

Praktijkonderzoek

LEES SPRONG



LEESVAARDIGHEID ONDERZOCHT

Een interventie om het begrijpend leesniveau en de woordenschat bij leerlingen in het voortgezet onderwijs te bevorderen.

Daphne Hartman • Marianne Franken • Simone van den Berg

[JUNI 2012, VU AMSTERDAM]

Praktijkonderzoek Master SEN

Simone van den Berg, s1037900
Marianne Franken, s1037313
Daphne Hartman, s1039718

Begeleider: Tirza Bosma

Juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting

H1 Inleiding	6
1.1. Geraadpleegde bronnen	6
1.2. Verlegenheidsituatie	6
H2 Theoretisch kader	7
2.1. Begrijpend leesonderwijs in het voortgezet onderwijs	9
2.2. Interventie	11
2.3. Taalbeleid	14
H3 Plan van aanpak	16
3.1. Het onderzoek	16
3.2. Onderzoeksopzet	16
3.2.1. Toetsen	16
3.2.2. Interventie	17
3.2.3. Diatekst	18
3.2.4. Methodegebonden woordenschattoets	19
3.2.5. Controletoeets begrijpend lezen	19
3.2.6. Controletoeets vreemde woorden	20
3.2.7. Vragenlijsten	20
3.2.8. Interviews	21
3.2.9. Checklist	21
3.3. Methodische aanpak	21
3.3.1. Proefpersonen	21
3.3.2. Procedure	24
H4 Resultaten	25
4.1. Onderzoeksvraag 1	25
4.1.1. Mondeling interview docenten Nederlands	31
4.1.2. Schriftelijke enquête ouders	32
4.2. Onderzoeksvraag 2	33
4.3. Onderzoeksvraag 3	38
4.3.1. Opzoeken betekenis onbekende woorden	38
4.3.2. Onbekende woorden in de tekst	40
4.3.3. Woordleerstrategieën	42
4.4. Onderzoeksvraag 4	44
4.4.1. Praktische uitvoerbaarheid	45
4.4.2. Onderdeel doorlopende taallijnen	47
4.4.3. Input leerlingen	47
H5 Conclusie en aanbevelingen	49
5.1. Conclusie	49
5.2. Aanbevelingen	50
5.2.1. Interventie als onderdeel van het taalbeleid	50
5.2.2. Effect resultaten op verlegenheidsituatie	53

Literatuurlijst	54
-----------------	----

Bijlagen

Bijlage 1 Voorbeeldles 1	59
Bijlage 2 Voorbeeldles 2	70
Bijlage 3 Methodegebonden woordenschattoets	77
Bijlage 4 Controletekst begrijpend lezen	79
Bijlage 5 Controletoets vreemde woorden	81
Bijlage 6 Checklist omgaan met onbekende woorden	85
Bijlage 7 Leerlingenquête	87
Bijlage 8 Ouderenquête	88

Samenvatting

Met behulp van de mappen Hulp bij leerproblemen Nederlands – Lezen, hebben wij een interventie samengesteld voor brugklasleerlingen die uitvallen op de diagnostiserende toets voor leesbegrip Diatekst A (Diataal, 2011). Met acht lessen wilden wij de leesvaardigheid en woordenschat van deze leerlingen verhogen naar een niveau waarbij de kennis en aanpak van de leerlingen beter aansluit bij hun klasgenoten en hun onderwijstype. De interventie is uitgevoerd op drie scholen voor voortgezet onderwijs. Iedere les is gedifferentieerd opgebouwd en sluit aan bij de hulpbehoefte van de lezerstypen Probleem-, Schoolse- en Compenserende lezer.

Uit ons onderzoek is naar voren gekomen dat de interventie in de huidige vorm een positief effect heeft op alle lezerstypen. Ten opzichte van de controlegroep is de vooruitgang niet zodanig dat van een significante vooruitgang gesproken mag worden. De leerlingen reageerden positief op de interventie en waardeerden de extra aandacht en het werken in kleine groepjes. Met enkele aanpassingen en een uitbreiding van het aantal lessen van acht naar tien kan de interventie wellicht een grotere bijdrage leveren aan het verhogen van de leesvaardigheid van de leerlingen en onderdeel uitmaken van het taalbeleid van de drie scholen.

H1. Inleiding

1.1. Geraadpleegde bronnen

Wij hebben de 5 delen van de serie 'Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen' (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010) geraadpleegd voor het maken van onze interventie. Dit is in overleg met en met toestemming van de auteurs Bakker-Renes en Fennis-Poort en uitgeverij Betelgeuze gegaan.

1.2. Verlegenheidsituatie

Onze studiebegeleiders in het eerste leerjaar hebben ons benaderd met de vraag of wij een lessenserie wilden ontwikkelen waarbij het materiaal van de serie 'Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen' (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010), het uitgangspunt zou zijn. Vanuit deze omvangrijke hoeveelheid remediërend materiaal hebben wij een handzame lessenserie ontwikkeld die los van de bestaande mappen te gebruiken valt. De interventie zou geschikt moeten zijn voor een grotere groep leerlingen in het voortgezet onderwijs (V.O.), die uitvallen bij begrijpend lezen.

Deze hulpvraag kwam goed overeen met onze gezamenlijke verlegenheidsituatie. Op alle drie de scholen is er een hoog percentage brugklasleerlingen (35 tot 40%) dat aan het begin van de brugklas uitvalt op begrijpend lezen. Het niveau van deze leerlingen is te laag om zonder problemen de overstap naar het tweede leerjaar te kunnen maken. Dit blijkt uit de resultaten van de diagnosticerende toetsen voor begrijpend lezen van Diatekst (Diaa, 2011). Moeite met leesvaardigheid en een geringe woordenschat geeft problemen bij de talen en de zaakvakken (Hajer & Meestringa, 2004). Een passende interventie gebaseerd op de resultaten van Diatekst, zal de kans op verbetering van het begrijpend leesniveau bij de talen en de zaakvakken vergroten.

Om beter aan te sluiten bij de individuele behoefte van de leerlingen hebben we met behulp van de vijf mappen 'Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen' (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010), gezocht naar materiaal dat geschikt is voor verschillende lezerstypen. Bakker-Renes en Fennis-Poort (2010) beschrijven de verschillende lezerstypen als rader 1, rader 2 en spellende lezer. De knelpunten van lezerstype rader 1 liggen bij een geringe woordenschat en de leerling heeft problemen met automatische woordherkenning. Hij of zij heeft wel een relatief goed begrip van de hoofdlijn van de tekst. Rader 2 heeft een goede leesteknik maar de informatie uit de verschillende delen van de tekst worden niet goed gecombineerd. Hoofdlijn en functie wordt niet goed begrepen en dit lezerstype vertoont weinig actief leesgedrag. De spellende lezer heeft zowel een zwakke leesteknik als een zwak tekstbegrip.

De gegeven omschrijving van deze lezerstypen komt overeen met de door Diatekst (Diaa, 2011) onderscheiden lezerstypen, resp. de Compenserende, de Schoolse en de Probleemlezer. Dit onderscheid is gebaseerd op tekstbegrip op micro (woord- en zinsniveau), meso (alinea-niveau) en macroniveau (tekstniveau). De Compenserende lezer scoort zwak op micro niveau, en sterk op macroniveau. De Schoolse lezer scoort sterk op micro niveau en zwak op meso- en/of macroniveau. De Probleemlezer tenslotte is zwak op al deze onderdelen. Een uitgebreide beschrijving van de interventie en de opbouw van Diatekst is terug te vinden in paragraaf 3.2.2 en 3.2.3 van de onderzoeksopzet.

