat jaar afgewerkt moest worden. Het onderwijs hield geen rekening met verschillen. Door het invoeren van adaptief onderwijs is de manier van werken in de school veranderd. De rol van de leerkracht is vooral het observeren van de kinderen. Dit is de basis van adaptief onderwijs. Als leerkracht is het belangrijk om te weten wat elk kind kan en hoe elk kind leert.

Op basis daarvan ontwikkelt een leerkracht een onderwijsaanbod dat past bij het kind en aansluit bij de belangstelling.

In het adaptief onderwijs begeleiden de leerkrachten de leerlingen bij hun ontwikkeling en laten ruimte open voor de eigen keuzes van de kinderen.

Adaptief onderwijs gaat uit van de drie belangrijke basisbehoeften. De eerste behoefte is de behoefte aan competentie. Het kind krijgt het gevoel dat het iets kan. Als het onderwijs zich aanpast aan het kind, krijgt het kind niet het gevoel dat het faalt. De tweede basisbehoefte is de behoefte aan relaties met andere mensen. Het kind bouwt een relatie op met de leerkracht en met de kinderen uit de groep. De derde behoefte is de behoefte aan autonomie. Het is belangrijk dat het kind de mogelijkheid krijgt om zelf keuzes te maken. (Eijkeren, 2005)

1.6 Speciale school voor basisonderwijs

Als de kinderen in het basisonderwijs niet mee kunnen komen, ondanks alle zorg, kunnen deze leerlingen naar de speciale scholen voor basisonderwijs (SBO) of naar het speciaal onderwijs (SO). Kinderen met een handicap gaan naar de speciale scholen. In paragraaf 1.10 wordt dit verder uitgelegd. Het SBO is voor leerlingen met leerproblemen, emotionele problemen en gedragsproblemen. Ook is de groep voor jonge risicokinderen aan het SBO toegevoegd. De speciale scholen voor basisonderwijs en de gewone basisscholen vallen samen onder de wet op het primair onderwijs. Zie paragraaf 1.4 voor meer informatie over de wet op primair onderwijs. De positie van het SBO is compleet veranderd door de invoering van de WPO. Het SBO is niet langer een geheel autonome school. Volgens Eijkeren (2005) is het een voorziening van het samenwerkingsverband waarin extra zorg wordt geboden, naast een gedeelte waarin de school als autonome school opereert. Wat de gewenste omvang is van het SBO en hoe de voorzieningen worden ingericht is afhankelijk van de gemaakte keuzes in het samenwerkingsverband. De samenwerkingsverbanden worden verder toegelicht in paragraaf 1.8.

Leerlingen die naar de speciale scholen voor basisonderwijs gaan zijn:

- Leerlingen met opvoedingsmoeilijkheden;
- Leerlingen die moeilijk leren;
- Leerlingen die andere aandacht en/of speciale ondersteuning nodig hebben en deze binnen het primair basisonderwijs niet kunnen krijgen.

Vaak kan het primair onderwijs deze leerlingen niet de zorg en structuur bieden die zij nodig hebben. De speciale school voor basisonderwijs houdt rekening met de basisbehoeften van de leerling: competentie, autonomie en het ontwikkelen van relaties. Het SBO hanteert dezelfde kerndoelen als het primair basisonderwijs. De speciale scholen binnen het basisonderwijs hebben kleinere klassen waardoor er meer aandacht is voor de leerling.

De leerlingen kunnen na hun veertiende jaar op een praktijkschool, het VMBO of het voortgezet speciaal onderwijs terecht.

Eigenlijk heeft het SBO twee belangrijke functies:

1. Onderwijsfunctie;
2. Ondersteuningsfunctie (permanent of tijdelijk).

Met de onderwijsfunctie wordt bedoelt dat een leerkracht binnen het SBO een eigen groep heeft. Binnen de ondersteuningsfunctie is er sprake van een samenwerkingsverband met het primair basisonderwijs. Hier zijn afspraken over gemaakt, deze staan in het zorgplan.

De pedagogische basis is op de speciale school voor basisonderwijs net zo belangrijk als bij een reguliere basisschool. De scholen moeten goed inspelen op de basisbehoeften van de kinderen: de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. De kinderen op het SBO moeten weer vertrouwen krijgen in hun eigen mogelijkheden. Ze moeten nieuwe uitdagingen aandurven gaan. Structuur is hierbij belangrijk, maar de leerkracht moet wel voldoende ruimte bieden om eigen initiatieven te ontplooien. (Eijkeren, 2005)

1.7 Jonge risicokinderen

Vroeger was er de school voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters. Dit was een iobk- school. Hier gingen de jonge risicokinderen naar toe als ze het in het gewone onderwijs niet mee konden komen. Deze iobk- scholen bestaan nu niet meer. De jonge risico kinderen worden nu opgevangen op de speciale school voor basisonderwijs. Deze scholen hebben een aparte afdeling voor deze kinderen. Het gaat om leerlingen tussen de vier en de acht jaar oud. Deze kinderen hebben een normale intelligentie. In een groep waarin deze kinderen nu worden opgevangen zitten maximaal twaalf kinderen die een individueel afgestemd leeraanbod krijgen. Op de iobk- afdelingen wordt veel geobserveerd. Er wordt geprobeerd in kaart te brengen wat er bij een kind niet lukt en wat daar de oorzaak van zou kunnen zijn. Op basis van deze uitkomsten wordt er bekeken hoe het kind het beste geholpen kan worden. Er wordt gekeken of het kind bijvoorbeeld met extra begeleiding toch kan deelnemen aan het gewone basisonderwijs. Soms is het kind beter af op de speciale school voor basisonderwijs of is het kind gebaat bij het speciaal onderwijs. In een groep voor jonge risicokinderen worden de activiteiten afgestemd op de mogelijkheden van de kinderen. Elke activiteit is kort en overzichtelijk. Ook komen alle ontwikkelingsgebieden systematisch aan bod. Doordat er structuur wordt aangeboden wordt er rust gecreëerd in de groep. (Eijkeren, 2005)

1.8 Samenwerkingsverbanden

In een samenwerkingsverband werken basisscholen samen met een speciale school voor basisonderwijs. Alle scholen in Nederland maken deel uit van een samenwerkingsverband.

Een samenwerkingsverband bestaat uit een aantal scholen voor gewoon basisonderwijs en een speciale school voor basisonderwijs. Dit samenwerkingsverband is verantwoordelijk voor goed onderwijs aan alle kinderen binnen het verband, dus ook voor de kinderen die behoefte hebben aan extra zorg. Volgens Eijkeren (2005) is het doel het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs te verminderen en de mogelijkheden van basisonderwijs te vergroten om kinderen met leer-, ontwikkelings- en gedragsproblemen op te vangen. Elk samenwerkingsverband omvat minimaal tweeduizend kinderen en mag zijn eigen beleid uitstippelen. Een uitgangspunt is dat alle kinderen zo lang mogelijk op de gewone basisschool blijven. De leerlingen gaan alleen naar een speciale school voor basisonderwijs als dat echt nodig is. Een samenwerkingsverband krijgt van de overheid een zorgbudget om alle eigen zorgleerlingen op te vangen, ook de jonge risicokinderen. Het zorgbudget is afhankelijk van het aantal leerlingen. De scholen in het samenwerkingsverband moeten met elkaar overleggen hoe ze het geld willen besteden. Scholen maken in het samenwerkingsverband gebruik van elkaars deskundigheid.

De samenwerkingsverbanden moeten zelf een zorgstructuur inrichten. Door de zorgstructuur kunnen er voorzieningen geregeld worden voor kinderen die extra zorg nodig hebben. In het zorgplan staat de organisatie en de inhoud beschreven. Er wordt beschreven hoe de zorgstructuur vorm krijgt in de praktijk. De bijdrage van iedere deelnemende school aan de zorg wordt erin beschreven. Daarnaast wordt ook beschreven hoe de formatie wordt ingezet. Het gaat om een samenhangend geheel van voorzieningen. (Eijkeren, 2005)

1.9 Permanente Commissie Leerlingenzorg

Alle samenwerkingsverbanden hebben een PCL. De afkorting PCL staat voor Permanente Commissie Leerlingenzorg. Als leerlingen niet kunnen functioneren binnen het primair onderwijs worden zij aangemeld bij deze commissie. Deze commissie bepaalt of een leerling wel of niet naar de speciale school voor basisonderwijs moet. Bij deze beslissing wordt gebruik gemaakt van het onderwijskundige rapport van de basisschool. In het onderwijskundige rapport staat wat de school eraan heeft gedaan om de leerling op de basisschool te kunnen houden en waarom de basisschool vindt dat de leerling in aanmerking komt voor een plek binnen de speciale school voor basisonderwijs. De commissie zal eerst bekijken of er andere bepaalde zorg gegeven kan worden aan het kind. (Eijkeren, 2005)

1.10 Speciaal onderwijs

Leerlingen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke handicap gaan naar het speciaal onderwijs.

De Commissie voor Indicatiestelling (CvI) bepaalt of een leerling in aanmerking komt voor een plek binnen het speciaal onderwijs. Deze commissie bestaat uit meerdere deskundigen die onafhankelijk in het proces staan. Voor de indicatie maakt de commissie gebruik van richtlijnen, de zogenoemde indicatiecriteria, deze zijn door de overheid bepaald. Vervolgens heeft de commissie een aantal weken om te bepalen of een leerling in aanmerking komt voor het speciaal onderwijs. Na deze weken zullen de ouders schriftelijk bericht krijgen of de uitslag positief is, de leerling komt in aanmerking voor een plek binnen het speciaal onderwijs, of negatief, de leerling komt niet in aanmerking voor een plek binnen het speciaal onderwijs. Als de uitslag negatief is zullen de ouders moeten zoeken naar andere zorg voor hun kind. Leerlingen binnen het speciaal onderwijs gaan na hun twaalfde jaar meestal naar het voortgezet speciaal onderwijs. Het beleid staat beschreven in de wet op het expertisecentra, deze wet wordt uitgelegd in paragraaf 1.12.

Binnen het speciaal onderwijs is er sprake van vier clusters:

- Cluster 1: Scholen voor blinde en slechthorende leerlingen;
- Cluster 2: Scholen voor dove, slechthorende leerlingen en voor leerlingen met ernstige spraakmoeilijkheden;
- Cluster 3: Scholen voor leerlingen met lichamelijke en verstandelijke beperking, leerlingen die zeer moeilijk leren, leerlingen die langdurig ziek zijn met een lichamelijke handicap en leerlingen met een meervoudige beperking;
- Cluster 4: Scholen voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen en psychiatrische problemen.

De scholen binnen hetzelfde cluster vormen met elkaar een samenwerkingsverband. Dit wordt het regionaal expertisecentrum genoemd. Binnen het samenwerkingsverband wordt de deskundigheid vergroot. Het expertisecentra geeft ook hulp aan primaire basisscholen, hierdoor kunnen leerlingen binnen het primaire onderwijs blijven. (Maas, 2007)

1.11 Leerling-gebonden financiering

Om een leerling met een handicap binnen het primair basisonderwijs te houden zijn aanpassingen nodig. Om deze aanpassen te realiseren is geld nodig. Hier is een oplossing voor bedacht. Een leerling kan in aanmerking komen voor een leerling-gebonden financiering, ook wel het rugzakje genoemd. Ouders kunnen een leerling-gebonden financiering aanvragen bij de Commissie voor Indicatiestelling.

De afkorting hiervan is het CvI. De commissie zal aan de hand van criteria, deze zijn door de overheid vastgesteld, bepalen of de leerling in aanmerking komt voor een leerling-gebonden financiering. Als dit het geval is bespreken de school en de ouders samen hoe zij het geld gaan besteden.

Op dit moment heeft het kabinet plannen de leerling-gebonden financiering af te schaffen per 1 augustus 2014. Het is de bedoeling dat de besturen van scholen de verantwoordelijkheid krijgen voor de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De plannen voor het passend onderwijs worden verder beschreven in paragraaf 1.14.

1.12 Wet op expertise centra

De wet op expertise centra is vanaf 1 augustus 2003 van kracht. Het is een wet voor leerlingen met een stoornis en/of ernstige beperking. Deze leerlingen hebben bepaalde ondersteuning nodig om zich binnen het onderwijs verder te kunnen ontwikkelen. De scholen voor speciaal onderwijs zijn in regio's verdeeld. Per regio vormen de scholen een cluster, dit wordt REC genoemd. De afkorting REC staat voor Regionaal Expertise Centra. Het REC heeft verschillende taken:

- Als ouders een verzoek indienen voor een indicatie ondersteunt het REC hierbij;
- Ouders kunnen bij het REC terecht voor informatie over het CvI (Commissie voor Indicatiestelling);
- Vanuit het REC wordt er ambulante begeleiding geregeld;
- Het REC overlegt met het reguliere basisonderwijs over het rugzakje .

1.13 Ondersteuning voor leerlingen die uit het SBO of SO komen

Wanneer leerlingen de basisschooltijd hebben afgerond zijn er ook verschillende vormen van onderwijs waar leerlingen die uit het SBO of SO komen terecht kunnen. Er kan een keuze gemaakt worden uit de volgende vormen van onderwijs:

Praktijk onderwijs

Het praktijk onderwijs is onderwijs voor leerlingen waarvoor het VMBO te hoog gegrepen is. De leerlingen worden binnen het praktijk onderwijs voorbereid om zichzelf verder te kunnen ontwikkelen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. De leerlingen krijgen vakken waarbij zij praktische dingen leren. Voorbeelden hiervan zijn: schoonmaken, het sparen van geld, omgaan met mensen en het invullen van formulieren. Wat de leerlingen leren binnen de vakken wordt in praktijk gebracht. De leerlingen gaan stage lopen binnen de arbeidsmarkt, bijvoorbeeld bij een organisatie of bedrijf. Aan het eind van het praktijk onderwijs, meestal na vier/vijf jaar, ontvangt de leerling een getuigengeschrift praktijk onderwijs.

Leerwegondersteunend onderwijs

Deze vorm van onderwijs is voor leerlingen die het zouden kunnen redden binnen het VMBO. De leerlingen hebben wel extra ondersteuning nodig omdat zij een achterstand hebben opgelopen bij bepaalde vakken. Binnen het Lwoo krijgen leerlingen extra ondersteuning en is er sprake van kleinere klassen. Het is niet zo dat een leerling vier jaar het Lwoo moet volgen, een leerling kan op een gegeven moment instromen binnen het VMBO en legt vervolgens in het vierde jaar het VMBO examen af. (Rijksoverheid)

1.14 Plannen voor het passend onderwijs

Het onderwijs blijft altijd in beweging. Het huidige kabinet wil dat alle leerlingen in Nederland die extra ondersteuning nodig hebben, beter worden opgevangen in het onderwijs. Er zijn nu nog te veel leerlingen die tussen wal en schip vallen. Ook zijn er veel leerlingen die wel staan ingeschreven op scholen maar geen onderwijs volgen omdat de scholen deze kinderen niet kunnen opvangen. Dit gaat veranderen met het invoeren van het passend onderwijs. Per 1 augustus 2014 zijn scholen verplicht om passend onderwijs aan te bieden. Dit betekent dat ouders die kinderen hebben met een gedragsstoornis of handicap nu zelf op zoek moeten gaan naar een school die past bij hun kind. Voor de scholen betekent dit dat ze er een nieuwe en belangrijke taak bij krijgen. De leerkracht en directeur komen namelijk dichterbij de leerling te staan omdat zij precies moeten weten wat de behoeftes zijn van de leerling. Daarnaast wordt er één keer in de vier jaar een school-ondersteuningsprofiel opgesteld door de school. In dit ondersteuningsprofiel staat beschreven hoe een school ondersteuning kan bieden aan leerlingen die passend onderwijs nodig hebben.

Het is niet zo dat alle primaire basisscholen alle leerlingen moeten kunnen opvangen. De bedoeling is dat scholen zich gaan specialiseren, er wordt gekeken welke school bepaalde kinderen het beste kan opvangen. De primaire basisscholen en speciale scholen voor basisonderwijs gaan samenwerken. Dit zijn de zogenoemde regionale samenwerkingsverbanden. Het SBO verdwijnt niet met de invoering van passend onderwijs. Er wordt geprobeerd om de leerlingen zoveel mogelijk op te vangen binnen het primaire basisonderwijs. (Rijksoverheid)

1.15 Conclusie

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat het onderwijs altijd in beweging blijft. Tot de negentiende eeuw speelde het geloof een belangrijke rol in het onderwijs. Rond 1800 kwamen er voor het eerst onderwijswetten en werd de staat verantwoordelijk voor het onderwijs. In 1874 werd al verboden om kinderen tot twaalf jaar te laten werken en in 1901 werd dan ook de leerplicht ingevoerd.