H2. Theoretisch kader

Goed kunnen lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor het adequaat functioneren op school, in een vervolgstudie, in een baan en in het leven van alle dag. Van mensen wordt op allerlei plaatsen voortdurend het gebruik en de interpretatie van schriftelijke taal verwacht. Om in deze maatschappij optimaal te kunnen functioneren, worden we geacht voldoende functioneel geletterd te zijn (Van Keer & Verhaege, 2004). De werkloosheidsgraad en de graad van maatschappelijke participatie zijn verbonden met het geletterdheidsniveau van de bevolking. Onderzoek van de International Adult Literacy Survey (OECD, 1995) onderstreept dat taalvaardigheid een voorwaarde is voor culturele, sociale, politieke en economische participatie.

De Nederlandse orthografie is redelijk transparant, dat wil zeggen dat er een grote mate van consistentie bestaat in de wijze waarop klanken en tekens naar elkaar verwijzen (Kuijpers, Van der Leij, Been, Van Leeuwen, Ter Keurs, Schreuder & Van den Bos, 2003). Dit zorgt ervoor dat het leren lezen voor Nederlandse kinderen tamelijk eenvoudig is. Toch blijkt uit de resultaten van het Programme for International Student Assessment (PISA) uit 2009 dat de relatieve positie van de Nederlandse jongeren wat betreft leesvaardigheid verslechterd is. PISA-2009 definieert leesvaardigheid als het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en interesse hebben in geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij (PISA, 2009). 7% van de 15-jarigen kan niet lezen en Nederland kent 1,5 miljoen functioneel analfabeten (Vernooy, z.d.). Nederlandse kinderen hebben samen met de kinderen uit de Verenigde Staten de meest negatieve instelling ten opzichte van lezen (Vernooy, 2009). In artikel 6c van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van OCW, z.d.), staat dat 'het onderwijs zodanig ingericht moet worden dat op structurele en herkenbare wijze aandacht besteed wordt aan het bestrijden van achterstanden in het bijzonder in de beheersing van de Nederlandse taal'.

Voor de taalontwikkeling is het belang van lezen onbetwist. Er zijn verschillende vormen van lezen: begrijpend lezen, studerend lezen, vrijetijdslezen en informatief lezen. Voor begrijpend lezen en functioneel lezen is het beschikken over de juiste kennis en leeswijze om teksten te kunnen begrijpen essentieel (Van der Leij, 2003). De lezer moet in staat zijn relaties te zien tussen de tekst en de eigen kennis. Begrip, inhoud, relaties tussen tekstdelen, onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, interpretatie en strategiegebruik zijn essentiële onderdelen van begrijpend lezen.

Om goed te kunnen lezen moet het technisch lezen geautomatiseerd zijn. Leren lezen is één van de belangrijkste vaardigheden die in het basisonderwijs geleerd worden. De leerling leert eerst de techniek van het lezen. Het is een proces dat te maken heeft met het ontstaan van verbindingen. Die verbindingen betreffen enerzijds de letters van een woord en anderzijds de bijbehorende klanken (Ehri & Roberts, 2006). Al voordat het leesonderwijs in groep 3 begint hebben vrijwel alle kinderen kennis gemaakt met letters. Het omgaan met letters is in deze pre-alfabetische fase nog geen lezen te noemen. Doordat kinderen de fase van visuele en globale herkenning van woorden doormaken leren ze om betekenis uit een tekst te halen (Smits & Braams, 2006). In de volledig alfabetische fase leert het kind dat letters verbonden zijn aan klanken. In deze fase wordt ook geleerd hoe woorden die op elkaar lijken gelezen kunnen worden. Bij het aanvankelijk lezen gaat het om het decoderen van de visuele weergave van woorden. Bij voortgezet lezen automatiseert de orthografische kennis en gaat de leerling nauwkeuriger en sneller lezen. Deze fase wordt de geconsolideerde alfabetische fase genoemd. Wanneer het technisch lezen geautomatiseerd is, is er meer aandacht voor begrijpend lezen; het leren begrijpen en interpreteren van schriftelijke informatie. Hoe meer informatie geautomatiseerd is, hoe kleiner de aanslag op het werkgeheugen en hoe meer ruimte er is voor het tekstbegrip (Ehri & Roberts, 2006).

Niet iedere leerling leert even gemakkelijk lezen. Problemen kunnen ontstaan in het aanleren van de basiscompetenties zoals het herkennen van letters en lettercombinaties, het maken van letter-klankkoppelingen, het synthetiseren van afzonderlijke klanken of klankgroepen, het herkennen van woorden en het automatiseren en integreren van al deze vaardigheden (Van Keer & Verhaege, 2004). Vroegtijdig kunnen ingrijpen bij zwakke lezers betekent dat de leesontwikkeling van mogelijke risicoleerlingen vanaf het begin van groep 3 gevolgd moeten worden. Taalontwikkeling en daarmee woord- en wereldkennis, zijn sterk afhankelijk van de stimulering door de omgeving. Bij aanvang van de basisschool is er een grote variatie tussen kinderen in taalontwikkeling (Van der Leij, 2003).

In de laatste jaren van de twintigste eeuw is er een begin gemaakt met het terugdringen van functioneel analfabetisme in Nederland (Smits & Braams, 2006). Kinderen kunnen door preventieve maatregelen beter meedoen in de klas en minder uitval is een uitgangspunt voor goed leesonderwijs. Dit goede leesonderwijs begint al in de kleuterklassen. Het verbaal oefenen van woorden voorafgaande aan lezen, maakt de herkenning van de orthografische vorm van die woorden gemakkelijker (Gentry, 2006; Mommers, 2004; Van der Leij, 2003). De kennis van klanken en de betekenis van woorden in het langetermijngeheugen wordt als voorkennis gebruikt. Kinderen hebben recht op excellent leesonderwijs en leerkrachten zijn belangrijk voor de leesresultaten en leesmotivatie van kinderen (International Reading Association, 2000; Routman, 2003). Het inzetten van een goede docent in groep 3 zou het aantal uitvallende lezers kunnen beperken. De kwaliteit van de leerkracht is bepalender voor de vooruitgang van de leerling dan de kwaliteit van de leermiddelen (Smits & Braams, 2006). Tevens spelen de verwachtingen die leraren hebben van hun leerlingen een belangrijke rol bij de intellectuele ontwikkeling en de schoolresultaten van hun leerlingen. Hoge verwachtingen impliceren hogere doelen en die resulteren weer in goede resultaten en minder problemen (Vernooy, 2004). Vanaf groep 3 kan begrijpend lezen gemeten worden als start van herhaalde meting (Van der Leij, 2003). Er moet geïntervenieerd worden als de lees- en schrijfontwikkeling van kinderen niet goed verloopt. Decodeerstrategieën en strategieën die het begrip betreffen moeten aangeleerd worden. Het gaat hierbij om het fonemisch bewustzijn, letter-klankkoppelingen, vlot lezen, ontwikkeling van de woordenschat en het toe kunnen passen van begrijpend leesstrategieën (Mommers, 2004; Van der Leij, 2003).

Problemen bij uitvallende lezers kunnen zowel bottum-up (gebrek aan automatische verwerking) als top-down zijn (de tekst wordt herkend door woordherkenning en verwachtingen). Het decodeerproces verloopt vlotter wanneer er meer woorden herkend worden en hoe groter de woordenschat des te groter het tekstbegrip (Van der Leij, 2003). Leerlingen die problemen hebben met lezen, of hun probleem bottum-up, top-down of allebei is, kunnen in een neerwaartse spiraal komen wanneer er geen effectieve interventies ingezet worden. Bij zwakke lezers moet er structuur aangebracht worden in het leerproces (Van der Leij, 2003).

Directe instructie is een manier om dit te doen. Het voordeel hiervan is dat deze vorm van instructie in een groep kan worden toegepast. De meeste leerlingen met leerproblemen hebben in grote lijnen dezelfde instructiebehoefte (Van der Leij, 2003). De docent kan hier gebruik maken van 'scaffolding' (Vygotsky in Van der Leij, 2003). Dit betekent dat een leerling zich bevindt op een bepaald niveau van ontwikkeling. Om zijn volgende 'zone van naaste ontwikkeling' (Vygotsky in Van der Leij, 2003) te bereiken, stelt de docent vast met welke tussenstappen hij de leerling kan helpen om het leerproces te optimaliseren. Volgens Van der Leij (2003) moet de leraar het probleem verhelderen, het doel bewaken en regels aandragen die de leerling zich eigen maakt zodat er zelfregulatie ontstaat. Pas als de leerling het zelf kan, haalt de docent de ondersteuning (de steiger) weg. Het gaat hierbij om een geleidelijke overdracht van de

verantwoordelijkheid. Er wordt gebruik gemaakt van modelling, het hardop denken waardoor mentale processen toegankelijk worden, verbaliseren, schematiseren en demonstreren, zelfregulatie en tenslotte generalisatie. Het uiteindelijke doel is dat alle strategieën routineus worden gebruikt. Uiteraard moet er in het leesonderwijs op de basisschool worden gedifferentieerd: zwakke lezers krijgen in kleine groepjes meer instructie dan de goede lezers (Smits & Braams, 2006). Ieder kind dat op enig moment de doelen niet blijkt te halen heeft recht op extra instructie of een interventie. Bij een adequate begeleiding is het geven van goede feedback essentieel. In plaats van een routinematige bekrachtiging is het belangrijk dat gewenst gedrag helder verwoord wordt. Het gaat om een neutrale en gedetailleerde beschrijving van het gedrag. De leerling leert dan ook zichzelf te evalueren (Smits & Braams, 2006).

Taalzwakke kinderen zijn gebaat bij een rijke taalomgeving zodat ze hun woordenschat kunnen vergroten. Chambers (1995) is van mening dat school tot taak heeft om leerlingen over boeken te laten praten. Het doel hiervan is dat de beleavingslaag van de leerling wordt aangesproken. School moet de leerling in de leescirkel trekken van lezen – reageren – kiezen – lezen enzovoort. Het gesprek over de tekst moet een belangrijke plaats krijgen binnen het onderwijs. Het doel van dit gesprek is het vergroten van de woordenschat en de kennis van de wereld, het verbeteren van mondelinge taalvaardigheid, het vergroten van tekstkenmerken, taalbeschouwing en leesbevordering (Smits & Braams, 2006). Om de leesmotivatie te bevorderen moet school over een boekenaanbod beschikken dat zowel fictieve als informatieve teksten bevat. De boeken moeten aansluiten bij de leefwereld en interesses van de kinderen (Koekebacker, 2005). Motivatie speelt een belangrijke rol bij allerlei leesprocessen, zo ook bij begrijpend lezen (Baker, Dreher & Guthrie, 2000). Het leesproces wordt beïnvloed door gedachten en gevoelens over het eigen kunnen. Door een opeenstapeling van faalervaringen kan een negatieve spiraal ontstaan. In landen die de beste resultaten behalen met hun leesonderwijs, neemt het in de klas lezen van boeken een belangrijke plaats in (Baker et al, 2000).

De kwaliteit van het basisonderwijs verschilt sterk als het gaat om het aanleren van de basisvaardigheden. Aan het eind van de basisschool zijn er grote verschillen tussen leerlingen op het gebied van taal en lezen. In een gemiddelde brugklas zitten leerlingen die zo'n drie jaar in leesontwikkeling van elkaar kunnen verschillen. 20-25% van de leerlingen is onvoldoende leesvaardig om de schoolboekteksten te kunnen lezen (Hacquebord, 2007/2008).

2.1. Begrijpend leesonderwijs in het voortgezet onderwijs

Begrijpend lezen wordt omschreven als het kunnen achterhalen van de betekenis of bedoeling die de schriftelijke informatie geeft (Aarnoutse, 1991). Van Steenbrugge, Van Keer en Valcke (2006) stellen dat leren uit een tekst het uiteindelijke doel van lezen is. Het gaat hierbij om het herkennen van feiten en gebeurtenissen, deze met elkaar en met de voorkennis verbinden en daarvan de resultaten onthouden om later te gebruiken. Het succesvol begrijpen van een tekst hangt af van de mate waarin de lezers hun aandacht efficiënt en effectief kunnen richten op de relevante informatie uit de tekst en uit hun geheugen (Van Steenbrugge et al, 2006). Begrijpend lezen wordt binnen het voortgezet onderwijs vaak gereduceerd tot het lezen van teksten en het oplossen van vragen daarover (Van Keer, 2002). Het gaat hier om productgericht in plaats van procesgericht onderwijs. Om teksten zelfstandig te kunnen lezen, interpreteren en beoordelen zijn metacognitieve processen noodzakelijk (Van Keer & Verhaege, 2004). Cognitieve en metacognitieve strategieën moeten aanwezig zijn zodat de lezer zich kan concentreren op het verwerven van betekenis en het bewaken van betekenis, dit wordt ook wel 'split mental focus' genoemd (Palincsar & Brown, 1984). Schematiseren kan een bijdrage leveren aan het maken van mentale beelden van informatie waardoor metacognitieve kennis en vaardigheden gestimuleerd worden (Van Steenbrugge et al, 2006).

Simone van den Berg, s1037900

Marianne Franken, s1037313

Daphne Hartman, s1039718

Een positieve houding ten opzichte van lezen vergroot de leesvaardigheid en dus de motivatie. Variatie is een manier om de motivatie van de leerlingen te vergroten. Het gaat hierbij om variatie in leesteksten (fictie/non fictie), variatie in het verwerken van de leesteksten, stillezen en hardop lezen en het alleen en samen lezen. Interactie en samenwerken tussen leerlingen is van belang bij het begrijpend lezen, de eigen inbreng van de leerling is hierin essentieel. In de literatuur worden een zestal hoofdstrategieën onderscheiden (Van Keer, 2002). Deze strategieën zijn: activeren van relevante voorkennis, voorspellend lezen, onderscheiden van hoofd- en bijzaken, bewaken van woordbegrip, bewaken van tekstbegrip, en het bepalen van de tekstsoort. Leesstrategieën zijn hulpmiddelen die lezers kunnen inzetten om lezen met begrip en interesse te verwezenlijken (Van Keer, 2002).