Sinds 1985 geldt de leerplicht voor kinderen vanaf vijf jaar en sinds 2007 zijn jongeren verplicht om tot hun achttiende onderwijs te volgen. In de loop der jaren zijn er ook verschillende wetten ingevoerd. In 1981 werd de wet op basisonderwijs aangenomen en in 1985 uitgevoerd. De kleuter- en de lagere school werden samengevoegd tot de basisschool. In 1998 werd de wet op het primair onderwijs ingevoerd. Deze nieuwe wet is ingevoerd omdat het beleid Weer Samen Naar School van start ging. Het beleid Weer Samen Naar School (WSNS) werd ingevoerd omdat het aantal kinderen op het speciaal onderwijs toenam. De twintigste eeuw is de eeuw waarin het kind in ons land de meeste ruimte kreeg om zich te ontwikkelen. Per 1 augustus 2014 zijn scholen verplicht om passend onderwijs aan te bieden. Het huidige kabinet wil dat alle leerlingen in Nederland die extra ondersteuning nodig hebben, beter worden opgevangen in het onderwijs. Er zijn nu teveel leerlingen die tussen wal en schip vallen. Als de kinderen in het basisonderwijs niet mee kunnen komen, ondanks alle zorg, kunnen deze leerlingen naar de speciale scholen voor basisonderwijs of naar het speciaal onderwijs.

2. De didactiek van begrijpend lezen

2.1 Inleiding

Vanaf dit hoofdstuk tot en met hoofdstuk 6 zal de theorie over begrijpend lezen besproken worden. Binnen deze hoofdstukken zal er antwoord gegeven worden op de volgende deelvragen die zijn opgesteld voor het theoriegedeelte:

Wat is het doel van begrijpend lezen binnen het regulier basisonderwijs in het algemeen?
Welke vaardigheden van basisschoolleerlingen worden ontwikkelt tijdens het begrijpend lezen?
Welke vaardigheden vraagt dit van de leerkracht tijdens het geven van een les begrijpend lezen?
Waar bestaat de methode Nieuwsbegrip uit?
Wat zijn de doelstellingen van de methode Nieuwsbegrip?
Welke problemen kunnen leerlingen hebben met begrijpend lezen?
Hoe wordt begrijpend lezen getoetst?
Wat toetst de Cito-toets begrijpend lezen?
Welke werkvormen zijn er voor een begrijpend lezen les?

Uiteindelijk zullen deze deelvragen en de deelvragen die voor het praktijkgedeelte opgesteld zijn, deze deelvragen staan beschreven in hoofdstuk 8, antwoord geven op de volgende onderzoeksvraag: *‘Met welke activiteiten kan er in de middenbouw van CBS de Vlieger, in verhouding tot CBS de Draaitol, meer uit de methode Nieuwsbegrip gehaald worden waardoor de leerkrachten hun didactische competenties verder ontwikkelen, het leerrendement vergroot wordt en Nieuwsbegrip beter aansluit bij de Cito-toets begrijpend lezen?’.*

2.2 De kerndoelen

Binnen het regulier basisonderwijs worden technisch lezen en begrijpend lezen van elkaar onderscheiden. Door deze scheiding wordt duidelijk gemaakt dat technisch lezen en begrijpend lezen twee totaal verschillende vormen van lezen zijn. Begrijpend lezen bestaat uit twee belangrijke onderdelen: de leesstrategieën en de taalaspecten. Deze twee onderdelen zullen worden uitgelegd in paragraaf 2.7. Over het algemeen is het doel van begrijpend lezen: ‘De betekenis van een tekst kunnen achterhalen’. (Paus, 2006)

TULE (2012) omschrijft de volgende kerndoelen voor begrijpend lezen:

- *‘Kerndoel 4. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten waaronder ook schema’s, tabellen en digitale bronnen;*
- *Kerndoel 6. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten, andere instructieve teksten en bij systematisch geordende bronnen, waaronder ook digitale;*
- *Kerndoel 7. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten;*
- *Kerndoel 9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten;*
- *Kerndoel 10. De leerlingen leren bij de doelen onder ‘mondeling taalonderwijs’ en ‘schriftelijk taalonderwijs’ strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen’.*

2.3 Het doel van begrijpend lezen

Een belangrijk doel van begrijpend lezen is dat de leerlingen achter de betekenis van een tekst kunnen komen. Begrijpend lezen is een belangrijk onderdeel binnen het regulier basisonderwijs. De leerlingen hebben begrijpend lezen nodig bij andere vakken, bij het lezen van een boek en later in de maatschappij. Tijdens het begrijpend lezen zijn drie elementen van belang: de lezer, de tekst en het leesdoel. Het gaat om een samenhang tussen de lezer en de tekst. Daar hoort een leesdoel bij, er wordt antwoord gegeven op de vraag: waarom lees ik dit boek? Het hangt van de woordenschat en de kennis over het onderwerp af hoe gemakkelijk de lezer een tekst kan begrijpen. Kennis speelt een belangrijke rol bij het begrijpend lezen, de lezer koppelt zijn kennis aan wat hij leest in de tekst. De motivatie van de lezer is ook van invloed op het begrijpen van een tekst, als een lezer vaak boeken leest zal hij teksten sneller begrijpen. Begrijpend lezen is een denkactiviteit, de intelligentie van de lezer speelt ook rol. Als een leerling weinig problemen heeft met het technisch lezen zal hij snel grip krijgen op de tekst, het werkgeheugen wordt dan niet belast met het decoderen van de zinnen.

Op school moeten leerlingen in aanraking komen met verschillende soorten teksten. Als de lezer van te voren een leesdoel heeft bepaald, zal zijn lezen actief en doelgericht zijn. Onderzoekers Brasell en Rasinsky (2008) geven aan dat na het lezen van de tekst het begrijpend lezen niet afgerond is, je gaat vervolgens de gelezen informatie toepassen. (Förrer, 2010)

Aan het begin van deze paragraaf staat vermeld dat een doel van begrijpend lezen achter de betekenis van de tekst komen is. Een ander belangrijk doel van begrijpend lezen, eigenlijk het belangrijkste doel, is dat de leerlingen vaardigheden, kennis en strategieën ontwikkelen waardoor zij actieve en zelfstandige lezers worden. De strategieën die de leerlingen tijdens het begrijpend lezen moeten ontwikkelen en toepassen worden uitgelegd in paragraaf 2.7. Uiteindelijk is het de bedoeling dat leerlingen verschillende tekstsoorten kunnen lezen en begrijpen. De leerling is dan een vaardige en zelfstandige lezer. Dit wordt ook wel het einddoel van het begrijpend lezen onderwijs genoemd. (Förrer, 2010)

2.4 De twee pijlers

Begrijpend lezen leunt op twee pijlers, deze twee pijlers zorgen ervoor dat leerlingen zelfstandige en begrijpende lezers worden. Het is belangrijk dat er binnen het regulier basisonderwijs aandacht wordt geschonken aan de twee pijlers. De twee pijlers zijn:

- Sturen van het leesproces: de lezer is in staat om zijn eigen leesproces te sturen;
- Kennis en woordenschat: de lezer beschikt over enige kennis en woordenschat. (Förrer, 2010)

2.4.1 Sturen van het leesproces

Hier wordt mee bedoeld dat de lezer zijn eigen leesproces kan sturen. Hij bepaalt vooraf het leesdoel en stelt zichzelf de vraag, waarom ga ik dit boek lezen? Doordat de lezer een leesdoel bepaalt weet hij wat hij gaat lezen en wat hij er vervolgens mee gaat doen. Tijdens het leesproces past de lezer leesstrategieën toe, deze leesstrategieën worden uitgelegd in paragraaf 2.7. Ook is de lezer actief aan het lezen, hier wordt mee bedoeld dat wanneer hij iets niet begrijpt hij weet wat hij moet doen. Aan het eind van het leesproces kijkt de lezer terug op het vooraf bepaalde leesdoel. Doordat de lezer zijn eigen leesproces stuurt worden vaardigheden, zoals het toepassen van de strategieën, verder ontwikkelt en uiteindelijk eigen gemaakt.

2.4.2 Kennis en woordenschat

Een lezer moet beschikken over verschillende soorten kennis, kennis van de wereld en kennis van taal. De kennis van de wereld is nodig om wat je al weet over de wereld te koppelen aan wat je leest in een tekst. De kennis van taal is nodig om regels te begrijpen, hierdoor wordt het mogelijk dat je teksten kunt lezen. De lezer beheerst in ieder geval de taal van het land waar hij in woont. Een lezer begrijpt de tekst sneller als hij de tekst kan koppelen aan wat hij al weet. (Förrer, 2010)

Voor het begrijpen van teksten zijn leesstrategieën nodig, deze leesstrategieën zullen in paragraaf 2.7 worden uitgelegd.

Leerlingen moeten tijdens het bestuderen en lezen van een tekst:

- Vaststellen voor welk publiek de tekst bedoeld is;
- Een inhoudsopgave kunnen lezen;
- Zich afvragen wat zij al weten (voorkennis activeren);
- Het woordenboek gebruiken wanneer zij een woord niet kennen;
- Voorspellen door het bekijken van de titel en de alinea's hoe het verhaal zal aflopen;
- Teksten samenvatten;
- De context gebruiken om te kijken of je daaruit onbekende woorden kunt afleiden;
- Argumenten in trefwoorden samenvatten. (Paus, 2006)

2.5 Een begrijpend lezen les volgens Paus

De fasen van Paus bieden een leerkracht een handvat voor het opbouwen van een begrijpend lezen les. Binnen de fasen zullen de leerlingen leesstrategieën moeten toepassen, deze leesstrategieën komen in paragraaf 2.7 aan de orde.

Fase 1: Leren interesse krijgen in het lezen

Het is van groot belang dat leerlingen zich beseffen dat er door lezen een wereld voor hun open gaat. De leerkracht kan hier in de klas aan werken door aan te sluiten bij de actualiteit en bij de beleavingswereld van de leerlingen. Door attributen mee te nemen die aansluiten bij de tekst maakt de leerkracht het voor de leerlingen interessanter.

Fase 2: Leren bepalen van het leesdoel

Nadat de leerkracht bij de leerlingen de interesse heeft gewekt bepalen de leerlingen zelf het leesdoel. Dit is voor veel leerlingen lastig, vaak zien leerlingen niet in wat het nut is van lezen. Een leesdoel kan zijn: voor het krijgen van informatie, gewoon voor de lol of om te praten met een andere leerling. Een goede manier is om er een opdracht aan te koppelen. Voorbeelden hiervan zijn: het maken van een werkstuk, het voorbereiden van een spreekbeurt of het voorbereiden van een boekbespreking. Het leesdoel kan worden vastgelegd op een flap-over. Het is van belang dat de leerlingen het leesdoel in hun achterhoofd houden tijdens het doorlopen van de volgende fasen.

Fase 3: Leren oriënteren op verschillende soorten teksten

Een leerling moet er zelf achter komen of de tekst aansluit bij wat hij te weten moet komen. De leerling vraagt zich af welke informatie er nodig is en welke tekst daarbij aansluit. Door het bekijken van meerdere teksten komt de leerling in aanraking met verschillende soorten teksten.

Fase 4: Leren lezen van een tekst

Als de leerling de bovenstaande fasen heeft doorlopen begint het lezen. Een belangrijk doel in deze fase is dat de leerling zich tijdens het lezen blijft afvragen wat de woorden in de tekst betekenen. Als er sprake is van een onbekend woord, zal de leerling leesstrategieën moeten inzetten. Deze leesstrategieën komen in paragraaf 2.7 aan de orde. Aan het begin van het lezen vraagt de leerling zich af waar de tekst over zou kunnen gaan, er is dan sprake van de strategie voorspellen. Na het lezen van de tekst wordt gecontroleerd of de voorspelling klopte. Binnen deze fase kan de leerkracht de keuze maken om de leerlingen te laten samenwerken in tweetallen.

Fase 5: De tekst leren bespreken en herlezen

Tijdens het bespreken van de tekst krijgen meerdere leerlingen een beurt. Teksten kunnen namelijk op verschillende manieren worden opgevat. Het is belangrijk om de verschillende betekenissen met elkaar te bespreken. De betekenis die een leerling geeft aan een tekst heeft te maken met zijn voorkennis, zijn ervaringen en zijn opvattingen. Het kan zijn dat tijdens het bespreken van de tekst bepaalde alinea's opnieuw gelezen moeten worden om de tekst goed te begrijpen. De leerkracht stelt in deze fase vragen over bepaalde woorden en alinea's uit de tekst.

Fase 6: Leren de informatie uit de tekst te verwerken

Het kan zijn dat de tekst gelezen moet worden om bepaalde opdrachten te maken. Leerlingen beantwoorden dan na het lezen van de tekst de bijbehorende vragen. Ook kan het zijn dat de leerlingen een spreekbeurt of een boekbespreking moeten voorbereiden of een werkstuk moeten maken. (Paus, 2006)

2.6 Een begrijpend lezen les volgens Förrer

Een goede manier om leerlingen te leren omgaan met een tekst is het toepassen van modeling, de leerkracht doet hardop denkend voor, dit wordt in paragraaf 2.8 verder uitgelegd. Binnen de fasen volgens Förrer wordt het GRRIM ingezet, de afkorting staat voor: Gradual Release of Responsibility Instruction Model. Het GRRIM is een vorm van het directe- instructiemodel. Als een leerkracht het GRRIM toepast verschuift de cognitieve verantwoordelijkheid steeds meer van de leerkracht naar de leerling. Uiteindelijk past de leerling, in samenwerking met andere leerlingen, het geleerde zelf toe. De leerkracht houdt zich hierbij steeds verder op de achtergrond.

2.6.1 Het GRRIM

Binnen het GRRIM gaat het om het leren door de leerlingen zelf. Aan het begin vindt de instructiefase plaats waarin de leerkracht centraal staat, de tekst wordt geïntroduceerd en modeling wordt toegepast. Bij het modelen denkt de leerkracht hardop, er is dan sprake van voorbeeldgedrag.

De leerlingen leren daardoor hoe zij de tekst kunnen begrijpen en over de tekst kunnen denken. Het modellen wordt uitgebreid in paragraaf 2.8 besproken. Binnen de instructiefase gaat het vooral om het leesproces en het leesdoel, de leerkracht staat centraal. Vervolgens vindt de begeleide oefening plaats, de leerkracht en de leerlingen werken samen en passen samen toe. Daarna passen de leerlingen samen toe, dit gebeurt in tweetallen. Tot slot past de leerling zelf toe, de leerling werkt hierbij zelfstandig. In figuur 2.1 is duidelijk te zien dat de verantwoordelijkheid van de leerkracht steeds verder verschuift naar de verantwoordelijkheid van de leerling zelf. De leerkracht begint met het uitleggen, demonstreren van teksten, begeleid oefenen, geeft de leerlingen ruimte om te oefenen, geeft de leerlingen ruimte elkaar feedback te geven en tot slot wordt er gezamenlijk nagedacht over de doelen en de behaalde resultaten. (Förre, 2010)

De leerkracht doet het voor (hardop denkend)	Ik
De leerkracht past samen met de leerlingen toe	Wij
De leerlingen passen het in tweetallen toe	Jullie
De leerlingen passen het zelfstandig toe	Jij

Figuur 2.1: De fasen van het GRRIM (Allington, 2006).

2.6.2 De fasen binnen een begrijpend lezen les

Het is belangrijk bij een begrijpend lezen les, met name voor de zwakkere leerlingen, dat de leerkracht structuur aanbiedt. De structuur biedt de leerkracht aan door tijdens iedere begrijpend lezen les steeds dezelfde fasen te doorlopen. Een begrijpend lezen les duurt ongeveer 45 minuten. De leerkracht begint met een gezamenlijke start, hierin wordt het leesdoel en lesdoel besproken, de voorkennis geactiveerd, een voorspelling gedaan, de tekstsoort verkent, het onderwerp en een strategie besproken. Binnen de instructiefase staat de leerkracht centraal, hij modelt de tekst. De strategieën, beschreven in paragraaf 2.7, worden besproken. Ook komt de leerkracht terug op het leesdoel dat in de gezamenlijke start is besproken. De begeleide oefening bestaat uit twee fasen, binnen de eerste fase doen de leerkracht en de leerlingen het samen, de leerkracht stuurt en controleert het denkproces. De tweede fase van de begeleide oefening bestaat uit het samen toepassen in tweetallen. Er worden strategieën door de leerlingen toegepast en de leerkracht houdt zich steeds meer op de achtergrond, dit is duidelijk te zien in figuur 2.1. Vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk, de strategieën worden zelfstandig toegepast. Zwakke begrijpend lezers krijgen van de leerkracht verlengde instructie. Deze leerlingen hebben een te kleine woordenschat en te weinig kennis over de wereld om een tekst te begrijpen en verwerken.

Uit onderzoek door Van den Broeke (2010) is gebleken dat zwakke begrijpend lezers de betekenissen alleen uit de tekst halen en geen beroep doen op hun aanwezige achtergrondkennis, in hoofdstuk 3 zal verder worden ingegaan op problemen met begrijpend lezen. Binnen de verlengde instructie wordt de instructie eigenlijk herhaalt voor de zwakke leerlingen. Tot slot de gezamenlijke afronding: de leerlingen gaan in overleg met elkaar, presenteren iets aan elkaar of bevragen elkaar over de tekst. Samengevat bestaat een begrijpend lezen les volgens Förrer uit de volgende fasen: de gezamenlijke start, instructiefase, begeleid oefenen, zelfstandige verwerking/verlengde instructie en de afronding. In figuur 2.2 op de volgende bladzijde zijn deze fasen in een schema verwerkt. (Förrer, 2010)

2.6.3 Verschil tussen de fasen van Paus en Förrer

In de fasen van Paus blijft de leerkracht eigenlijk een sturende rol houden tijdens de gehele begrijpend lezen les. Bij Förrer is goed te zien dat de leerkracht steeds meer op de achtergrond verdwijnt. Dit wordt duidelijk gemaakt door GRIMM model dat ingezet wordt binnen de lesfasen, zie ook figuur 2.1. de leerling krijgt binnen de fasen van Förrer steeds meer zelf de verantwoordelijkheid. In grote lijnen komen de fasen van Paus en Förrer verder wel overeen met elkaar. Förrer zet alleen een duidelijker en overzichtelijker model in om de zelfstandigheid van leerlingen verder te bevorderen, ook sluit dit model aan bij het directe- instructiemodel dat op de meeste basisscholen wordt ingezet.

Fasen:	Kenmerken:
Gezamenlijke start	- De leerkracht biedt de leerlingen overzicht aan - De leerkracht roept voorkennis op bij de leerlingen - De leerkracht bespreekt het lesdoel en het leesdoel met de leerlingen - De leerkracht doet voorspellingen over de tekst met de leerlingen
Instructiefase	- De leerkracht doet hardop denkend voor (modelt) - De leerkracht leest de tekst hardop voor - De leerkracht denkt hardop na over het leesdoel - De leerkracht vat samen
Begeleid oefenen Fase 1 de leerkracht past samen met de leerlingen toe Fase 2 de leerlingen passen samen toe	- De leerkracht stelt vragen - De leerkracht laat de leerlingen hardop denken - De leerkracht laat de leerlingen op elkaar reageren - De leerkracht geeft instructiegevoelige leerlingen een beurt - De leerkracht ondersteunt alleen wanneer dat nodig is - De leerkracht loopt rond - De leerkracht houdt instructiegevoelige leerlingen in de gaten - De leerkracht vat samen en geeft feedback
Zelfstandige verwerking Verlengde instructie	- De leerlingen werken zelfstandig of samen - De leerling past zelfstandig een strategie toe - De leerkracht geeft de leerlingen feedback tijdens een hulpronde - De leerkracht herhaalt onbekende begrippen - De leerkracht visualiseert onbekende begrippen - De leerkracht activeert de voorkennis - De leerkracht doet hardop denkend voor (modelt) - De leerkracht ondersteunt het inoefenen - De leerkracht bespreekt de verwerking van de tekst
Gezamenlijke afronding	- De leerlingen bekijken het werk van elkaar - De leerkracht controleert steekproefsgewijs resultaten van de leerlingen - De leerkracht herhaalt het lesdoel en het leesdoel - De leerkracht koppelt de verwerking terug naar het lesdoel en het leesdoel

Figuur 2.2: De lesfasen volgens Förrer met de kenmerken (Förrer, 2010).

2.7 De strategieën

Tijdens een begrijpend lezen les passen de leerlingen verschillende strategieën toe. De strategieën zijn geen doel op zich, de strategieën moeten gezien worden als een middel om de tekst te begrijpen. Een strategie kan omschreven worden als een procedure die een lezer bewust inzet om de informatie in de tekst te kunnen begrijpen en verwerken. De pijler, de lezer stuurt zijn eigen leesproces, sluit aan bij het toepassen van de strategieën. Als een leerling zijn eigen leesproces kan sturen en daarbij strategieën toepast, is hij een zelfstandig lezer. Tijdens een strategieles past de leerling een strategie toe. Er zijn drie soorten strategieën te onderscheiden: sturingsstrategieën, herstelstrategieën en leesstrategieën. De strategieën worden in de komende deelparagrafen besproken.

2.7.1 De sturingsstrategieën

Binnen deze strategieën leren de leerlingen hun eigen leesproces te sturen. Voor het lezen vraagt de leerling zich af wat het leesdoel is en waarom hij de tekst gaat lezen. Tijdens het lezen vraagt de leerling zich af of hij actief aan het lezen is, ook zet hij leesstrategieën in. Als de leerling een onbekend woord tegenkomt zal hij herstelstrategieën inzetten, de herstelstrategieën worden verder besproken in deelparagraaf 2.7.2. Na het lezen van de tekst bekijkt de leerling of hij zijn leesdoel behaald heeft.

2.7.2 De herstelstrategieën

De herstelstrategieën worden ingezet als een leerling de tekst niet begrijpt. De leerling vraagt zich tijdens het lezen af vanaf welk punt hij het niet meer begreep. Vanaf dat punt leest hij de tekst opnieuw, hardop en/of langzamer. Ook leest de leerling verder, de kans is groot dat er door het verder lezen van de tekst meer duidelijkheid ontstaat over het vorige stuk. De leerling bekijkt de plaatjes die bij de tekst horen en als hij er echt niet uitkomt vraagt hij om hulp aan een medeleerling of de leerkracht.

2.7.3 De leesstrategieën

Tijdens het begrijpend lezen staan zes leesstrategieën centraal. Deze zes leesstrategieën zijn gebaseerd op de theorie van de Amerikaanse onderzoekers Lapp, Frey en Fisher. De zes leesstrategieën zijn: voorspellen, verbinden, vragen stellen, samenvatten, visualiseren en afleiden. Bij het voorspellen zal de leerling voor en tijdens het lezen uitspraken doen over de tekst. Als de leerling aan het verbinden is wordt de tekst gekoppeld aan de ervaringen en kennis van de leerling zelf. Voor en tijdens het lezen bedenkt de leerling vragen over de tekst. Het doel van samenvatten is om de tekst zo kort mogelijk en puntsgewijs te kunnen verwoorden. Bij het visualiseren wordt de tekst in het hoofd van de leerling beeldend gemaakt. Bij het inzetten van de leesstrategie afleiden kan de leerling onderscheid maken tussen iets dat letterlijk of figuurlijk bedoeld wordt.

Het doel van het inzetten van de leesstrategieën is dat leerlingen uiteindelijk zelfstandige en actieve lezers worden. (Förrer, 2010)

Sturingsstrategieën:	Herstelstrategieën:	Leesstrategieën:
Bepalen van het leesdoel	Langzamer lezen	Voorspellen
Oriënteren op de tekst	Aandachtiger lezen	Verbinden
Kennis en woordenschat activeren	Hardop lezen	Vragen stellen
Toepassen van leesstrategieën	Tekst opnieuw lezen/verder lezen	Samenvatten
Controleren begrip	Naar de afbeeldingen kijken	Visualiseren
Controleren leesdoel	Om hulp vragen	Afleiden

Figuur 2.3: De strategieën op een rijtje (Förrer, 2010).

2.8 Toepassen van het modellen

Het is van belang dat de leerlingen tijdens de begrijpend lezen les actief nadenken over wat zij lezen. Als leerlingen dit moeilijk vinden kan de leerkracht ‘modelen’. Het modellen bestaat uit hardop denken en voordoen. Amerikaanse onderzoekers Lapp, Frey en Fisher hebben het nut van het modellen bewezen. De drie onderzoekers geven de volgende definitie van modellen: *‘Het voortdurend verbanden leggen tussen het denken van de lezer en het tekstbegrip’*. Als de leerkracht besluit om modellen toe te passen tijdens een begrijpend lezen les moet hij de tekst van te voren goed voorbereiden. Tijdens het voorbereiden bedenkt de leerkracht zich hoe het denkproces er van de leerlingen uit zou kunnen zien tijdens het lezen van de tekst. Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie fasen binnen het modellen: voordoen, samen doen en zelf doen. De strategieën zijn weer van groot belang, deze strategieën staan beschreven in paragraaf 2.7.

Tijdens de fase voordoen leest de leerkracht de tekst hardop voor, de leerlingen lezen mee en denken na over een passende strategie. Binnen de fase samen doen kunnen de leerlingen het best in tweetallen samenwerken, om de beurt wordt een tekst hardop voorgelezen en hardop nagedacht. De leerkracht loopt door de klas om te luisteren naar de denkstappen die de leerlingen maken. Na het lezen van de tekst gaan de leerlingen in kleine groepjes bij elkaar zitten, de tekst wordt besproken. De leerkracht houdt zich op de achtergrond, de leerlingen moeten er met elkaar uitkomen. In figuur 2.4 staan tips beschreven voor het inzetten van het modellen.

Uiteindelijk moeten de leerlingen de strategieën zelf kunnen toepassen bij verschillende soorten teksten tijdens het begrijpend lezen. Vervolgens zullen de leerlingen inzien dat zij de strategieën ook kunnen toepassen bij vakken als geschiedenis, biologie en aardrijkskunde. (Bouwman)

De leerkracht verplaatst zich in het denken van de leerling
De leerkracht maakt kleine denkstappen
De leerkracht denkt vanuit de ik-vorm
De leerkracht past modellen toe voor tijdens en na de les
De leerkracht maakt duidelijk dat hij modelt door naar zijn hoofd te wijzen
De leerkracht oefent het modellen veel in de klas

Figuur 2.4: Tips voor het inzetten van modellen (Bouwman).

2.9 De vaardigheden die een leerkracht nodig heeft

Leerkrachten willen dat hun leerlingen zelfstandige en goede begrijpend lezers worden. Het is belangrijk dat de leerkracht de leesomgeving aantrekkelijk en gevarieerd inricht. Tijdens een begrijpend lezen les zet de leerkracht de vaardigheid modellen, beschreven in paragraaf 2.8, in. Het is van belang dat een leerkracht deze vaardigheid beheerst. De leerkracht kan de groepsresultaten van begrijpend lezen analyseren en vervolgens een plan opzetten. Andere vaardigheden die van belang zijn: de leerlingen begeleidend laten oefenen en hen daar de ruimte voor geven, demonstreren van strategieën, feedback geven aan de leerlingen op het leesproces, het toepassen van de strategieën en met de leerlingen nadenken over de doelen en de uiteindelijke resultaten. Al deze vaardigheden zullen van de leerkracht gevraagd worden tijdens het geven van een begrijpend lezen les.

2.10 De vaardigheden die leerlingen verder ontwikkelen

Begrijpend lezen is een cognitief proces, de lezer maakt steeds een koppeling van de informatie in de tekst naar zijn eigen achtergrondkennis. Vaardigheden die een leerling nodig heeft om begrijpend te kunnen lezen zijn: kennis hebben over de wereld, vlot technisch kunnen lezen en het doorlopen van een eigen leesproces. Tijdens het begrijpend lezen zijn verschillende leesvaardigheden nodig. Deze vaardigheden moeten door de lezer worden ingezet om de tekst te begrijpen. De belangrijkste vaardigheden die tijdens het begrijpend lezen worden ontwikkeld bij leerlingen zullen worden beschreven in de volgende deelparagrafen. (Robbe, 2007)

2.10.1 Het selecteren van een tekst

Vaak komt een tekst uit de begrijpend lezen methode. Zo gaat dat vaak binnen het onderwijs, de tekst wordt bepaald door de methode of de leerkracht. Het is van belang dat leerlingen ook zelf een tekst leren kiezen, de leerling kiest dan een tekst uit bij zijn leesdoel.

De leerkracht zal in het begin dit proces moeten sturen. Uiteindelijk zullen leerlingen vanuit hun eigen leesdoel een tekst kunnen selecteren.

2.10.2 Bepalen van een strategie

Als de leerling eenmaal zelf een tekst heeft uitgekozen moet er een strategie bepaald worden. De leerling denkt na over hoe hij de tekst gaat aanpakken. Het hangt van het leesdoel af welke strategie gekozen wordt, in paragraaf 2.7 staan deze strategieën beschreven. Het bepalen van een strategie vraagt reflectie van de leerling, hij vraagt zich af wat de beste manier is om de tekst door te nemen en te lezen.

2.10.3 Achter de betekenis van een woord komen

Tijdens het lezen zal de leerling erachter moeten komen wat een voor hem onbekend woord betekent. De leerling maakt gebruik van zijn eigen woordenschat of probeert al lezend achter de betekenis van het woord te komen. Als dit niet lukt is het van belang dat de leerling eerst probeert via de context achter de betekenis te komen. Tijdens het toepassen van deze vaardigheid wordt dus altijd eerst gekeken naar de verbanden in een tekst.

2.10.4 Leggen van relaties binnen de tekst

Deze vaardigheid doet een beroep op het logisch denken en de grammaticale kennis van de lezer. Binnen deze vaardigheid moet een leerling bijvoorbeeld begrijpen wie 'hij' is in de tekst. Ook het begrijpen van voegwoorden sluit hier bij aan. Ingewikkelde en lange zinnen maken deze vaardigheid extra moeilijk.

2.10.5 Leggen van relaties buiten de tekst

Tijdens het lezen legt de lezer relaties tussen de tekst en zijn eigen kennis over het onderwerp. De voorkennis van de lezer wordt dus ingezet, ook wordt een beroep gedaan op de algemene ontwikkeling. Om deze vaardigheid te oefenen kan de leerkracht raadsels inzetten, de leerlingen moeten hiervoor de betekenis van woorden kennen en relaties leggen. Ook worden zinnen uit het raadsel gekoppeld aan de kennis van de leerling buiten de tekst om.

2.10.6 Herkennen van de structuur van de tekst

Deze vaardigheid is te vergelijken met de vaardigheid het leggen van relaties in de tekst. Het verschil is dat de leerling nu moet inzien dat bepaalde teksten in een structuur met vaststaande relaties zijn geschreven. De leerling moet begrijpen dat een tekst is opgedeeld in meerdere alinea's. Signaalwoorden moeten herkend worden, de leerling weet wanneer er sprake is van een opsomming. Tot slot ontdekt de leerling tijdens het toepassen van deze vaardigheid dat sommige tekstsoorten, bijvoorbeeld een recept, steeds dezelfde structuur hebben. Het is dan ook van belang dat leerlingen in aanraking komen met verschillende tekstsoorten.

2.10.7 Herkennen van een tekstsoort

In paragraaf 2.10.6 staat vermeld dat de leerlingen in aanraking moeten komen met verschillende tekstsoorten. Hier sluit deze vaardigheid bij aan. Als een leerling kennis heeft van verschillende tekstsoorten weet hij sneller hoe hij de tekst moet aanpakken, kan hij verbanden leggen en kan hij beter aangeven waarom bepaalde informatie in een tekst thuis hoort.

2.10.8 Bepalen van het thema van de tekst

Vaak weet de leerling al genoeg bij het lezen van de titel van de tekst. Als dit niet het geval is zal de leerling de tekst moeten lezen en vervolgens moeten bedenken wat het belangrijkste is binnen de tekst. Hier sluit bij aan dat het handig is als de leerling al voorkennis heeft over het thema, dit staat beschreven in deelparagraaf 2.10.5. Deze vaardigheid doet een beroep op het logisch denken en op de voorkennis van de lezer. Tijdens het bepalen van het thema houdt de lezer in zijn achterhoofd wat zijn leesdoel is.