Goede lezers gebruiken vanuit zichzelf cognitieve en metacognitieve processen om betekenis aan de tekst te ontleen. Dit proces verloopt geautomatiseerd, de lezer is zich niet bewust van de deelstappen die er gemaakt worden. Bij zwakke lezers is dit proces niet geautomatiseerd waardoor zij de tekst vaak niet goed begrijpen. Het leesbegrip wordt beïnvloed door de kenmerken van de lezer, kenmerken van de tekst en door de context. Ook de manier waarop leerlingen leesonderwijs krijgen aangeboden speelt hierbij een rol (Van Keer & Verhaege, 2004).

Strategieën die bij het lezen worden ingezet hebben als doel de lezer voor te bereiden op het lezen van een tekst. Het gaat hierbij om het vaststellen van het leesdoel. Van daaruit wordt de leesaanpak afgestemd en worden relevante voorkennis en verwachtingen bepaald. Tijdens het lezen worden hoofd- en bijzaken onderscheiden, wordt een schema van de tekst gemaakt, gereflecteerd op signaalwoorden en verwijswwoorden en wordt de leesaanpak bijgesteld d.w.z. het tempo kan worden aangepast en nieuwe informatie wordt gelinkt aan de al aanwezige voorkennis. Na het lezen wordt er gecontroleerd of het leesdoel bereikt is en of de verwachtingen zijn ingevuld. Strategieën moeten in combinatie met elkaar worden aangeboden zodat er sprake is van een generaliserend effect (Van Keer & Verhaege, 2004).

Woordenschat is de schakel tussen kennis van de wereld en kennis van taal (Hirsch, 2003). Talige kennis bestaat uit de functie van de woorden, de stijl en structuur van de tekst, kennis van strategieën en de woordenschat. Goede lezers beheersen een groter aantal woorden dan zwakke lezers en het aantal woorden dat iemand kent is een zeer belangrijke voorspeller voor de mate van tekstbegrip (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1998). Het doel van woordenschatonderwijs is dat leerlingen zelfstandig in staat zijn woorden te gebruiken bij luisteren, spreken, schrijven en lezen (Filipiak, 2001). Veel woorden kennen maakt leesteksten toegankelijker waardoor leerlingen met meer vertrouwen lezen. Daardoor vergroot de woordenschat en worden nieuwe teksten toegankelijker. Oppervlakkige woordbeheersing is de basis om meer woorden te leren. Incidentele, korte aandacht voor veel woorden leidt tot diepere beheersing van woorden als het woord tenminste veelzijdig wordt aangeboden (Filipiak, 2001). Zwakke leerlingen hebben baat bij directe instructie (Filipiak, 2001). Leraren kunnen zich in eerste instantie het best richten op een oppervlakkige kennis van veel woorden. Niet- frequente woorden spelen een belangrijke rol in de woordenschatontwikkeling. Het is van belang dat in de taalomgeving van kinderen veel interessante woorden gebruikt worden door bijvoorbeeld gebruik te maken van de context en te werken met een thema. Wanneer de woorden aangeboden worden in diverse contexten zullen ze beter consolideren. Een selectie van aan te bieden woorden is belangrijk (Filipiak, 2001). Het aanbieden van schooltaalwoorden is effectiever dan het aanbieden van specifieke woorden, omdat de schooltaalwoorden met regelmaat herhaald worden. Bovendien helpt het de leerlingen om teksten uit de schoolboeken beter te begrijpen (Fiori, 2010). Er moet tevens aandacht zijn voor transfer dat betekent dat de leerlingen de woorden zowel in de klas als daarbuiten gaan gebruiken, zodat ze deel uit gaan maken van de dagelijkse

woordenschat. Uit enquêteonderzoek onder brugklasleerlingen blijkt dat ruim de helft van de leerlingen zelf aangeeft problemen te hebben met moeilijke woorden in schoolboeken (Hacquebord, Linthorst & Stellingwerf, 2004; Hacquebord & Stellingwerf, 2004/2005).

Goede lezers maken meer en flexibeler gebruik van leesstrategieën dan zwakke lezers. Van een aantal strategieën is aangetoond dat de beheersing ervan samenhangt met beter tekstbegrip. Dit geldt voor alle schooltypen (Bimmel & Van Schooten, 2004). Het gaat hier om 'koppen snellen', voorspellen van tekstinhoud, het begin en eind van de alinea lezen om zo de inhoud te voorspellen, scharnierwoorden herkennen en het herkennen van sleutelfragmenten. Onderzoek heeft uitgewezen dat het expliciet aanleren van deze strategieën een licht positief effect heeft op het tekstbegrip (Bimmel, 1999). Het effect valt of staat bij de gehanteerde werkvormen zoals reflectie in duo's en hardop denken. Leerlingen leren zichzelf vragen te stellen: waar zou het boek over kunnen gaan? Wat zegt de titel mij? Wat weet ik al over het onderwerp? Leesstrategieën worden beknopt aangereikt door enkele algemene, niet tekstgebonden vragen (Van Keer & Verhaege, 2004). Effectieve feedback van de docent is daarbij essentieel. Palincsar en Brown (1984), ontwikkelden 'Reciprocal Teaching' (wederkerend onderwijzen). Een beperkte set leesstrategieën wordt in kleine groepjes aangeboden en geoefend waarbij de rol van de leraar gaandeweg afneemt en de leerlingen van elkaar leren, dit wel in combinatie met directe instructie. Interactie van de leerlingen met een deskundige bevordert begrip (Puig & Froehlich, 2007; Vygotsky in Van der Leij, 2003). Guthrie, McGough, Bennet en Rice (1996) pleiten voor het aanbieden van rijke, conceptuele contexten waarbinnen het gebruik van leesstrategieën noodzakelijk is. Strategieën zijn moeilijk te onthouden en te gebruiken en leerlingen zullen alleen het nut ervan inzien als ze gemotiveerd zijn om ze toe te passen.

Een andere aanpak om leesstrategieën aan te bieden, is de aanpak van Hacquebord (Van der Leij, 2003). De strategie betreft eerst het macroniveau, zoals het activeren van voorkennis en het benutten van kennis van de buitenkant van de tekst. Vervolgens wordt het mesoniveau bekeken, het gaat hierbij om de betekenis van functiewoorden waardoor er inzicht in de tekstverbanden ontstaat. Daarnaast is het microniveau van belang waarbij er aandacht is voor moeilijke woorden en kernwoorden (Van der Leij, 2003). Begrijpend lezen in het voortgezet leesonderwijs is over het algemeen eenzijdig gericht op het mechanisch aanleren van leesstrategieën. Het gaat hier dan om het aanleren van een compleet stappenplan met vaste denkactiviteiten. Het productgerichte begrijpend leesonderwijs maakt langzaam plaats voor het procesgerichte leesonderwijs. Onderwijs in begrijpend lezen vergt een systematische opbouw met een heldere instructie, met een ondersteuning die gaandeweg wordt weggenomen (scaffolding). Scaffolding is geen lineair proces, maar dient bij het aanleren van elke nieuwe strategie te gebeuren (Puig & Froehlich, 2007; Vygotsky in Van der Leij, 2003).

2.2. Interventie

Er bestaan verschillende standpunten over het verbeteren van leerlingresultaten op het gebied van begrijpend lezen, zoals:

- De omstandigheden buiten school bepalen de mate waarin een leerling een succesvolle lezer wordt. Het nadeel van deze benadering is dat er geen goede aanpak ontwikkeld kan worden om het begrijpend leesniveau te verbeteren (Oostdam, 2009).
- Het begrijpend leesniveau kan verbeterd worden door binnen het leesonderwijs de aandacht te richten op het ontwikkelen van vaardigheden. Deze benadering ziet de leraar als iemand die structuur biedt, alle kennis aanbiedt en het accent

bij de leerlingen legt op het van buiten leren en memoriseren van kant en klare kennis.

Leerlingen realiseren zich bij deze benadering onvoldoende dat zij zelf kennis kunnen opdoen (Boekaerts & Simons, 2003).

- De constructivistische benadering gaat er vanuit dat leerlingen leren wanneer hetgeen ze leren als zinvol ervaren wordt. De rol van de leraar is dan voornamelijk begeleidend. Onderzoek van Vernooij (2009) laat zien dat deze benadering voor 25 – 40% van de leerlingen te hoog gegrepen is.
- De directe instructie houdt in dat leerlingen leren wanneer er directe instructie gegeven wordt waarbij er systematisch gewerkt wordt en er sprake is van interactie (Knapen, 2004). Het voordeel van directe instructie is dat deze vorm van instructie in een groep toegepast kan worden. De meeste leerlingen met leerproblemen hebben in grote lijnen dezelfde instructiebehoefte (Van der Leij, 2003). De docent kan hierbij gebruik maken van 'scaffolding'. Dit betekent dat een leerling zich bevindt op een bepaald niveau van ontwikkeling. Om zijn of haar volgende 'zone van naaste ontwikkeling' te bereiken, stelt de docent vast met welke tussenstappen de leerling geholpen kan worden bij het optimaliseren van het leerproces (Vygotsky in Van der Leij, 2003).

Het directe instructiemodel van Knapen (2004) ziet er als volgt uit:

- Fase 1 is het creëren van condities voor het leren van de leerlingen, zoals terugblikken op de vorige les, wat gaan we deze les doen en wat is het doel van de les;
- Fase 2 is het geven van instructie;
- Fase 3 is het controleren of de instructie begrepen is;
- Fase 4 is het toepassen van de instructie.

In fase 1 is het van belang dat de achtergrondkennis van de leerling geactiveerd wordt. Wat een tekst bedoelt, maar niet vermeldt, is een essentieel onderdeel voor het begrijpen van de tekst. Uit onderzoek van het CPS Onderwijs Ontwikkeling en Advies (2011) is gebleken dat een lezer een tekst pas kan begrijpen als 75% van de achtergrondkennis en 95% van de gebruikte woorden bekend zijn. Daarnaast is er een correlatie van .80 tussen de hoeveelheid achtergrondkennis die de leerling heeft en de mate waarin hij de tekst begrijpt (Fisher & Frey, 2002 in CPS Onderwijs Ontwikkeling en Advies, 2011). In deze fase maken de leerlingen ook kennis met de nieuwe woorden en worden andere woorden herhaald. Door binnen een thema te werken worden woorden vaker en in verschillende contexten herhaald.

In fase 2 is het belangrijk dat de leraar het verband legt tussen de nieuwe informatie en de achtergrondkennis. Door het verbinden van de nieuwe informatie met de al aanwezige kennis kan de leerling meeleven met de inhoud en kan de leerling verbanden leggen die essentieel zijn voor begrip. Het gaat hierbij om concrete, fysieke feiten en gebeurtenissen maar ook om het leggen van verbanden tussen meer abstracte gebeurtenissen. Oudere leerlingen kunnen dit laatste beter dan jonge leerlingen. Zowel in fase 1 en 2 is interactie van belang. Het stellen van vragen stimuleert het begrip. Door middel van modellering laat de leraar zien hoe bepaalde strategieën worden toegepast. De leraar doet bijvoorbeeld hardop voor hoe de leerlingen achter een woordbetekenis kunnen komen en hoe ze gebruik kunnen maken van de context. Ook worden metacognitieve vaardigheden onder begeleiding van de leraar toegepast. Leerlingen leren kritisch te kijken naar hun eigen leesgedrag. Gedurende de les nemen de leerlingen steeds meer denkstappen over en gaan deze zelfstandig toepassen. Het gaat in deze fase om 'denken – delen – uitwisselen'.

In fase 3 kan door middel van het stellen van vragen gecontroleerd worden of de leerling de instructie begrepen heeft. Wanneer dit niet het geval is kan er een fase teruggegaan worden.

In fase 4 gaan de leerlingen in duo's of in een groepje aan het werk. Het hardop lezen en denken is onderdeel van deze les. Het geven van feedback is hierbij essentieel. Als leerlingen feedback krijgen, ontvangen ze informatie over hoe ze leren. Feedback werkt als stimulans om prestaties te verbeteren. Het doel is dat de leerling meer grip krijgt op de tekst waardoor de motivatie toeneemt. Feedback richt zich op de vorm, waar en waarom ontstond de fout, de selectiviteit, op welke antwoorden wordt feedback gegeven en de timing, dit houdt de keuze van het moment van reageren in. Vervolgens proberen de leerlingen de tekst zelfstandig te lezen. Het kan hierbij gaan om een deel van de tekst of om een herhaling van de gehele tekst.

Uitgangspunt bij deze manier van lesgeven is dat de teksten motiverend zijn. De tekst moet aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Het kan hier om teksten gaan die ook buiten de schoolcontext om gelezen worden. Variatie in tekstsoorten is belangrijk omdat er een relatie bestaat tussen de kwaliteit en de verscheidenheid aan teksten en het leesbegrip. Ook variatie in de moeilijkheid van de tekst is belangrijk omdat er in moeilijkere teksten strategieën van een ander niveau toegepast kunnen worden. Ook moet er rekening gehouden worden met de lengte van de teksten.

De leraar kan na fase 3 indien nodig differentiëren. Hij kan er bijvoorbeeld voor kiezen bij een groepje leerlingen aan te schuiven om hen een verlengde instructie te geven (Bosman, 2007; Vernooij, 2010/2011).