2.10.9 Vaststellen van het doel van de tekst

Als de leerling weet wat het doel is van de schrijver kan hij de tekst beter en sneller begrijpen. Tijdens het lezen van de tekst vraagt de lezer zich af wat de schrijver van hem wil. Op deze manier probeert de leerling achter het doel van de tekst te komen. Dit is een lastige vaardigheid, heeft te maken met het feit dat het doel van de tekst niet kant en klaar in de tekst vermeld staat. De leerling moet zelf achter het doel van de tekst komen. De vraag reflectief vermogen van de leerling.

2.10.10 Het beoordelen van de tekst

De leerling geeft zijn eigen mening over de tekst. Het beoordelen van de tekst is afhankelijk van het leesdoel. Als het leesdoel was om informatie te krijgen, bepaalt de leerling of de schrijver de informatie goed heeft overgebracht. (Robbe, 2007)

2.11 Tips om het lezen in de klas te stimuleren

Een belangrijke taak van de leerkracht is om de leesbeleving bij de leerlingen te stimuleren. De leerlingen moeten in eerste instantie gemotiveerd worden om te lezen en moeten vervolgens het lezen leren beleven. Tips voor de leerkracht om de motivatie om een boek te lezen bij de leerlingen te stimuleren:

- Begin iedere dag met het voorlezen van een krantenartikel, een kort verhaal of een gedicht. Dit kan ook door de leerlingen gedaan worden;
- Zorg ervoor dat er verschillende soorten boeken in de klas liggen;
- Maak een thematafel in de klas met boeken;
- Laat de leerlingen voorlezen aan jongere leerlingen (bijvoorbeeld aan de kleuters);
- Neem om de 6 a 8 weken een nieuw voorleesboek of gedichtenbundel mee. (Paus, 2006)

2.11.1 Tips van Kees Vernooy

Vernooy geeft aan dat het belangrijk is om binnen de methode voor begrijpend lezen voor een doorgaande lijn te zorgen. De leerlingen moeten verschillende strategieën leren toepassen, deze strategieën staan beschreven in paragraaf 2.7. Wanneer de strategieën in een doorgaande lijn in de school worden toegepast zullen de leerlingen ook in een volgende groep weten wanneer zij welke strategie het best kunnen inzetten. Uiteindelijk zullen de strategieën voor de leerlingen een automatisme worden. De leerkracht moet voor een transfer zorgen, de strategieën worden niet alleen toegepast in de begrijpend lezen lessen maar ook tijdens het lezen van andere teksten bij bijvoorbeeld wereldoriëntatie. Soms moet een leerkracht de keuze maken om een andere strategie toe te passen dan voorgeschreven staat in de begrijpend lezen methode, de leerkracht moet van de methode af durven te wijken. Vernooy adviseert scholen om in groep 4 nog niet met een methode voor begrijpend lezen te werken, leerkrachten dienen er in groep 4 voor te zorgen dat het vlot lezen geoefend wordt. Wel wordt er aandacht besteed aan de strategieën en het tekstbegrip. Het is voor leerlingen met problemen bij begrijpend lezen belangrijk dat zij pre-teaching krijgen, voordat de begrijpend lezen les begint wordt de tekst met deze leerlingen besproken. Hierdoor hebben de leerlingen al kennis gemaakt met de tekst en begrijpen zij de voor hen onbekende woorden. Verder wordt er geadviseerd om in de groepen 5 t/m 8 niet meer dan een uur per week te besteden aan begrijpend lezen. Door leerlingen altijd zelfstandig te laten werken tijdens begrijpend lezen worden zij geen betere begrijpend lezers. Leerkrachten moeten het zelfstandig werken tijdens de begrijpend lezen lessen beperken, het is zinvoller om de leerlingen te laten samen werken en met elkaar de tekst te bespreken.

Leerlingen moeten tijdens het begrijpend lezen meerdere keren een tekst lezen, hier is concentratie voor nodig. Een goede werkhouding speelt een belangrijke rol tijdens begrijpend lezen, de leerkracht moet leerlingen erop wijzen dat zij de tijd nemen om een tekst te lezen en deze tekst eventueel meerdere keren moeten lezen. Leerkrachten kunnen voor leesplezier bij de leerlingen zorgen door actuele teksten in te zetten, dit is het geval bij Nieuwsbegrip. De methode Nieuwsbegrip wordt besproken in hoofdstuk 4. Wanneer leerlingen plezier hebben in het lezen zullen zij een tekst eerder begrijpen. Om de leerlingen voor te bereiden op de Cito-toets begrijpend lezen kunnen leerkrachten er voor kiezen om het Cito Hulpboek begrijpend lezen te gebruiken. (Vernooy, 2010)

2.11.2 Het Cito Hulpboek

Leerkrachten kunnen het Cito Hulpboek inzetten wanneer leerlingen meer leeservaring op moeten doen of problemen hebben met begrijpend lezen. De leerlingen zullen er achter komen dat het lezen van teksten leuk is, ze zullen inzien dat teksten opgebouwd zijn in een bepaalde structuur en ze krijgen inzicht in de betekenis van teksten.

Het Cito Hulpboek bestaat uit een handleiding voor de leerkracht, werkboeken en antwoordenboeken voor groep 4 t/m 8. Het kan klassikaal en individueel naast de methode ingezet worden. Uit ervaring van verschillende scholen is gebleken dat de resultaten van begrijpend lezen verbeteren. De handleiding en de werkboekjes kunnen besteld worden op de website van het Cito. Het kan als een pakket besteld worden maar leerkrachten kunnen de werkboekjes ook los bestellen. (Cito, 2012)

3. Problemen met het begrijpend lezen

3.1 Inleiding

Als een leerling een probleem heeft met het begrijpend lezen is het moeilijk voor de leerkracht erachter te komen wanneer en waar het probleem is ontstaan. Het hele begrijpend lezen proces vindt namelijk plaats in het hoofd van de leerlingen, toch moet worden vastgesteld wat het probleem is. In dit hoofdstuk zal besproken worden welke stappen een leerkracht moet ondernemen om achter het probleem te komen en welke problemen er tijdens het begrijpend lezen kunnen optreden.

3.2 Signaleren van problemen

Door gegevens, toetsen en schriften van de leerling kan de leerkracht beginnen met het signaleren van het probleem. De tweede stap is diagnosticeren, de oorzaak van het probleem kan ook buiten de leerling liggen: de toets was slecht, de leessituatie was onduidelijk of de instructie was niet toereikend. Deze problemen zijn makkelijk op te lossen door de leerkracht. Als het probleem binnen de leerling ligt is er sprake een leesprobleem. Volgens Robbe (2007) kan het dan gaan om de volgende problemen:

- De leerling is niet gemotiveerd;
- De leerling heeft de leesteknik niet voldoende ontwikkeld;
- De leerling toont weinig tot geen interesse in teksten;
- De leerling heeft onvoldoende algemene kennis;
- De leerling heeft moeite zich te concentreren;
- De leerling heeft nauwelijks leeservaring;
- De leerling beheerst niet alle leesvaardigheden, zie paragraaf 2.10 voor de vaardigheden;
- De leerling kan geen leesdoel bedenken voor het lezen van een tekst.

3.3 De oorzaken

Wanneer een leerling moeite heeft met de leesteknik zal de leerling ook moeite hebben met het leesbegrip. Een leesteknik die voldoende is ontwikkeld is eigenlijk een voorwaarde voor leesbegrip. Problemen die met het technisch lezen te maken hebben kunnen door de leerkracht worden geconstateerd door een AVI- toets. Oorzaken kunnen zijn dat een leerling dyslectisch is, een leerling heeft te weinig oefening gehad of een leerling heeft moeite met luisteren. Eén van de belangrijkste oorzaken van problemen met het begrijpend lezen is een ontoereikende woordenschat, dit is vooral bij allochtone leerlingen een groot probleem.

Ook kan er sprake zijn van een motivatieprobleem, als een leerling vanuit huis weinig tot niet in aanraking komt met boeken kan dit voor problemen zorgen op school. Het gevolg is dat een leerling geen interesse heeft in het lezen van boeken. Hier sluit het hebben van weinig leeservaring bij aan. Concentratieproblemen bij een leerling zijn voor de leerkracht moeilijk op te lossen, dit kan wel een oorzaak zijn van problemen met het begrijpend lezen. Ook is het ontbreken van de metacognitieve vaardigheden een oorzaak, de leerling kan niet reflecteren op zijn eigen leesproces. Hierdoor kan een leerling geen leesdoel opzetten, hij kan de tekst als het ware niet van bovenaf bekijken. (Robbe, 2007). De vier belangrijkste oorzaken van problemen met het begrijpend lezen zullen in de komende deelparagrafen uitgebreider besproken worden.

3.3.1 Onvoldoende ontwikkelde decodeervaardigheid

In groep 3 en 4 wordt eigenlijk de basis gelegd voor het begrijpend lezen. Het kunnen decoderen is een belangrijke voorwaarde voor het begrijpend lezen. Wanneer een leerling weinig moeite heeft met decoderen zal hij al zijn aandacht kunnen richten op het begrijpen van de tekst. Het is niet zo dat wanneer een leerling goed kan decoderen er geen andere problemen kunnen optreden tijdens het begrijpend lezen.

3.3.2 Moeite met luisteren

Kunnen luisteren is een belangrijke voorwaarde voor begrijpend lezen. Als een leerling een slechte luistervaardigheid heeft laat hij zich makkelijk afleiden. Het luisteren wordt vooral in de eerste levensmaanden van een kind ontwikkeld. Tijdens het leesproces moet de lezer ook woorden kunnen onthouden. Onthouden is een belangrijke voorwaarde voor het luisteren.

3.3.3 Een ontoereikende woordenschat

Er is aangetoond dat er een relatie bestaat tussen de omvang van de woordenschat van een leerling en zijn prestaties tijdens het begrijpend lezen. Als een leerling de woorden in een tekst niet kent zal hij moeite hebben met het begrijpen van de tekst. Hierbij wordt onderscheidt gemaakt tussen passieve woorden, woorden die de leerling kent maar niet gebruikt. En actieve woorden, woorden die ook daadwerkelijk worden ingezet door de leerling.

3.3.4 Weinig tot niet inzetten van de leesstrategieën

Zwakke lezers hebben een goede en uitgebreide instructie nodig bij een begrijpend lezen les. Deze leerlingen hebben moeite om zelf leesstrategieën in te zetten en zullen hier begeleiding bij nodig hebben. De leerkracht zal uitgebreid aandacht moeten besteden aan de verschillende soorten strategieën, deze strategieën staan in paragraaf 2.7 beschreven. (Bouwers & Goor, 1997)

3.4 Het bieden van hulp

Iedere leerkracht moet maatregelen inzetten om problemen bij het begrijpend lezen te voorkomen en zo snel mogelijk op te lossen. De leerkracht kan dit doen door de beheersing van de leesvaardigheden bij de leerling meer te oefenen of door het wegnemen van de oorzaken. Robbe (2007) onderscheidt drie soorten maatregelen die leerkrachten kunnen inzetten:

1. De preventieve maatregelen;
2. De instructieve maatregelen;
3. De remediërende maatregelen.

3.4.1 De preventieve maatregelen

Leerkrachten moeten altijd, indien dit mogelijk is, oorzaken van leesproblemen voorkomen. Bij sommige oorzaken is dit voor een leerkracht onmogelijk, bijvoorbeeld wanneer er thuis weinig tot geen aandacht wordt geschonken aan het lezen van boeken. Als de leerkracht preventief bezig is voorkomt hij leesproblemen bij leerlingen. Preventieve maatregelen blijken het meeste effect te hebben. Robbe (2007) geeft de volgende tips voor het voorkomen van leesproblemen:

- De leerkracht biedt structuur aan door de begrijpend lezen les in fasen aan te bieden aan de leerlingen;
- De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen in aanraking komen met verschillende tekstsoorten;
- De leerkracht praat met de leerlingen over de tekst;
- De leerkracht observeert;
- De leerkracht geeft het goede voorbeeld (modelt).

3.4.2 De instructieve maatregelen

Als de preventieve maatregelen niet voldoende zijn voor een leerling zal de leerkracht instructieve maatregelen moeten inzetten. Voorbeelden hiervan zijn: pre-teaching (het geven van uitleg voor de les), klassikale instructie (verschillende manieren van instructie inzetten) en extra instructie (na de klassikale uitleg een aangepaste instructie geven).

3.4.3 De remediërende maatregelen

Wanneer preventieve maatregelen en instructieve maatregelen zijn aangeboden en de leerling nog geen voldoende beheersing heeft van de leesvaardigheden zullen er remediërende maatregelen moeten worden ingezet. Bij deze maatregelen wordt er extra instructietijd en oefentijd ingezet. De aandacht wordt gericht op de leesvaardigheid. Er wordt voor een aanpak gekozen die bij de leerling past. Wanneer de leerling op het niveau zit van de rest van de klas, stopt de remediërende hulp.

3.5 Anderstalige leerlingen

Anderstalige leerlingen zullen meer moeite hebben met begrijpend lezen dan hun klasgenoten. Dit heeft te maken met de ontoereikende woordenschat, dit is in deelparagraaf 3.3.3 besproken als één van de belangrijkste oorzaken van problemen met begrijpend lezen. Binnen het NT2-onderwijs (NT2 staat voor: Nederlands als tweede taal) wordt veel gewerkt aan de woordenschat van anderstalige leerlingen. Deze leerlingen zullen extra oefening en aandacht moeten krijgen in de klas. Robbe (2007) geeft de volgende tips:

- De leerkracht kiest een onderwerp voor een tekst uit die alle leerlingen aanspreken;
- De leerkracht laat anderstalige leerlingen samenwerken met de rest van de leerlingen;
- De leerkracht kiest ook onderwerpen uit die bij andere culturen horen;
- De leerkracht zorgt ervoor dat anderstalige leerlingen een ruime leeservaring opdoen;
- De leerkracht schakelt, indien dit nodig is, hulp in voor extra trainingen voor de leerling.

3.6 Zwakke begrijpend lezers

Sommige leerlingen komen in aanmerking voor verlengde instructie. Dit zijn vaak taalzwakke leerlingen, leerlingen waarvan de woordenschat ontoereikend is of leerlingen die weinig kennis hebben over de wereld. Voor deze lezers is het belangrijk dat de leerkracht het directe-instructiemodel toepast, hierdoor verschuift de verantwoordelijkheid steeds meer van de leerkracht naar de leerling zelf. Hier sluiten de lesfasen van Förrer goed bij aan. Ook is het belangrijk dat de verwerkingsopdrachten aansluiten bij de opdrachten die gegeven zijn tijdens de instructie. Tot slot zorgt de leerkracht ervoor dat tijdens de verlengde instructie de woordenschat van de zwakke lezers vergroot wordt en de kennis over de wereld de aandacht krijgt. (Förrer, 2010)

4. De methode Nieuwsbegrip

4.1 Inleiding

Nieuwsbegrip is tegenwoordig een bekende methode voor begrijpend lezen, het is ontstaan in 2005. Leerkrachten downloaden wekelijks vanaf de website van Nieuwsbegrip actuele teksten die worden verwerkt in de begrijpend lezen les. De methode Nieuwsbegrip bestaat uit drie delen: Nieuwsbegrip Basis, Nieuwsbegrip XL en Nieuwsbegrip in Beeld. Nieuwsbegrip is ontwikkeld voor groep 4 t/m 8 van het basisonderwijs, het Voortgezet onderwijs en het Middelbaarberoepsonderwijs. Nieuwsbegrip is ontwikkeld door de CED- Groep.

4.2 De CED- Groep

De afkorting CED staat voor Centraal Educatieve Dienstverlening. De CED- Groep is een landelijk expertisecentrum, de groep biedt het onderwijs ondersteuning aan. Ook ontwikkelt de groep methodes voor het onderwijs. Het ontwikkelen van methodes gebeurt vrijwel altijd met professionals uit het vakgebied. Nieuwsbegrip is ontwikkeld door professionele auteurs met een wetenschappelijke achtergrond. De actuele teksten die centraal staan binnen Nieuwsbegrip schrijft de CED- Groep zelf. De CED- Groep probeert door het inzetten van actuele teksten aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.

4.3 Doelen

De teksten van Nieuwsbegrip zijn actueel, hierdoor spreekt het de leerlingen aan en verkennen zij hun wereld. Ook wordt de woordenschat van de leerlingen vergroot doordat zij de tekst interessant vinden. Het verkennen van de wereld en het vergroten van de woordenschat zijn twee belangrijke doelen binnen Nieuwsbegrip. De leesstrategieën spelen bij Nieuwsbegrip een grote rol. (Nieuwsbegrip, 2012) Verder hanteert Nieuwsbegrip de volgende didactische principes:

- Aandacht voor de woordenschat van de leerlingen;
- De leerlingen verkennen hun wereld;
- De leerlingen leren van elkaar;
- De leerlingen gebruiken een stappenplan als hulpmiddel;
- De leerlingen zijn gemotiveerd doordat de teksten actueel zijn;
- De leerlingen passen tijdens het lezen van de tekst strategieën toe;
- De leerkracht denkt hardop (modelt). (Nieuwsbegrip, 2012)

4.4 Nieuwsbegrip Basis

Iedere week worden er actuele teksten en de daarbij behorende opdrachten aangeboden. De tekst wordt aangeboden op vijf verschillende niveaus. Met een begintoets en een eindtoets worden de resultaten van de leerlingen gevolgd.

Er staan binnen Nieuwsbegrip Basis vijf verschillende leesstrategieën centraal: voorspellen, samenvatten, vragen stellen, ophelderen van onduidelijkheden en relaties en verwijswaarden. Iedere week komt er een strategie aan bod. De leerlingen gebruiken bij het lezen van een tekst een stappenplan. Het stappenplan geeft de leerlingen aanwijzingen voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. In het stappenplan zijn de vijf leesstrategieën verwerkt. Op deze manier leren de leerlingen uiteindelijk de leesstrategieën automatisch toe te passen. Binnen het stappenplan kunnen de leerlingen ook 'woordhulp' krijgen. Dit wordt ingezet wanneer de leerling een onbekend woord tegenkomt. (Nieuwsbegrip, 2012)

4.5 Nieuwsbegrip XL

Wanneer Nieuwsbegrip wordt ingezet als een complete methode is er sprake van Nieuwsbegrip XL. Nieuwsbegrip XL biedt naast de wekelijkse actuele tekst en opdrachten ook oefeningen aan op de website. Deze oefeningen sluiten aan bij de tekst die in die week centraal staat. De leerlingen maken deze oefeningen zelfstandig achter de computer. Ook worden er woordenschatoefeningen aangeboden, deze kunnen de leerlingen op de website maken. De woordenschatoefeningen zorgen ervoor dat de woordenschat van leerlingen wordt vergroot met zo'n 280 tot 500 woorden per jaar. De oefeningen die de leerlingen op de computers maken kunnen door de leerkracht gecontroleerd worden. Er is een speciale omgeving voor de leerkracht waarin hij kan zien wat de resultaten van de leerlingen zijn. (Nieuwsbegrip, 2012)

4.6 Nieuwsbegrip in beeld

Iedere week maakt het NOS Jeugdjournaal een videoclip die aansluit bij de tekst die in die week centraal staat. Hiermee oefenen de leerlingen het begrijpend luisteren en wordt het tekstbegrip ondersteunt. Door de videoclip zullen de leerlingen de tekst beter begrijpen. De leerkracht kan de leerlingen voor het bekijken van de videoclip een opdracht meegeven. (Nieuwsbegrip, 2012)

4.7 De niveaus

Niveau van de tekst	Groep
AA	4
A	5
	6
B	7
	8

Figuur 4.1: De niveaus (Nieuwsbegrip, 2012).

4.8 Toetsen

De doelen van Nieuwsbegrip voor het afnemen van toetsen zijn het inzicht geven in het toepassen van de leesstrategieën en het stellen van een diagnose, aan welke strategie moet de leerkracht extra aandacht besteden? Een Nieuwsbegrip-toets wordt aan het begin van het jaar afgenomen, op deze manier kan de leerkracht zien waar de problemen in de klas liggen en waar hij extra aandacht aan moet besteden. Aan het eind van het schooljaar wordt er weer een Nieuwsbegrip-toets afgenomen, de leerkracht kan zien waar de leerlingen op vooruit zijn gegaan. Een school kan ook kiezen voor een aanvullende licentie, dan kan er op drie verschillende momenten in het jaar een leesbegrip-toets afgenomen worden. Deze leesbegrip-toetsen sluiten aan bij de Cito-toets begrijpend lezen. (Förrer, 2010)

4.9 Een weekplanning voor Nieuwsbegrip

Een weekplanning voor de methode Nieuwsbegrip zou er zo uit kunnen zien:

Dag:	Activiteiten:
Maandag	- Verdelen van de rollen (wordt in paragraaf 4.10 verder uitgelegd) - E-mailen nieuwe onderwerp (wordt in paragraaf 4.10 verder uitgelegd) - De leerkracht geeft pre-teaching aan de instructiegevoelige leerlingen over de nieuwe tekst
Dinsdag	- De leerkracht bespreekt het onderwerp (voorkennis activeren) - De leerkracht laat de videoclip zien en koppelt er een opdracht aan
Woensdag	- De leerlingen oefenen zelfstandig op de website van Nieuwsbegrip hun woordenschat op de computer
Donderdag	- De leerkracht biedt de basisles aan
Vrijdag	- Het onderwerp wordt afgesloten met de krantenartikelen

Figuur 4.2: Een weekplanning voor een Nieuwsbegrip les (Nieuwsbegrip, 2012).

4.10 Inzetten van rollenkaarten

Bij de methode Nieuwsbegrip horen rollenkaarten. Deze kaarten kan de leerkracht aan het begin van de week inzetten. Alle leerlingen komen een keer aan de beurt. De volgende rollen zijn te verdelen:

- Nieuwsvinder: de nieuwsvinder denkt de gehele week na over een actueel onderwerp voor de nieuwe Nieuwsbegrip tekst.

Hiervoor moet de nieuwsvinder het nieuws volgen en erover praten met andere klasgenoten. Het onderwerp wordt de volgende maandag voor 12.00 gemaaild naar het e-mailadres van de CED- Groep;

- Nieuwsvolger: wanneer het nieuwe onderwerp bekend is gemaakt op de website van Nieuwsbegrip houdt de nieuwsvolger de hele week het nieuws over dit onderwerp in de gaten. De nieuwsvolger knipt bijvoorbeeld krantenartikelen uit;
- Nieuwsbewaarder: de krantenartikelen die de nieuwsvolger heeft verzameld worden bewaard door de nieuwsbewaarder. Aan het eind van de week worden de artikelen en informatie ingeleverd bij de leerkracht. (Nieuwsbegrip, 2012)

5. Begrijpend lezen toetsen

5.1 Inleiding

Leerkrachten moeten de ontwikkeling van hun leerlingen volgen. De leerkracht kan een methodeonafhankelijke toets afnemen en/of een methodeafhankelijke toets. Dit zal onder andere besproken worden in dit hoofdstuk. Ook kan er gekozen worden voor het afnemen van observaties, de leerkracht krijgt dan een beeld van de vaardigheden van de leerlingen. Met monitoren wordt een continu en cyclisch proces bedoeld van observeren, beoordelen en analyseren. Dit zal in paragraaf 5.2 verder besproken worden.

5.2 Monitoren

Monitoren is een continu en cyclisch proces waarin geobserveerd, beoordeelt en geanalyseerd wordt. Tijdens activiteiten waarin een leerling met begrijpend lezen bezig is zal de leerkracht observeren en werk beoordelen. Uiteindelijk worden al deze resultaten door de leerkracht geanalyseerd. Een doel van monitoren is dat het invloed moet hebben op het handelen van de leerkracht. Nadat de resultaten geanalyseerd zijn zal de leerkracht moeten nadenken over een aanpak die hij gaat inzetten. Doordat er actie ondernomen wordt zullen de resultaten verbeteren. Een ander doel van monitoren is het voorkomen van eventuele problemen, de leerkracht zorgt ervoor dat hij de problemen voor is. Monitoren doet een leerkracht altijd met een doel, hij weet waarom hij de informatie gaat verzamelen en wat hij vervolgens met die gegevens gaat doen. Zodra de leerkracht dit op een rijtje heeft, kan hij kijken welke vorm van monitoren hij het best kan inzetten. In paragraaf 5.6 wordt verder besproken hoe de leerkracht gegevens kan analyseren. Een kanttekening, doordat lezen een denkproces is zal het soms lastig zijn vaardigheden te meten. Dit moet de leerkracht altijd in zijn achterhoofd houden. Harvey en Goudvis (2000) citeren: *‘De enige betrouwbare manier om leesbegrip van leerlingen te kunnen beoordelen, is op het moment dat zij hun denken met ons delen’*. Overall en Sangster (2006) onderscheiden vormen van beoordelen die leerkrachten kunnen inzetten. Deze vormen zullen in de volgende deelparagrafen besproken worden. (Förner, 2010)

5.2.1 De summatieve beoordeling

Bij een summatieve beoordeling wordt gekeken of een doel is bereikt. De summatieve beoordeling wordt vaak ingezet aan het eind van een bepaalde periode, bijvoorbeeld aan het eind van een thema of periode. De toetsen testen de kennis van de leerlingen en het geheugen. Er wordt gekeken naar wat de leerling weet en wat hij kan toepassen. De uitslag van de toets geeft de verdere ontwikkeling van de leerling aan.

5.2.2 Formatieve beoordeling

Bij een formatieve beoordeling wordt gekeken of een bepaald tussendoel is gehaald en welke acties ondernomen moeten worden wanneer dit niet het geval is. Het verschil met een summatieve beoordeling is dat er een actie wordt ingezet om een bepaald tussendoel alsnog te bereiken.

5.2.3 Diagnostische beoordeling

Als een leerkracht iets opvalt in de ontwikkeling van een leerling zal hij moeten uitzoeken waar het probleem ligt. De leerkracht moet achter de oorzaak komen van de tegenvallende prestaties. Een diagnostische beoordeling is te vergelijken met een formatieve beoordeling omdat er hier ook een actie ingezet zal worden. Dit kan de leerkracht doen tijdens de instructie en/of de verlengde instructie.

5.2.4 Ipsatieve beoordeling

Bij een ipsatieve beoordeling wordt gekeken of de resultaten van verwerkingsopdrachten zijn verbeterd. Het gaat bij een ipsatieve beoordeling om de resultaten van de leerlingen, het werk van de leerling zal worden beoordeeld. De leerkracht bekijkt de vooruitgang van de leerling door resultaten te vergelijken met eerder behaalde resultaten. De leerling staat bij deze beoordeling centraal, hij wordt erbij betrokken.

5.3 Kwaliteitseisen voor een toets

Als kwaliteitseisen voor een toets zijn er drie criteria:

1. Objectiviteit: het is duidelijk wat een goed antwoord is;
2. Validiteit: de toets meet alleen wat het beoogd te meten en verder niets;
3. Betrouwbaarheid: de score van de toets is altijd gelijk, ook als de toets onder andere omstandigheden is gemaakt. De resultaten zijn dus niet toevallig ontstaan. (Robbe, 2007)

5.4 Methodeafhankelijke toetsen

Methodeafhankelijke toetsen zijn toetsen die de methode aanbiedt. Het voordeel van de methodeafhankelijke toets is dat die is afgestemd op de leerstof die de leerkracht heeft behandeld. Na een lessenserie kan de leerkracht toetsen of bepaalde doelen zijn behaald. De leerkracht krijgt een beeld van hoe de leerlingen bepaalde vaardigheden beheersen. Leerkrachten hebben over het algemeen de volgende bezwaren: de toetsen zijn niet landelijk genormeerd, de toetsen bieden weinig inzicht in de vaardigheden van de leerlingen, er worden geen aanwijzingen gegeven voor verdere hulp en er worden geen aanwijzingen gegeven voor verslaglegging voor de ouders van de leerlingen. (Förner, 2010)

5.5 Methodeonafhankelijke toetsen

Methodeonafhankelijke toetsen staan los van de methode die voor begrijpend lezen wordt ingezet. Een voorbeeld is de Cito-toets begrijpend lezen. Uiteindelijk gaat het om acties die worden ingezet op groepsniveau. Leerkrachten hebben verschillende bezwaren over de methodeonafhankelijke toetsen: de resultaten kunnen niet diagnostisch geïnterpreteerd worden, de Cito-toets dekt niet de doelen voor begrijpend lezen, bepaalde vragen zijn complex, de Cito-toets wijkt af van de methodeafhankelijke toets en de Cito-toets meet niet de vaardigheden die in de begrijpend lezen lessen ontwikkeld zijn. (Förrer, 2010)

5.5.1 Wat meet de Cito-toets?

De Cito-toets begrijpend lezen beschrijft in de handleiding het volgende doel: *‘De meeste kennis en vaardigheden die bij het lezen van teksten een rol spelen, zijn ook in het geding bij het oplossen van de problemen binnen de toets opgaven van de BL-toetsen. De toets geeft een goed beeld van de leesvaardigheid en van de verschillen die tussen de leerlingen bestaan. De scores geven aan hoe goed leerlingen, datgene wat ze hebben geleerd in de begrijpend leeslessen, beheersen en kunnen toepassen in ook andere tekstsoorten en andere dan de gebruikelijke vraagvormen. De inzet van strategieën wordt indirect gemeten, niet in directe zin’.* (Cito, 2010)

Het Cito maakt gebruik van de CLIB, deze afkorting staat voor Cito Leesindex Basisonderwijs. Het is een index voor de begrijpend leesvaardigheid van de leerlingen. Het is ook een index die de moeilijkheidsgraad van een tekst aangeeft. In figuur 5.1 staat aangegeven wat er in welke groep wordt getoetst binnen de Cito-toets begrijpend lezen. (Förrer, 2010)

	Teksttype:	Tekstgenre:	Opgavevorm:
Groep 3	Fictief	Gedicht, mopje, verhalende tekst	Meerkeuzevragen - Wie, wat, waarom - Husseltekst - Invultekst
Groep 4	Fictief, non-fictief	Verhalende tekst, brief, gedicht, les	Meerkeuzevragen - Wie, wat, waarom - Husseltekst - Invultekst - Teksttoets, informatie ontbreekt

Groep 5	Fictief, non-fictief	Verhalende tekst, verslag, bericht	Meerkeuzevragen - Wie, wat, waarom - Husseltekst - Invultekst - Teksttoets, informatie ontbreekt
Groep 6	Informatief, rapporterend, informatief beschouwend	Artikel, verslag, verhaal	Meerkeuzevragen - Vragen over teksten - Opgaven bij een invultekst
Groep 7	Informatief, rapporterend, informatief beschouwend	Artikel, verslag, verhaal	Meerkeuze vragen - Vragen over teksten - Opgave bij een invultekst

Figuur 5.1: Wat er wordt getoetst in de Cito-toets begrijpend lezen (Förrer, 2010).