Uit de diagnostiserende toetsen van Diatekst (Diataal, 2011) blijkt dat veel leerlingen problemen ondervinden met tekstbegrip en op dit onderdeel lager scoren dan je gezien hun niveau zou verwachten. Wanneer leerlingen in het voortgezet onderwijs over onvoldoende technische lees- en spellingvaardigheden beschikken en dus een trage en/of onnauwkeurige woordidentificatie hebben, dan is de achterstand ernstig en het probleem hardnekkig. Deze problemen worden zichtbaar bij Nederlands, de moderne vreemde talen en op een gegeven moment ook bij de zaakvakken. Wanneer het leerprobleem steeds complexer wordt kunnen er ook sociaal-emotionele problemen ontstaan (Loonstra, Stokvis-Dekker & Menninga, 2010). Om een duidelijk beeld te krijgen van de aard van de leesproblemen zullen er genormeerde instrumenten ingezet moeten worden (zie het hoofdstuk taalbeleid). Buiten een geïntegreerde begeleiding in de klas zal er in een aantal gevallen hulp buiten de klas geboden moeten worden. Zo bieden de mappen 'Hulp bij Leerproblemen Nederlands - Lezen' (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010) materiaal om leerlingen die remediërende begeleiding buiten klassenverband nodig hebben, te ondersteunen. In deze mappen wordt een onderscheid gemaakt tussen drie verschillende lezerstypes. 'Spellers' zijn leerlingen die zijn blijven vasthouden aan de techniek uit de eerste fase van het lezen, het verklanken van afzonderlijke tekens (Van der Leij, 2003). 'Raders 1' zijn zwakke lezers die op grond van een paar letters in het woord raden wat er staat zonder tot directe herkenning van het woord te komen. 'Raders 2' zijn radende lezers die te veel op hun taalkennis steunen. De mappen zijn ingedeeld naar vaardigheden die de leerling moet beheersen om tot goed lezen te komen. Via signalerings- en analyse toetsen kan er zicht gekregen worden op de deelvaardigheden. De methode is ingedeeld in de hoofdcategorieën snelheid, nauwkeurigheid en begrip. Deze zijn gekoppeld aan hulpsuggesties en oefenmateriaal (Bakker-Renis & Fennis-Poort, 2010). Voor ieder lezerstype is er materiaal op maat te vinden in de mappen. Bakker-Renis en Fennis-Poort (2010) gaan er vanuit dat niet ieder lezerstype behoefte heeft aan dezelfde ondersteuning.

2.3. Taalbeleid

Om te komen tot een succesvolle begeleiding is het essentieel dat de school duidelijk voor ogen heeft wat zij wil en kan bieden aan leerlingen (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). Een goed taalbeleid impliceert een aantal maatregelen dat ervoor zorgt dat alle leerlingen maximaal kunnen profiteren van het onderwijs. Het nieuwe overheidsbeleid is erop gericht dat voor elk kind de kansen op de beste ontwikkeling centraal staan. Dus niet kijken naar de problemen maar naar de mogelijkheden (Struiksma, 2005). Met de invoering van het passend onderwijs en de doorlopende leerlijnen worden scholen verplicht een taalbeleid op te zetten. Voorwaarden voor een succesvolle begeleiding is de leerling als uitgangspunt te nemen, de leerling medeverantwoordelijk te maken en een afstemming te maken wat betreft de begeleiding op alle niveaus (Henneman et al, 2004). Op strategisch niveau zal het beleid in grote lijnen ontwikkeld worden vanuit de zone van de naaste ontwikkeling van de school. De visie en de missie van de school vormen hierbij het uitgangspunt. Op tactisch niveau wordt er middels een jaarplan vastgelegd welke doelen er behaald kunnen worden op het gebied van de begeleiding van de uitvallende leerlingen. Op operationeel niveau gaat het om de concrete invulling van het beleid. Op dit niveau wordt bijvoorbeeld de rol van de vakdocent als taalspecialist ontwikkeld. Deze invulling op drie niveaus is van belang om een integrale aanpak van de begeleiding van taalzwakke leerlingen te bewerkstelligen (Henneman et al, 2004). Er zal geïnventariseerd moeten worden welke vaardigheden en attitudes de vakdocenten en de zorgspecialisten hebben. De taalspecialist kan een coachende rol vervullen in de begeleiding van de vakdocenten. Het model van de achtbaan onderscheidt vier fases in de beleidsontwikkeling namelijk de beleidsvaststelling, de beleidsuitvoering, de beleidsevaluatie en de beleidsbijstelling (Henneman et al, 2004). De school zal moeten bepalen op welk punt zij in de achtbaan stapt. Binnen het taalbeleid zal aandacht moeten komen voor de leeshouding van de leerlingen in alle vakken. Het is de bedoeling dat taal een onderdeel wordt van alle lessen (Hajer & Meestringa, 2004). Het taalbeleid zal gestoeld kunnen zijn op het economisch principe en een geïntegreerde begeleiding. Dit houdt in dat er met minimale inspanning maximale resultaten behaald kunnen worden en dat taalsteun een zaak is van alle vakken. Begeleiding zal zoveel mogelijk binnen de klas worden gegeven. Het onderwijs zal contextrijk, interactief en taalsteun biedend moeten zijn. Het geven van directe instructie is dus een manier om alle leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden.

Ieder jaar komen leerlingen met lees- en spellingproblemen of met dyslexie de brugklas binnen, het betreft hier een uiteenlopende groep. Om zwakke lezers in een zo vroeg mogelijk stadium te ondersteunen is het van belang al aan het begin van het eerste leerjaar deze leerlingen te signaleren. Het kan zijn dat leerlingen al in het basisonderwijs als dyslectisch gediagnosticeerd zijn of dat er een duidelijk vermoeden van dyslexie of problemen met lezen en spellen bestaat. Sommige leerlingen kunnen door hun cognitieve capaciteiten lees- en spellingproblemen compenseren (Henneman et al, 2004). Aan het begin van het voortgezet onderwijs moet aandacht besteed worden aan de signalering van leerlingen met lees- en spellingsproblemen. In de signaleringsfase gaat de school na of er leerlingen zijn die het risico lopen problemen te krijgen met de leerstof omdat ze moeite hebben met lezen en/of spellen. De signaleringsfase moet informatie opleveren over het niveau van technisch lezen en/of spellen en de hardnekkigheid van de problemen.

Het overdrachtsdossier van de basisschool kan informatie bevatten waaruit blijkt dat een leerling problemen heeft met lezen en/of spellen. Om hier meer duidelijkheid over te krijgen wordt er contact opgenomen met de basisschool en met de ouders. De vragenlijst leergeschiedenis lees- en spellingvaardigheid is een goede manier om hierbij in te zetten. Deze vragenlijst geeft duidelijkheid over het tempo waarin de leerling zich bepaalde vaardigheden heeft eigen gemaakt, het niveau van technisch lezen en/of

spellen en geeft inzicht in de hulp die binnen en/of buiten klassenverband is geboden (Henneman et al, 2004). Er zullen signaleringstoetsen worden ingezet om zwakke lezers die op de basisschool nog niet als zodanig zijn gesignaleerd, de ondersteuning te bieden die zij nodig hebben om goed te functioneren. Aan deze signaleringsinstrumenten zijn de volgende voorwaarden gesteld: het instrument is eenvoudig in het gebruik, kost maximaal 2 lesuren, is gericht op de basisvaardigheden lezen en spellen en de prestaties op de toetsen hebben een duidelijke signaalfunctie betreffende de vraag of het zinvol is de leerling individueel te onderzoeken (Blonk, Kleijnen, Klein, 2005). Signalering kan ook plaatsvinden door observatie. Deze wijze van signalering duurt langer, maar heeft als voordeel dat er informatie wordt verkregen over de belemmeringen die de leerling ondervindt. Observatie wordt meestal als aanvulling gebruikt op bovenstaande manieren van signaleren. Wanneer een leerling in de hogere leerjaren uitvalt, wordt dit zichtbaar door uitval in werktempo, cijfers en/of gedrag en kan de Eén-minuut-test- versie A, De Klepel-versie A en/of de Drie-Minuten-Toets ingezet worden (Henneman et al, 2004).