5.6 Evaluatiemiddelen

Leesbegrip is afhankelijk van het denkproces van de lezer tijdens het lezen. Woordenschat en achtergrondkennis zijn van groot belang. Een lage score op een begrijpend lezen toets kan te maken hebben met het technisch leesniveau van de leerling, ook kan het komen doordat de leerling te weinig achtergrondkennis heeft of een ontoereikende woordenschat. Het kan ook zijn dat de leerling moeite heeft om strategieën in te zetten. De leerkracht moet een overzichtelijk beeld krijgen van de ontwikkeling van het leesbegrip van de leerling. De leerkracht kan daar verschillende evaluatiemiddelen voor inzetten. Een voorbeeld van een evaluatiemiddel is een diagnostisch gesprek, dit is een gesprek tussen de leerkracht en één of meerdere leerlingen. Het gesprek kan bijvoorbeeld plaats vinden tijdens de verlengde instructie, de andere leerlingen zijn dan zelfstandig aan het werk. Het diagnostisch gesprek gaat, in dit geval bij begrijpend lezen, over de aanpak en strategieën die de leerling(en) inzet(ten) tijdens het lezen van een tekst. Een diagnostisch gesprek kost veel tijd, de leerkracht neemt het diagnostisch gesprek ongeveer twee keer per jaar af bij alle leerlingen. Een ander voorbeeld van een evaluatiemiddel is 'de Leesmotivatie en Leesinteresse lijst'. Doordat de leerlingen deze lijst invullen kan de leerkracht de leesomgeving goed inrichten, hij weet waar de interesses liggen van de leerlingen. De vragenlijst wordt meestal aan het begin van het schooljaar afgenomen. De leerkracht maakt voor het invullen van de vragenlijst duidelijk dat het belangrijk is om de lijst eerlijk en serieus in te vullen. (Förrer, 2010)

5.7 Analyseren van gegevens

Wanneer de resultaten van de toetsen en observaties overzichtelijk zijn vastgelegd kan de leerkracht beginnen met analyseren. Een analyse moet zich richten op de manier waarop een leerling de leesvaardigheden in complexe situatie en afzonderlijk beheerst. Als de leerkracht achter de oorzaak van een probleem moet komen zal hij een verdere analyse moeten uitvoeren. De analyse wordt gericht op de lezer, de tekst, de leessituatie en de instructie. Deze vier onderwerpen worden in de volgende deelparagrafen besproken. (Robbe, 2007)

5.7.1 De lezer

De leerkracht betreft de leerling erbij. Motivatie, leeservaring, techniek en de algemene ontwikkeling spelen allemaal mee tijdens het lezen. De leerkracht bekijkt of de genoemde onderwerpen een probleem zijn. Ook kijkt de leerkracht naar de manieren die de leerling inzet om een tekst te lezen en vragen te beantwoorden. De leerkracht vraagt aan de leerling hoe hij achter het antwoord van een vraag is gekomen.

5.7.2 De tekst

De leerkracht kijkt of de oorzaak in de tekst ligt. Het is belangrijk om bij het kiezen van een tekst te kijken naar het onderwerp en de moeilijkheidsgraad. Als de oorzaak van het probleem in de tekst ligt kan de leerkracht de leerling een eenvoudiger tekst aanbieden.

5.7.3 De leessituatie

De leessituatie moet optimaal zijn, wanneer dit niet het geval is kunnen er problemen ontstaan. Ook bekijkt de leerkracht zijn eigen gedrag binnen de leessituatie. Tijdens begrijpend lezen werkt het goed om met thema's te werken, dit spreekt leerlingen aan en hun interesse zal zo meer gewekt worden.

5.7.4 De instructie

Het is van groot belang dat de leerlingen een duidelijke instructie krijgen van de leerkracht. De leerkracht bekijkt hoe hij de instructie gegeven heeft. (Robbe, 2007)

6. Werkvormen voor begrijpend lezen

6.1 Inleiding

Het doel van een werkvorm toepassen tijdens begrijpend lezen is om ervoor te zorgen dat het voor een leerling aantrekkelijker wordt om een tekst te lezen. Vaak worden er in het onderwijs dezelfde werkvormen ingezet. Tijdens begrijpend lezen wordt vooral van de leerlingen gevraagd om een tekst te lezen en er vervolgens vragen over te beantwoorden, maar er zijn veel meer werkvormen die ingezet zouden kunnen worden. Denk alleen al aan coöperatieve werkvormen van Kagan (2003), deze zullen dan ook in dit hoofdstuk besproken worden. Eerst zullen de criteria voor een werkvorm behandeld worden.

6.2 Criteria voor werkvormen

De leerkracht moet met twee belangrijke aspecten rekening houden: een werkvorm moet didactisch verantwoord zijn en een werkvorm moet aanspreken bij de leerlingen. Robbe (2007) beschrijft verschillende criteria, deze criteria zullen in de volgende deelparagrafen besproken worden.

6.2.1 Een goede werkvorm zorgt ervoor dat het lesdoel behaald wordt

De leerkracht zet een werkvorm in die past bij het lesdoel, in paragraaf 6.3 zullen verschillende coöperatieve werkvormen besproken worden. Bij deze werkvormen staat precies aangegeven tijdens welke fase van het directe- instructiemodel deze ingezet kan worden.

6.2.2 Een goede werkvorm activeert de leerlingen

Wanneer leerlingen actief bezig zijn met een tekst, zullen zij de tekst sneller begrijpen. Als een werkvorm leerlingen stimuleert zullen zij de tekst beter en sneller begrijpen. Ook wordt de aanwezige kennis opgehaald en wordt er nieuwe kennis aangeboden. Leerlingen werken zelfstandig of samen.

6.2.3 Een goede werkvorm motiveert de leerlingen

Wanneer leerlingen gemotiveerd zijn zullen zij eerder tot tekstbegrip komen. De leerkracht motiveert de leerlingen, maar een werkvorm kan hier ook een belangrijke bijdrage aan leveren. De werkvormen moeten de leerlingen uitdagen. De werkvorm moet een beroep doen op het handelen van de leerling en moet afwisselend zijn.

6.2.4 Een goede werkvorm past bij de tekst en de leerling

De werkvormen moeten aansluiten bij de leerstijlen van de leerlingen, deze lopen vaak uiteen. Een werkvorm moet niet te complex zijn, de leerlingen moeten zo met de werkvorm aan de slag kunnen gaan. De leerkracht komt tegemoet aan de verschillende leerstijlen van de leerlingen door verschillende werkvormen in te zetten tijdens een begrijpend lezen les.

6.2.5 Een goede werkvorm is functioneel

Werkvormen moeten bepaalde reacties uitlokken bij leerlingen. De werkvorm draagt eraan bij dat het leesdoel behaald wordt. De werkvorm zet in op de vaardigheden van de leerlingen.

6.3 Coöperatieve werkvormen

Coöperatief leren wordt ook wel samenwerkend leren genoemd. Het gaat om samenwerken en interactie tussen leerkracht en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling. Er zijn twee belangrijke basisprincipes voor coöperatief leren: individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid. Wanneer een leerkracht tijdens begrijpend lezen coöperatieve werkvormen inzet kunnen zwakke lezers samen gaan werken met sterke lezers. Hierdoor wordt het leesbegrip verder uitgebreid. De leerkracht moet zelf kijken wanneer hij de leerlingen zelfstandig laat werken of coöperatieve werkvormen in zet. In de volgende deelparagrafen zullen coöperatieve werkvormen besproken worden. De deelparagrafen geven de fasen aan volgens het directe-instructiemodel. De coöperatieve werkvormen zijn ontwikkeld door Kagan en staan beschreven in het boek *‘Structureel coöperatief leren’* (2003).

6.3.1 Activeren van voorkennis

- De werkvorm ‘Zoek iemand die’: de leerlingen krijgen een formulier, hierop staan kenmerken. Vervolgens gaan de leerlingen in de klas opzoek naar iemand die aan één van de kenmerken op het formulier voldoet. Per keer krijgt de leerling een handtekening als bevestiging. De leerlingen proberen zo veel mogelijk handtekeningen te verzamelen;
- De werkvorm ‘Waar of niet waar’: een leerling noteert een stelling op het bord, deze stelling is waar of niet waar. Als de leerlingen verdeelt zijn in teams krijgen zij eerst allemaal de tijd om na te denken over de stelling. Met bordjes kan aangegeven worden of de leerlingen denken dat de stelling waar of niet waar is;
- De werkvorm ‘Mix Tweetal gesprek’: de leerlingen lopen door de klas. Op een gegeven moment geeft de leerkracht een signaal dat de leerlingen stil moeten staan. Er worden dan tweetallen gevormd. De leerkracht stelt een open vragen en de leerlingen overleggen met elkaar;
- De werkvorm ‘Binnen buiten kring’: er worden twee kringen gemaakt. Het onderwerp kan bijvoorbeeld gaan over de tekst van begrijpend lezen. Degenen die tegenover elkaar zitten communiceren met elkaar over het onderwerp.

6.3.2 Behandelen van nieuwe kennis

- De werkvorm 'Rondpraat': de leerkracht vertelt over het nieuwe onderwerp. Vervolgens gaan de leerlingen er met elkaar over praten in teams. Wat er besproken wordt zal per ronde worden terug gekoppeld;
- De werkvorm 'Twee vergelijk': de leerkracht vertelt over het nieuwe onderwerp. Vervolgens bedenken de leerlingen in tweetallen vragen of ideeën over het onderwerp. Met een ander tweetal worden de vragen of ideeën vergeleken. Uiteindelijk bepalen de leerlingen met elkaar wat ze samen gaan uitzoeken;
- De werkvorm 'Team interview': nadat de leerkracht het onderwerp heeft besproken gaan de leerlingen elkaar interviewen. Een team van leerlingen interviewen elkaar om de beurt.

6.3.3 Begeleide inoefening

- De werkvorm 'Tafelrondje': de leerkracht stelt een vraag waarop meerde antwoorden mogelijk zijn. Per tafelgroep wordt één papier uitgedeeld. De leerlingen werken in teams. Om de beurt schrijven zij een antwoord op het papier. Uiteindelijk is de vraag beantwoord met meerdere antwoorden;
- De werkvorm 'Denk tweetal vertel': de leerkracht stelt een open of gesloten vraag. Alle leerlingen denken na over de vraag. Vervolgens schrijven de leerlingen hun antwoord op en bespreken zij dit antwoord met een andere leerling. Ook wordt de aanpak besproken. De leerkracht kiest daarna verschillende leerlingen uit om over hun aanpak te vertellen.

6.3.4 Zelfstandige verwerking

- De werkvorm 'Leerliedjes': de leerkracht geeft aan wat het onderwerp is. De leerlingen maken een liedje op een bekende melodie over de geleerde leerstof. Dit kan zelfstandig of in tweetallen;
- En alle bovenstaande werkvormen kunnen worden toegepast.

6.3.5 Evaluatie en terugkoppeling

- De werkvorm 'Ik ook groepen': de leerkracht stelt een vraag waarover leerlingen een verschillende mening kunnen hebben. Leerlingen vormen vervolgens groepen op basis van dezelfde mening. In deze groepen wordt de mening van de verschillende leerlingen besproken. Vervolgens wordt dit ook klassikaal terug gekoppeld. (Kagan, 2003)

7. Het praktijkonderzoek

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal aan bod komen welke acties ondernomen zijn tijdens het praktijkonderzoek. Tijdens het praktijkonderzoek werd CBS de Vlieger vergeleken met CBS de Draaitol. Op CBS de Draaitol wordt op een goede manier een begrijpend lezen les gegeven omdat deze wordt gegeven volgens het directe- instructie model. Eigenlijk wordt CBS de Draaitol als maatstaaf gezien tijdens het onderzoek. Voor het praktijkonderzoek zijn, net zoals bij het theorieonderzoek, deelvragen opgesteld. Op de volgende deelvragen zal binnen dit hoofdstuk antwoord gegeven worden:

Op welke manier wordt de methode Nieuwsbegrip, door observatie vastgesteld, ingezet tijdens een begrijpend lezen les in de middenbouw van CBS de Draaitol?

Over welke vaardigheden, door observatie vastgesteld, beschikken de leerkrachten in de middenbouw op CBS de Draaitol?

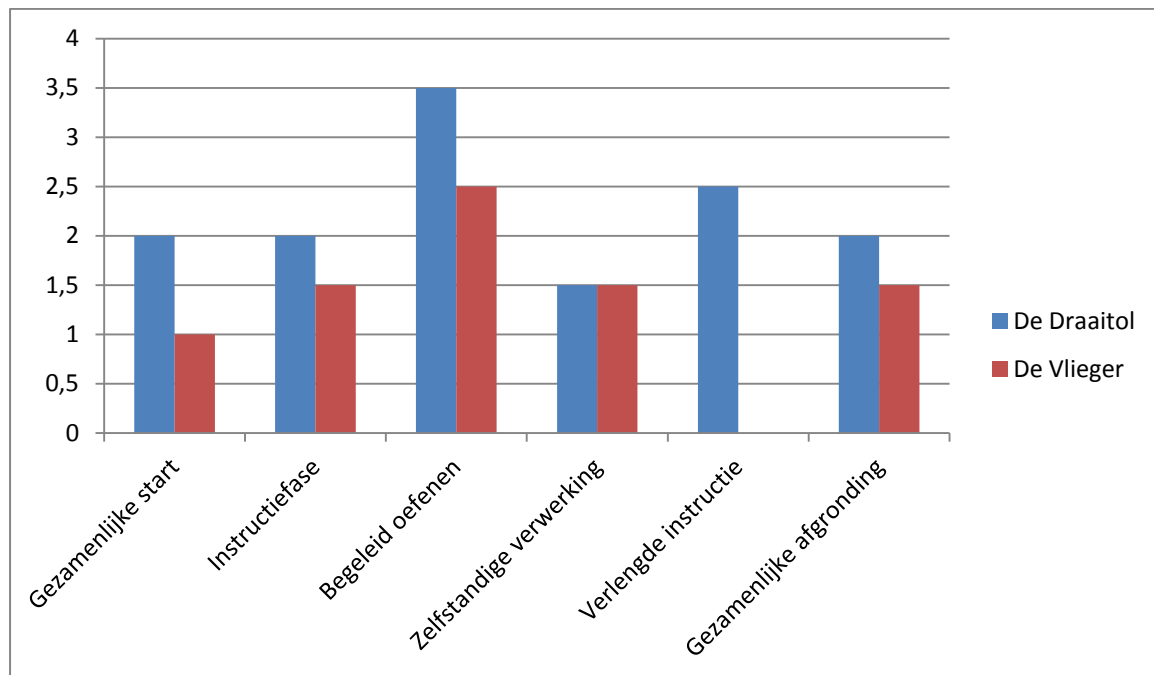
Op welke manier wordt de methode Nieuwsbegrip, door observatie vastgesteld, ingezet tijdens een begrijpend lezen les in de middenbouw van CBS de Vlieger?

Over welke vaardigheden, door observatie vastgesteld, beschikken de leerkrachten in de middenbouw op CBS de Vlieger?

7.2 Observaties

Op verschillende momenten zijn er observaties uitgevoerd op CBS de Draaitol en CBS de Vlieger. De tijdstippen van observeren waren op beide scholen altijd gelijk namelijk tussen 13.15 en 14.15. Hierdoor wordt ervoor gezorgd dat de observaties zo betrouwbaar mogelijk zijn, hierover wordt meer uitgelegd in paragraaf 8.11 'Betrouwbaarheid en validiteit'. Er zijn twee leerkrachten geobserveerd uit de middenbouw van twee scholen. De twee leerkrachten gaven allebei een begrijpend lezen les volgens de methode Nieuwsbegrip aan de hand van het directe-instructiemodel. De lessen zijn geobserveerd aan de hand van een zelfontwikkeld observatieformulier, dit formulier is opgezet aan de hand van de fasen van het directe-instructiemodel. In het observatieformulier wordt aangegeven of een bepaalde kenmerk, ook wel te omschrijven als een vaardigheid, wel of niet van toepassing is. Het observatieformulier is te vinden in bijlage 1. In figuur 7.1 is te zien hoe er gescoord is tijdens de observaties. Wanneer een kenmerk van toepassing is wordt hier een waarde van 0,5 aan gekoppeld. Hier is voor gekozen omdat 0,5 overeen komt met het volledige aantal behaalde kenmerken per fase van het observatieformulier.

In de grafiek is af te lezen aan welke fase leerkrachten van CBS de Vlieger meer aandacht moeten besteden. Ook is er een duidelijke 'lijn' te zien binnen de grafiek. In de komende deelparagrafen zullen de geobserveerde fasen beschreven worden.



Figuur 7.1: Grafiek observaties begrijpend lezen les (Scheepstra, 2012).

7.2.1 Gezamenlijke start

Beide leerkrachten zorgen tijdens de begrijpend lezen les voor structuur. Er wordt aangegeven wat de leerlingen gaan doen in de les en hoe de les eruit ziet. Op CBS de Draaitol wordt met de leerlingen het lesdoel en het leesdoel besproken, ook worden er voorspellingen gedaan over de tekst. Tijdens het doen van de voorspellingen wordt het digitale schoolbord ingezet, de tekst wordt onzichtbaar gemaakt en de leerlingen zien alleen de plaatjes. Deze functie biedt de methode Nieuwsbegrip aan, de leerkracht hoeft alleen maar in te loggen met zijn accountgegevens. Op CBS de Vlieger wordt tijdens de gezamenlijke start het bijbehorende filmpje laten zien. Beide leerkrachten bespreken aan het eind van de gezamenlijke start met de leerlingen het stappenplan die de methode Nieuwsbegrip aanbiedt. Op het stappenplan staat beschreven welke stappen de leerlingen moeten ondernemen tijdens het lezen van de tekst.

7.2.2 Instructiefase

Beide leerkrachten lezen tijdens de instructiefase de tekst met de leerlingen. Op CBS de Draaitol wordt niet alleen de tekst gelezen maar worden ook de moeilijke woorden besproken. Op CBS de Draaitol wordt het modellen op een goede manier ingezet, tijdens het lezen van de tekst denkt de leerkracht hardop.

7.2.3 Begeleid oefenen

Tijdens de eerste fase van het begeleid oefenen, de leerkracht doet samen met de leerlingen, wordt er op CBS de Draaitol geoefend op het digitale schoolbord. De verwijswwoorden worden geoefend met een functie die Nieuwsbegrip aanbiedt. Alle leerlingen doen tijdens deze eerste fase mee, na het oefenen gaan de instructieonafhankelijke leerlingen direct aan het werk in tweetallen. Tijdens de tweede fase van het begeleid oefenen, samendoen in tweetallen, wordt er een opdracht met verwijswwoorden geoefend. De leerkracht ondersteunt alleen waar dat nodig is. Na deze fase gaan de andere leerlingen ook aan het werk, bepaalde leerlingen krijgen verlengde instructie aan de instructietafel. Op CBS de Vlieger wordt tijdens deze fase de bijbehorende opdrachten besproken met de leerlingen. De leerkracht doet een opdracht samen met de leerlingen, daarna gaan alle leerlingen in tweetallen aan het werk. Op beide scholen gebruiken de leerkrachten het digitale schoolbord om de tekst en de opdrachten te laten zien.

7.2.4 Zelfstandige verwerking

Op beide scholen mogen de leerlingen er zelf voor kiezen of zij willen samenwerken met een medeleerling. Op CBS de Draaitol gaan bepaalde leerlingen eerder aan het werk, dit zijn de instructieonafhankelijke leerlingen. Deze leerlingen zijn halverwege de fase begeleid oefenen al aan het werk gegaan. Tijdens deze fase mogen de leerlingen op CBS de Vlieger de woordenschatoefening maken achter de computer, dit gebeurt in twee groepen. De eerste groep begint met de opdrachten op papier en de tweede groep begint met de opdrachten achter de computer, op een gegeven moment wordt er gewisseld. Op het digitale schoolbord zien de leerlingen hoeveel tijd zij nog hebben om de opdrachten te maken. De leerlingen van CBS de Draaitol moeten de woordenschatoefening thuis maken. Tijdens de zelfstandige verwerking werken alle leerlingen aan de opdrachten op papier.

7.2.5 Verlengde instructie

Op CBS de Draaitol laat de leerkracht de leerlingen beetje bij beetje los. Dit wordt gedaan volgens het GRIMM model (Förrer, 2010). Een paar leerlingen krijgen verlengde instructie, deze leerlingen hebben bijvoorbeeld leesproblemen. Tijdens de verlengde instructie worden de onbekende begrippen uit de tekst herhaald. De leerkracht bespreekt met deze leerlingen de opdrachten nog een keer en helpt de leerlingen om een start te maken met de opdrachten. Op CBS de Vlieger wordt deze fase niet waargenomen.

7.2.6 Gezamenlijke afronding

Op CBS de Vlieger krijgen tijdens deze fase verschillende leerlingen een beurt om de antwoorden te bespreken. Ook stellen de leerlingen elkaar vragen over de tekst.

De leerkracht vraagt aan de leerlingen wat zij van de tekst vonden. Op CBS de Draaitol legt de leerkracht de nadruk op de doelen. De leerkracht test of zij haar doelen behaald heeft door de leerlingen vragen te stellen.

7.3 Mondeling interview

Naar aanleiding van de observaties heeft er met beide leerkrachten een mondeling interview plaatsgevonden. In het mondeling interview stond op beide scholen de volgende vraag centraal: *‘Wat voor activiteiten worden er verder in de middenbouw ingezet om het begrijpend lezen te stimuleren en aan te sluiten bij de Cito-toets begrijpend lezen?’*. Uit het mondeling interview kwam naar voren dat beide scholen dezelfde activiteit in hun lesprogramma opgenomen hebben om beter aan te sluiten bij de Cito-toets begrijpend lezen. In het theoriegedeelte, paragraaf 2.11.2, wordt het Cito Hulpboek besproken. Het Cito Hulpboek zorgt ervoor dat leerlingen kennis maken met verschillende teksten en vragen. Op beide scholen wordt op dinsdag een oefening gemaakt uit het Cito hulpboek. Verder oefent de leerkracht van CBS de Draaitol met de leerlingen oefeningen op de website: www.citotrainer.nl. Op deze website kunnen leerlingen vragen oefenen, de vragen die Citotrainer aanbiedt staan net zo geformuleerd als in de Cito-toets begrijpend lezen.

8. Verantwoording onderzoek

8.1 Inleiding en voorbereiding onderzoek

In dit hoofdstuk zal de auteur, Ilse Scheepstra, verantwoorden welke keuzes er gemaakt zijn binnen het onderzoek. De scriptie is opgedeeld in twee delen, het theoriegedeelte en het praktijkgedeelte. Er is eerst theorie over begrijpend lezen bestudeerd, de theorie staat beschreven in hoofdstuk 2 tot en met 6. In hoofdstuk 1 wordt het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs beschreven, dit in het kader van de minor Special Educational Needs. Uit de theorie is het onderzoeksinstrument, een observatielijst, voortgekomen. Hier zal in paragraaf 8.5 verder op worden in gegaan. In de komende hoofdstukken zal het onderzoek verantwoord worden en de conclusies en aanbevelingen naar aanleiding van het onderzoek beschreven worden. Het onderzoek wordt uitgevoerd op twee basisscholen: CBS de Draaitol en CBS de Vlieger. Het onderzoek zal op beide basisscholen plaatsvinden in de middenbouw.

8.2 Probleemstelling en onderzoeksvraag

De probleemstelling is opgesteld met de intern begeleider van CBS de Vlieger. Op CBS de Vlieger wordt in de middenbouw en bovenbouw gewerkt met de methode Nieuwsbegrip voor begrijpend lezen. De leerlingen worden op begrijpend lezen getoetst met toetsen van het Cito, dit gebeurt op verschillende toets momenten. Tussen de methode Nieuwsbegrip en de Cito-toets begrijpend lezen zit een groot gat. Met de methode Nieuwsbegrip worden de leerlingen niet genoeg getraind om de Cito-toets begrijpend lezen goed te kunnen maken. Bovendien wordt in sommige groepen door de leerkrachten niet uit de methode Nieuwsbegrip gehaald wat eruit gehaald kan worden. Naar aanleiding van deze probleemstelling is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *‘Met welke activiteiten kan er in de middenbouw van CBS de Vlieger, in verhouding tot CBS de Draaitol, meer uit de methode Nieuwsbegrip gehaald worden waardoor de leerkrachten hun didactische competenties verder ontwikkelen, het leerrendement vergroot wordt en Nieuwsbegrip beter aansluit bij de Cito-toets begrijpend lezen?’*. De onderzoeksvraag is een verschilonderzoeksvraag omdat de scholen CBS de Vlieger en CBS de Draaitol vergeleken worden. CBS de Draaitol staat er bekend om dat zij op een goede manier begrijpend lezen lessen geven, leerkrachten van CBS de Draaitol geven dan ook presentaties op andere basisscholen binnen de vereniging. Een verschilonderzoeksvraag wordt volgens Baarde en De Goede (2006) als volgt omschreven, een verschilonderzoeksvraag geeft een vergelijking van situaties of groepen aan op één of meerdere eigenschappen. In de volgende deelparagraaf worden de deelvragen beschreven.

8.2.1 Deelvragen

Theoriegedeelte:	Praktijkgedeelte:
- Wat is het doel van begrijpend lezen binnen het regulier basisonderwijs in het algemeen? - Welke vaardigheden van basisschoolleerlingen worden ontwikkelt tijdens het begrijpend lezen? - Welke vaardigheden vraagt dit van de leerkracht tijdens het geven van een les begrijpend lezen? - Waar bestaat de methode Nieuwsbegrip uit? - Wat zijn de doelstellingen van de methode Nieuwsbegrip? - Welke problemen kunnen leerlingen hebben met begrijpend lezen? - Hoe wordt begrijpend lezen getoetst? - Wat toetst de Cito-toets begrijpend lezen? - Welke werkvormen zijn er voor een begrijpend lezen les?	- Op welke manier wordt de methode Nieuwsbegrip, door observatie vastgesteld, ingezet tijdens een begrijpend lezen les in de middenbouw van CBS de Draaitol? - Over welke vaardigheden, door observatie vastgesteld, beschikken de leerkrachten in de middenbouw op CBS de Draaitol? - Op welke manier wordt de methode Nieuwsbegrip, door observatie vastgesteld, ingezet tijdens een begrijpend lezen les in de middenbouw van CBS de Vlieger? - Over welke vaardigheden, door observatie vastgesteld, beschikken de leerkrachten in de middenbouw op CBS de Vlieger?

Figuur 8.1: de deelvragen

8.3 Onderzoekstype

Het onderzoekstype dat ingezet wordt is een exploratief onderzoek. Het exploratief onderzoek wordt door Baarda en De Goede (2006) omschreven als een onderzoek waarbij vooraf geen theorie bekend is. Het exploratief onderzoek is gericht op het ontwikkelen van een theorie en/of hypothesen, het onderzoek geeft antwoord op verschilonderzoeksvragen en samenhangonderzoeksvragen. Uiteindelijk zullen de leerkrachten uit de middenbouw van CBS de Vlieger een handleiding krijgen waar, onder andere, in beschreven staat hoe een begrijpend lezen les eruit ziet. De handleiding is gebaseerd op feiten uit de theorie en uit de resultaten van het onderzoek.

8.4 Grondvorm van onderzoek

Baarde en De Goede (2006) omschrijven twee grondvormen van kwantitatief empirisch onderzoek. Surveyonderzoek en experiment. Bij een surveyonderzoek worden bij een groot aantal onderzoekseenheden gegevens verzameld over veel kenmerken. Bij een experiment wordt uiteindelijk antwoord gegeven over het causale verband tussen de testvariabele en de splitsingsvariabele. Omdat er verschillende onderzoekseenheden, twee leerkrachten, geobserveerd worden en uiteindelijk het resultaat een overzicht hiervan het resultaat is zal er een surveyonderzoek ingezet worden.

8.5 Onderzoeksinstrument

Het onderzoeksinstrument dat ingezet wordt is een zelfontworpen observatielijst. Deze observatielijst is opgesteld aan de hand van de theorie van Förrer. Förrer beschrijft een goede begrijpend lezen les als een les die bestaat uit de fasen van het directe- instructiemodel. Deze fasen zijn terug te vinden in de observatielijst die is ontwikkeld, de observatielijst is te vinden in bijlage 1. Er wordt van te voren aangegeven bij de twee leerkrachten dat er geobserveerd wordt aan de hand van het directe- instructiemodel. Door de observatielijst in te zetten is de auteur van mening dat er een duidelijk beeld zal ontstaan van de vaardigheden van de leerkrachten uit de middenbouw van CBS de Vlieger en CBS de Draaitol. Wanneer er voor deze onderzoeksvraag een enquête ingezet zal worden is het onderzoek niet valide, leerkrachten kunnen namelijk sociaalwenselijke antwoorden geven. Daarom is ervoor gekozen om de vaardigheden van de leerkrachten te meten door te observeren. Om erachter te komen wat beide scholen eraan doen om beter aan te sluiten bij de Cito-toets begrijpend lezen zal er met beide leerkrachten een mondeling interview afgenomen worden. Dit interview zal plaatsvinden na de laatste observatie. Er zullen twee á drie keer, afhankelijk van de resultaten, twee leerkrachten geobserveerd worden. Er wordt voor gezorgd dat de tijdstippen van observeren gelijk zijn aan elkaar.

Baarde en De Goede (2006) beschrijven verschillende voordelen en nadelen van het observeren. Een voordeel is dat je met observeren feitelijk gedrag van personen kunt vastleggen. Een nadeel is dat je niet achter de motieven van dit gedrag kunt komen door te observeren, dan zal er bijvoorbeeld een mondeling interview plaats moeten vinden.

8.6 Variabelen en onderzoekseenheden

De onderzoeksvraag luidt als volgt: *‘Met welke activiteiten kan er in de middenbouw van CBS de Vlieger, in verhouding tot CBS de Draaitol, meer uit de methode Nieuwsbegrip gehaald worden waardoor de leerkrachten hun didactische competenties verder ontwikkelen, het leerrendement vergroot wordt en Nieuwsbegrip beter aansluit bij de Cito-toets begrijpend lezen?’.*

In de onderzoeksvraag staan de begrippen leerkrachten en competenties. De begrippen leerkrachten en competenties worden variabel genoemd als ze vertaald zijn en als er aangegeven kan worden hoe de begrippen gemeten worden. Daarbij maken Baarde en De Goede (2006) onderscheidt tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen. De onafhankelijke variabelen zijn tijdens dit onderzoek twee leerkrachten en de afhankelijke variabelen zijn de competenties. Tijdens de observatie zal de observatielijst ingezet worden om te kijken over welke vaardigheden de leerkrachten beschikken tijdens het geven van een begrijpend lezen les. Baarde en De Goede (2006) omschrijven een variabele als een kenmerk of eigenschap die kan variëren. Onderzoekseenheden zijn volgens Baarde en De Goede (2006) wie, waarbij of waarover gegevens verzameld worden. De onderzoekseenheden tijdens dit onderzoek zijn een leerkracht uit de middenbouw van CBS de Draaitol en een leerkracht uit de middenbouw van CBS de Vlieger.

8.7 Testfase

De testfase zal bestaan uit drie activiteiten. Allereerst zal een andere Pabo- student het observatieformulier in de praktijk gaan uittesten tijdens het geven van een begrijpend lezen les, op deze manier komt de auteur erachter of ook andere mensen uit het werkveld het observatieformulier begrijpen en kunnen inzetten. Daarna zal de auteur zelf op CBS de Vlieger en CBS de Draaitol het observatieformulier gaan inzetten. De eerste keer observeren zal op beide scholen een onderdeel van de testfase zijn. Aan het eind van de testfase zal de auteur eventuele aanpassingen maken binnen het observatieformulier. Tijdens de testfase is geconstateerd dat het van belang is dat de geobserveerde les moet bestaan uit de fasen van het directe -instructiemodel. Dit omdat het observatieformulier gebaseerd is op het directe- instructiemodel. Verder kon het observatieformulier makkelijk ingezet worden, er zijn geen verder problemen geconstateerd. Het observatieformulier zal dan ook niet aangepast worden.

8.8 Storende factoren

CBS de Vlieger en CBS de Draaitol zijn twee basisscholen binnen de verenging Kom Samen. CBS de Draaitol staat in het centrum van een grote stad, CBS de Vlieger staat in een dorp. Een storende factor die daar bij aansluit is de culturele achtergrond van de leerlingen, op CBS de Draaitol zitten meer leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Ook speelt tijdens dit onderzoek de leeftijd van de leerkrachten een grote rol, Nieuwsbegrip is een methode die wordt aangeboden via het internet. Leerkrachten die net afgestudeerd zijn van de Pabo weten niet beter dan dat de computer tegenwoordig een belangrijke rol speelt binnen het onderwijs, vroeger was er weinig sprake van het inzetten van de computer. De komst van de multimedia kan voor sommige leerkrachten een struikelblok zijn.

Tot slot is een storende factor de interesse voor het vak begrijpend lezen. Er zullen leerkrachten zijn die het belang van begrijpend lezen inzien, maar er zullen ook leerkrachten zijn die liever meer aandacht besteden aan rekenen en taal.

8.9 Populatie en steekproef

Binnen dit onderzoek zullen de eenheden tevens de populatie zijn. De eenheden, beschreven in paragraaf 8.6, zijn twee leerkrachten van CBS de Draaitol en CBS de Vlieger. De steekproef en populatie vallen tijdens dit onderzoek samen. De steekproef is: een leerkracht uit groep 6 van CBS de Draaitol en een leerkracht uit groep 6 van CBS de Vlieger uit het schooljaar 2012-2013.