Uit het onderzoek 'Voortgezet leesvaardig' (Hacquebord et al, 2004), blijkt dat brugklasleerlingen grote verschillen laten zien wat betreft hun vaardigheid om zelfstandig schoolboekteksten te kunnen lezen en begrijpen. Dit geldt voor alle schooltypen van het voortgezet onderwijs. Leerlingen verschillen bij aanvang van de brugklas niet alleen in het niveau van leesvaardigheid, maar ook in de aard van de leesvaardigheid (Hacquebord, Sanders & Gibson, 2008). Sommige leerlingen hebben een natuurlijke strategie om snel de kern van de boodschap uit een tekst te halen, maar hebben moeite met een gedetailleerd begrip op woord- en zinsniveau. Deze leerlingen hebben vaak een gebrek aan woordkennis (de compenserende lezer). Andere leerlingen letten juist erg op de details van een tekst maar hebben moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Deze 'schoolse lezers' zijn niet goed in staat om de betekenis van de woorden uit de context te halen. Deze groep leerlingen kan technisch wel goed genoeg lezen. Het aanleren van leesstrategieën zou dan kunnen helpen. Er zijn ook leerlingen die zowel problemen hebben met het vlot lezen van een tekst, met woordherkenning en met het toepassen van leesstrategieën (de probleemlezer). Het Compenserende lezertype is ondervertegenwoordigd en komt op elk schooltype in ongeveer dezelfde mate voor (Hacquebord et al, 2008). Een instrumentenset ontwikkeld om op diagnostische manier de leesvaardigheid van de leerlingen in beeld te brengen, is Diataal (Diataal, 2011). De toets is genormeerd volgens het didactische leeftijds-equivalent. Dit DLE-model geeft het niveau aan waar de leerling na een bepaald aantal maanden onderwijs staat, uitgaande van 10 maanden onderwijs per schooljaar. Dit model is doorgetrokken tot in de brugklas. In het hoofdstuk methodeomschrijving wordt er nader ingegaan op dit signaleringsinstrument. Wanneer de zorg binnen de klas aanvulling behoeft kan begeleiding buiten de klas individueel of in groepjes een oplossing zijn (Henneman et al, 2004).

H.3 Plan van aanpak

3.1 Het onderzoek

Er is ten behoeve van ons onderzoek gedurende acht weken één lesuur per week lesgegeven op drie middelbare scholen. De lessen zijn gegeven aan de brugklasleerlingen die de lezerstype-indicatie Probleemlezer, Schoolse lezer of Compenserende lezer kregen op de tekstbegriptoets Diatekst A (onderdeel van Diataal). De belangrijkste aanleiding voor dit onderzoek was om te achterhalen welke vooruitgang deze brugklasleerlingen op begrijpend lezen zouden kunnen behalen na een interventieperiode van acht weken. Het interventiemateriaal dat wij ontwikkeld hebben is gebaseerd op het lesmateriaal 'Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen' (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010). Daarnaast was het belangrijk om te weten of deze interventie, mits aantoonbaar succesvol, geïntegreerd zou kunnen worden binnen het taalbeleid van de drie middelbare scholen.

De vraagstellingen voor ons onderzoek luiden dan ook als volgt:

- Is het begrijpend leesniveau van de experimentele groep leerlingen na de interventie verhoogd en hoe verhoudt zich dit tot de leerlingen in de controlegroep?
- Wat is het effect van de interventie op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen in de experimentele groep vergeleken met de leerlingen in de controlegroep?
- Gaan de leerlingen in de experimentele groep anders om met de aanpak van moeilijke of onbekende woorden in een tekst na de interventie in vergelijking tot de leerlingen in de controlegroep? Varieert de aanpak van de verschillende lezerstypen en op welke aspecten verschilt deze aanpak?
- Op welke wijze kan de interventie een geïntegreerd onderdeel vormen van het taalbeleid binnen de drie middelbare scholen?

3.2. Onderzoeksopzet

3.2.1. Toetsen

In Tabel 1 zijn alle toetsen opgenomen en kort beschreven. Ten behoeve van het vaststellen van een effect van de interventie zijn er zowel bij de experimentele groep als bij de controlegroep voormetingen en nametingen afgenomen. Door gebruik te maken van triangulatie proberen we de zwakte van een instrument te ondervangen door meer dan één instrument in te zetten op eenzelfde onderzoeksvraag (Harinck, 2010).

De voormetingen vonden plaats in oktober 2011 voordat de interventie van start ging. De nametingen vonden plaats in januari 2012, na de interventieperiode van acht weken.

Tabel 1: schematisch overzicht van de toetsen

Instrument	Leerlingen Experimentele groep	Leerlingen Controle groep	Leerlingen gespecificeerd naar Lezerstype	Ouders	Docenten	School
Interventie	alle		alle			
Diatekst A	okt jan	okt jan	alle			
Woorden- schat	okt jan	okt jan	alle			
Controletoeets Koelkast	okt jan	okt jan	PL en SL			
Controletoeets Vreemde Woorden	okt jan	okt jan	CL			
Checklist Moeilijke woorden	okt jan	okt jan	alle			
Enquête Ouders	okt		alle	okt		
Enquête Docenten	okt	okt	alle		okt	
Les- evaluaties	okt jan		alle			
Analyse Taalbeleid					jan	jan

Hieronder staan alle instrumenten kort beschreven. Daarbij zal het doel als ook de inhoud van het instrument duidelijk worden.

3.2.2. Interventie

Met behulp van de mappen 'Hulp bij leerproblemen Nederlands - Lezen' (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010) hebben we een interventie van acht lessen samengesteld. Iedere les is gedifferentieerd opgebouwd en sluit aan bij de hulpbehoefte van de Probleem-, Schoolse en Compenserende lezer. Zo leren de leerlingen hoofd- en bijzaken te onderscheiden, de hoofdgedachte weer te geven, het doel van de tekst te herkennen, de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de vorm en de context en de tekst samen te vatten. De keuze van de teksten in de interventie zijn gerelateerd aan het referentieniveau 2F. In de interventie is gebruik gemaakt van schoolboekteksten, krantenartikelen, reclames en teksten die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. De teksten zijn niet te lang en hebben een lage informatiedichtheid. Binnen de interventie is er onder andere aandacht voor schooltaalwoorden, leesstrategieën, woordenschat, nauwkeurigheid, verwerking van hetgeen is gelezen d.m.v. schema's en mindmaps, tekstverbanden en structuren. De lessen duren 50 minuten. Iedere les begint met het lesdoel duidelijk maken en de bijbehorende uitleg voor de gehele groep. Daarna maken de leerlingen op maat gesneden individuele opdrachten of voor de gehele groep geschikte opdrachten. Indien de leerlingen sneller door de stof heen gaan is er een taalspelletje beschikbaar om de lessen mee af te sluiten. Na afloop van de les wordt het lesdoel nogmaals herhaald.

Enkele lessen hebben een leerkaart waarop kort de aanpak en tips bij een specifiek lesonderdeel staat beschreven. De leerlingen krijgen allemaal een mapje waarin het materiaal wordt verzameld en per les wordt aangevuld. Op deze manier kunnen leerlingen teruggrijpen naar de leerkaarten waarvan de tips in diverse lessen toepasbaar zijn. Als laatste vullen de leerlingen een evaluatieformulier in over de gegeven les. De lessen vormen een logisch vervolg op elkaar. In de laatste les wordt alles samengevoegd en herhaald. Twee voorbeeldlessen zijn opgenomen onder bijlage 1 en 2.