8.10 Respons

Omdat de auteur zelf de observatieformulieren invult zal de respons zijn zoals de auteur bedacht heeft. Er zal twee á drie keer twee leerkrachten geobserveerd worden. De eerste keer observeren is op beide basisscholen een onderdeel van de testfase, dit staat uitgebreider omschreven in paragraaf 8.7 'Testfase'.

8.11 Validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit wordt door Baarde en De Goede (2006) omschreven als meten wat het instrument beoogt te meten. Verder geven Baarde en De Goede (2006) aan dat bij een observatie de validiteit een minder grote rol speelt dan bij andere onderzoeksinstrumenten, dit komt doordat er bij een observatie concrete gedragingen worden vastgesteld en er zo min mogelijk wordt geïnterpreteerd. Het observatieformulier, zie bijlage 1, is dan ook valide. Er kan maar één kruisje worden gezet, namelijk of een vaardigheid wel van toepassing of niet van toepassing is. Betrouwbaarheid wordt door Baarde en De Goede (2006) omschreven als de mate waarin een meeting niet afhankelijk is van toeval. Tijdens de observaties zorgt de auteur ervoor dat er op dezelfde tijdstippen geobserveerd zal worden op beide scholen, namelijk tussen 13.15 en 14.15. Hierdoor wordt ervoor gezorgd dat op beide basisscholen de situaties gelijk zijn: de leerlingen komen van huis of van de overblijf en de leerlingen hebben op het plein gespeeld.

9. Conclusies en aanbevelingen

9.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen de conclusies besproken worden naar aanleiding van de observaties en de mondeling interviews. Tot slot zullen er aanbevelingen worden gedaan waardoor er antwoord gegeven wordt op de onderzoeksvraag: *‘Met welke activiteiten kan er in de middenbouw van CBS de Vlieger, in verhouding tot CBS de Draaitol, meer uit de methode Nieuwsbegrip gehaald worden waardoor de leerkrachten hun didactische competenties verder ontwikkelen, het leerrendement vergroot wordt en Nieuwsbegrip beter aansluit bij de Cito-toets begrijpend lezen?’*.

9.2 Conclusies

Op beide scholen hebben op verschillende momenten observaties plaatsgevonden tijdens de begrijpend lezen les, op beide scholen zijn de laatste observaties afgerond met een mondeling interview. Dit staat beschreven in paragraaf 7.3 ‘Mondeling interview’. De methode Nieuwsbegrip, de methode die op beide scholen wordt ingezet voor het begrijpend lezen, wordt aangeboden via de computer. Leerkrachten moeten wekelijks teksten, opdrachten en een handleiding downloaden vanaf de website. Er wordt dus eigenlijk van leerkrachten, die met de methode Nieuwsbegrip werken, verwacht dat zij enige kennis hebben op het gebied van computers. De inzet van het digitale schoolbord speelt tijdens de begrijpend lezen les een belangrijke rol, strategieën kunnen worden aangeboden via het digitale schoolbord. Op CBS de Draaitol worden de strategieën al aangeboden via het digitale schoolbord, de leerlingen zijn hierdoor betrokken en de strategieën gaan een steeds grotere betekenis krijgen bij de leerlingen. De leerkracht van CBS de Vlieger wist niet dat deze functie ingezet kan worden. Tijdens het mondeling interview met de leerkracht van CBS de Vlieger kwam naar voren dat de leerkracht graag gebruik wil maken van deze functie maar niet goed weet waar hij het kan vinden op de website en hoe hij het vervolgens moet inzetten. Een belangrijke conclusie is dan ook dat de leerkracht van CBS de Vlieger bepaalde activiteiten die Nieuwsbegrip aanbiedt wel wil toevoegen maar dat hij niet weet waar hij deze activiteiten kan vinden en hoe hij het moet toepassen en inzetten.

Förrer (2010) geeft in de theorie aan dat het belangrijk is om de leesstrategieën beeldend te maken, de methode Nieuwsbegrip biedt dit aan. Het wordt alleen nog niet ingezet tijdens de begrijpend lezen les op CBS de Vlieger. Daarom is er besloten om een handleiding te ontwerpen waarin alle activiteiten worden beschreven die Nieuwsbegrip via de website aanbiedt. De activiteiten die de leerkrachten van CBS de Vlieger kunnen toevoegen om het leerrendement te vergroten bestaan namelijk al, het moet alleen nog ingezet worden.

Op CBS de Draaitol wordt het 'modelen' op een goede manier ingezet, de leerkracht denkt hardop tijdens het lezen van de tekst of het maken van de vragen. Op CBS de Vlieger werd deze vaardigheid niet waargenomen. Modelen wordt door Förrer (2010) omschreven als het hardop denken tijdens het lezen van een tekst. Doordat de leerkracht en leerlingen hardop denken wordt er betekenis gegeven aan de tekst, de tekst wordt dan niet alleen gelezen omdat hij gelezen moet worden. De belangrijkste conclusie van het gehele onderzoek is dat de leerkrachten van CBS de Vlieger de activiteiten die Nieuwsbegrip aanbiedt om het leerrendement te vergroten wel willen inzetten, maar ze weten niet dat de activiteiten ontwikkeld zijn of hoe zij deze activiteiten moeten inzetten. In de volgende paragraaf zullen de aanbevelingen besproken worden per fase van het directe-instructiemodel. De aanbevelingen sluiten aan bij de conclusies.

9.3 Aanbevelingen fasen directe- instructiemodel

9.3.1 Gezamenlijke start

Het is belangrijk dat leerlingen een lesdoel en leesdoel kunnen bepalen. Förrer (2010) omschrijft deze vaardigheid als het sturen van het leesproces. Het sturen van het leesproces is één van de twee pijlers die Förrer omschrijft. Aan het eind van de les komt de leerkracht terug op de doelen. Door de functie in te zetten die Nieuwsbegrip aanbiedt, het doen van voorspellingen via het digitale schoolbord, kunnen leerlingen aan het eind van de les controleren of hun voorspellingen over de tekst kloppen. Op deze manier zijn de leerlingen bewust bezig met het eigen maken van de leesstrategieën. Förrer (2010) omschrijft de strategieën als een middel om de tekst te begrijpen, in paragraaf 2.7 staan alle strategieën beschreven.

9.3.2 Instructiefase

Förrer (2010) omschrijft twee pijlers van begrijpend lezen, één van de pijlers is kennis en woordenschat. Leerlingen moeten beschikken over enige kennis en woordenschat. De leerkracht kan de woordenschat van de leerlingen vergroten door samen de moeilijke woorden uit de tekst te halen. De moeilijke woorden staan per tekst en niveau beschreven in de handleiding van Nieuwsbegrip. De leerkracht kan deze woorden van te voren opschrijven op het digitale schoolbord. Door als leerkracht 'modelen' in te zetten leren de leerlingen hardop te denken, op deze manier krijgt de tekst meer betekenis. Förrer (2010) geeft aan dat modellen bestaat uit hardop denken en voordoen.

9.3.3 Begeleid oefenen

Het is van groot belang om de functies die binnen Nieuwsbegrip worden aangeboden in te zetten tijdens de begrijpend lezen les. Een voorbeeld van een functie is het inzetten van een leesstrategie, deze leesstrategie kan met het digitale schoolbord geoefend worden.

Dit is een belangrijk onderdeel van de begeleide oefening. Vervolgens zouden bepaalde leerlingen alvast in tweetallen aan het werk kunnen, dit zijn de instructieonafhankelijke leerlingen. Met de instructiegevoelige leerlingen wordt verder geoefend in tweetallen. Förrer (2010) omschrijft de begeleide oefening dan ook als twee fasen, eerst oefent de leerkracht samen met de leerlingen en vervolgens oefenen de leerlingen in tweetallen. Door het GRIMM in te zetten wordt de leerling steeds meer verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. De verantwoordelijkheid verschuift, naar mate de les vordert, van de leerkracht naar de leerling zelf. Het GRIMM wordt beschreven in paragraaf 2.6. (Förrer, 2010)

9.3.4 Zelfstandige verwerking

Door de leerlingen de woordenschatoefening, deze oefening biedt Nieuwsbegrip via de computer aan, thuis achter de computer te laten maken zijn de leerlingen voorbereid op de tekst die zij krijgen in de klas. De leerlingen hebben al enige kennis over het onderwerp opgedaan en kunnen erover vertellen. Ook hebben de leerlingen kennis gemaakt met de moeilijke woorden uit de tekst. De leerlingen moeten iedere week de woordenschatoefening thuis maken, het liefst voordat de tekst en de opdrachten in de klas besproken worden. Op deze manier houdt de leerkracht meer tijd over tijdens de begrijpend lezen les, de woordenschatoefening is immers thuis al gemaakt. Alle aandacht kan gelegd worden op het verwerken van de tekst, het maken van de opdrachten. De leerkracht kan in de leerkrachtomgeving controleren welke leerlingen de woordenschatoefening gemaakt hebben. Wanneer leerlingen eerder klaar zijn tijdens de begrijpend lezen les kunnen zij oefeningen achter de computer maken die Nieuwsbegrip aanbiedt naast de woordenschatoefening.

9.3.5 Verlengde instructie

Förrer (2010) omschrijft de fase verlengde instructie al een fase waarin zwakke begrijpend lezers extra uitleg krijgen van de leerkracht over de tekst en het maken van de opdrachten. Het is belangrijk dat bepaalde leerlingen, te denken valt aan leerlingen met leesproblemen, verlengde instructie krijgen. Tijdens de verlengde instructie worden de onbekende woorden nog een keer besproken en worden de leerlingen op weg geholpen met het maken van de opdrachten. Ook wordt er een beroep gedaan op de aanwezige kennis over de tekst van de leerlingen. De verlengde instructie is een belangrijke fase voor leerlingen met leesproblemen, daarom is het van groot belang dat deze fase toegepast wordt tijdens de begrijpend lezen les.

9.3.6 Gezamenlijke afronding

Tijdens de gezamenlijke afronding is het belangrijk dat de leerkracht terugkomt op de doelen die zijn opgesteld in de gezamenlijke start. De leerkracht kan door bepaalde vragen te stellen testen of de leerdoelen behaald zijn.

9.4 Overige aanbevelingen

Wanneer de leesstrategieën beeldend gemaakt worden is het voor de leerlingen duidelijk aan welke strategie er gewerkt wordt. De methode Nieuwsbegrip heeft deze strategieën al beeldend gemaakt, aan de leerkrachten de taak om deze kaarten en overige activiteiten in te zetten.

In de handleiding, het ontwerp, zal verder uitgelegd worden hoe de strategieën ingezet kunnen worden. Uiteindelijk is het doel dat de leerlingen de leesstrategieën kunnen toepassen zonder hier bij na te hoeven denken. Verder biedt de methode Nieuwsbegrip rollenkaarten aan, deze rollenkaarten kunnen aan het begin van de week verdeeld worden. Een leerling kan de hele week het nieuws over het onderwerp in de gaten houden, krantenartikelen over het onderwerp worden bewaard door de nieuwsbewaarder, de nieuwsvinder denkt de gehele week na over een nieuw onderwerp. Deze 'rol' sluit goed aan bij de volgende aanbeveling, leerkrachten kunnen iedere maandag voor 12.00 een nieuw onderwerp indienen voor de tekst met hun klas via de website van Nieuwsbegrip. Op deze manier worden de leerlingen nog meer betrokken bij het nieuwe onderwerp. Tot slot, in de probleemstelling werd aangegeven dat de leerkrachten graag beter zouden willen aansluiten bij de Cito-toets begrijpend lezen. Op de website 'www.cito-trainer.nl' kunnen leerlingen oefeningen maken die aansluiten bij de Cito-toets begrijpend lezen. De leerkracht kan de opdrachten ook via het digitale schoolbord oefenen met de leerlingen. De aanbevelingen zullen uitgebreid uitgewerkt worden in het ontwerp, de handleiding, hierin worden alle aanbevelingen in stappen uitgewerkt.

Wanneer de aanbevelingen en activiteiten die zijn omschreven in dit hoofdstuk worden uitgevoerd in het werkveld zullen de leerkrachten hun eigen didactische competenties verder ontwikkelen, zal het leerrendement vergroot worden en zal er beter aangesloten worden bij de Cito-toets begrijpend lezen.

Literatuurlijst

Boeken:

- Berding, J. & Pols, W. (2010). *Schoolpedagogiek opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Bouwers, H. & Goor, H. van. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: Hbuitgevers.
- Eijkeren, M. van. (2005). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: Hbuitgevers.
- Forrer, M., & Mortel, K. van de. (2010). *Lezen..denken..begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Kagan, S. (2003). *Structureel coöperatief leren*. Middelburg: RPCZ.
- Maas, A. (Red.). (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.
- Paus, H. (Red.). (2006). *Portaal praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Robbe, R. (2007). *Begrijpend lezen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Taal lezen primair oktober 2010 nummer 3. *Hoe begrijpend lezen veel meer kan worden dan die wekelijkse les uit een methode*.

Websites:

- CED groep. *Begrijpend leesproces*. Geraadpleegd op 15 oktober 2010 via www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/begrijpend-lezen/begrijpend-leesproces.aspx.
- Cito. *Hulpboeken begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 28 oktober 2012 via www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/943f356bd0f9493590a050eaabe1ae4a.aspx
- CPS. *Plezier in begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 8 oktober 2012 via www.cps.nl/nl/Documenten/DocumentenTaal_lezen/Special_Didactief_Begrijpend_Lezen_2010.pdf.
- Kennisobject coöperatief leren. *Coöperatieve werkvormen in de klas*. Geraadpleegd op 26 oktober 2012 via www.webserver.kempel.nl/kennisobjecten/KO%20HdK%20CL/praktijk-4.html.
- Nieuwsbegrip. *Informatie*. Geraadpleegd op 19 oktober via www.nieuwsbegrip.nl/nieuwsbegrip.htm.

- Onderwijs maak je samen. *Een effectieve aanpak voor begrijpend lezen -10 tips-*. Geraadpleegd op 28 oktober 2012 via www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/een-effectieve-aanpak-van-begrijpend-lezen-10-tips
- Rijksoverheid. *Extra ondersteuning in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 26 september 2012 via www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/extra-ondersteuning-in-het-voortgezet-onderwijs.
- Rijksoverheid. *Leerlinggebonden financiering lgf of rugzak verdwijnt*. Geraadpleegd op 24 september 2012 via www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/leerlinggebonden-financiering-lgf-of-rugzak-verdwijnt.
- SLO. *Coöperatief leren*. Geraadpleegd op 26 oktober 2012 via www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00520/

Bijlagen

Bijlage 1: Observatieformulier

Datum:		Tijdstip:		
Leerkracht:		Groep:		
Fase:	Kenmerken:	Van toepassing:	Niet van toepassing:	Opmerkingen:
Gezamenlijke start	De leerkracht bespreekt de opbouw van de les			
	De leerkracht bespreekt met de leerlingen het lesdoel			
	De leerkracht bespreekt met de leerlingen het leesdoel			
	De leerkracht doet met de leerlingen voorspellingen over de tekst			
Instructiefase	De leerkracht leest de tekst hardop voor			
	De leerkracht doet hardop denkend voor tijdens het lezen van de tekst (modelt)			
	De leerkracht denkt hardop na over het leesdoel			
	De leerkracht bespreekt onbekende begrippen			
Begeleid oefenen fase 1	De leerkracht stelt vragen aan de leerlingen			
	De leerkracht laat de leerlingen hardop denken			
	De leerkracht laat de leerlingen op elkaar reageren			

Begeleid oefenen fase 2	De leerkracht loopt rond terwijl de leerlingen in tweetallen oefenen			
	De leerkracht ondersteunt alleen waar dat nodig is			
	De leerkracht vat samen			
	De leerkracht geeft de leerlingen feedback			
Zelfstandige verwerking	De leerlingen werken samen of zelfstandig			
	De leerkracht loopt rond			
	De leerkracht geeft feedback			
Verlengde instructie	De leerkracht herhaalt onbekende begrippen			
	De leerkracht activeert de voorkennis			
	De leerkracht denkt hardop			
	De leerkracht visualiseert begrippen			
	De leerkracht legt de opdrachten uit			
Gezamenlijke afronding	De leerlingen bekijken elkaars werk			
	De leerkracht controleert steekproefsgewijs resultaten van de leerlingen			
	De leerkracht komt terug op het lesdoel			
	De leerkracht komt terug op het leesdoel			
	De leerkracht koppelt de opdrachten terug naar de doelen			