Voor het maken van het interventiemateriaal hebben wij gebruik gemaakt van de lay-out tips die genoemd staan in het boek *Studeren met Dyslexie* (Hofmeester, 2001). Hofmeester (2001) heeft in haar boek een bijlage opgenomen over de vormgeving van boeken en teksten voor mensen met dyslexie, waarin dyslectische leerlingen en studenten hebben hun voorkeuren kenbaar gemaakt. Bij het maken van onze interventie hebben wij zoveel mogelijk rekening gehouden met de tips die Hofmeester (2001) geeft.

Lezen van glanzend wit papier wordt als zeer vermoeiend ervaren. Wij hebben daarom gekozen voor mat en getint papier omdat dit rustiger leest (Hofmeester, 2001). Geadviseerd wordt om de papiersoort Bio Top te gebruiken maar dit was niet voorhanden op de VO-scholen. Wij hebben derhalve wit papier gebruikt. Een heldere, ronde, schreefloze letter verdient de voorkeur. Hofmeester (2001) adviseert, op grond van een kleine steekproef, voor Arial te kiezen. Dit lettertype is in vrijwel alle tekstverwerkingsprogramma's beschikbaar. Wij hebben het lesmateriaal in dit lettertype op lettergrootte 11 en regelafstand 1,5 gezet. Vanuit de optologie is bekend dat combinaties van papierkleur en kleur van de letters het lezen voor mensen met dyslexie makkelijker maken (Hofmeester, 2001). Welke combinatie dat is, is echter afhankelijk van de persoon. Ons interventiemateriaal is in zwart-wit.

De leerlingen en studenten die ondervraagd zijn door Hofmeester (2001) geven aan dat een ruime, overzichtelijke opmaak met veel wit, prettig leest. 'Je moet het gevoel hebben dat je door de tekst één kunt komen.' De tips om veel paragrafen te gebruiken en met kopjes en tussenkopjes te werken hebben wij ter harte genomen. Ook hebben wij de teksten in kolommen gezet met links en rechts ruime kantlijnen. Volgens Hofmeester (2001) worden illustraties die de tekst ondersteunen, zeer gewaardeerd. Wij hebben ook gekozen voor pictogrammen in de kantlijn zodat de leerlingen bij alle teksten weten wat zij moeten doen.

3.2.3. Diatekst

Diatekst is een onderdeel van het taaltoetspakket van Diataal waarmee via internet een algemeen diagnostisch taalvaardigheidsonderzoek bij de leerlingen kan worden uitgevoerd. De toetsen zijn wetenschappelijk gefundeerd door de Rijksuniversiteit Groningen (Hacquebord & Scholman, 2006). Diatekst is de toets voor begrijpend lezen. Diatekst meet het tekstbegrip van de leerlingen aan de hand van vijf schoolboekteksten met ieder 10 à 12 meerkeuzevragen. De teksten zijn afkomstig uit schoolboeken van diverse vakken op verschillende onderwijsniveaus. De vragen zijn gericht op de verschillende aspecten van tekstbegrip: van woordniveau tot globaal tekstniveau.

De leesvaardigheid van de leerlingen wordt aangegeven op drie niveaus:

- de *microscore* geeft het begrip op woord- en zinsniveau aan;

- de *mesoscore* geeft aan in hoeverre een leerling in staat is tot het adequaat combineren van informatie uit verschillende zinnen/tekstgedeelten, meestal binnen een alinea;
- de *macroscore* geeft het begrip van de tekst in zijn geheel aan; het begrijpen van hoofdgedachte, opbouw, functie en strekking van de tekst.

Bij een bepaald scoreprofiel, bepaald door de scores op micro/meso/macro-niveau, worden de leerlingen die lager dan gemiddeld scoren ingedeeld in Probleemlezers, Compenserende lezers of Schoolse lezers:

- de *probleemlezer* is iemand die een zeer zwakke totaalscore heeft;
- de *compenserende lezer* heeft moeite met begrip op microniveau. Deze onvoldoende microscore wordt gecompenseerd door een relatief sterke meso- en macroscore;
- de *schoolse lezer* heeft een voldoende microscore, maar een zwakke meso- en/of macroscore.

Diatekst is eenmalig adaptief. Dat houdt in dat de toets zich na twee teksten automatisch aanpast aan het niveau van de leerling. De toets schakelt bijvoorbeeld over naar eenvoudiger teksten als na de eerste twee teksten blijkt dat het niveau te hoog is voor de leerling. Op deze manier wordt de leerling altijd op zijn eigen niveau getoetst, waardoor een beter beeld gegeven wordt van het niveau van de leerling.

De toetsuitslag geeft de volgende resultaten:

- het begrijpend leesniveau (BLN): het niveau van tekstbegrip;
- de vaardigheidsgroep: het niveau in vergelijking met leerlingen van hetzelfde onderwijsniveau; Vaardigheidsniveau A (goede leerlingen, 75-100%) tot en met E (zwakke leerlingen, 0-10%);
- een lezerstype: bij zwakkere lezers (vaardigheidsniveau C of lager) geeft de toets aan of er sprake is van een probleemlezer, schoolse lezer of compenserende lezer.

Voor leerjaar 1 van het voortgezet onderwijs bestaan twee parallel-versies. Bij alle leerlingen uit leerjaar 1 van het voortgezet onderwijs is in oktober Diatekst A afgenomen. Op basis van de uitkomsten zijn de C, D en E leerlingen met een lezerstype-indicatie geselecteerd en is er een experimentele groep en de controlegroep samengesteld. Diatekst A is wederom afgenomen in december/januari, aan het einde van de interventieperiode, bij de leerlingen in de experimentele groep en de leerlingen in de controlegroep.

3.2.4. Methodegebonden woordenschattoets

Het doel van deze toets is het bepalen van de woordenschatkennis. De toets is door onszelf ontwikkeld en gebaseerd op het interventiemateriaal. De toets bestaat uit 12 moeilijke woorden met 3 meerkeuze-antwoorden voor de juiste betekenis, waarbij er één antwoord goed is. De methodegebonden woordenschattoets is opgenomen onder bijlage 3.

3.2.5 Controletekst begrijpend lezen

De leerlingen die Probleemlezer of Schoolse lezer als indicatie hebben gekregen, hebben zowel vóór als na de interventie vier vragen beantwoord bij een zakelijke tekst over koelkasten. De controletekst komt uit Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010) en geeft extra informatie over het niveau van

begrijpend lezen bij deze twee lezerstypen. Wij hebben hierop onze interventie gericht kunnen afstemmen. De leerlingen die als indicatie Schoolse lezer hebben, hebben voldoende begrip op woord- en zinsniveau maar moeite op meso- en macro-niveau. Dat wil zeggen dat zij moeite hebben met het begrip van een tekst op alinea-niveau of met het begrip van de gehele tekst. Dit geldt ook voor de leerlingen die als indicatie Probleemlezer hebben. Zij hebben echter ook moeite met het begrip op woord- of zinsniveau. De Controletekst is opgenomen als bijlage 4.

3.2.6. Controletoeets vreemde woorden

De leerlingen die als lezerstype de indicatie Compenserende lezer hebben gekregen, hebben zowel vóór als na de interventie een controletoeets gemaakt over vreemde woorden. De toets is gebaseerd op de controletoeets in Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010) maar de woordenlijst is door ons geactualiseerd. Wij hebben hierbij gebruik gemaakt van de Basislijst Schooltaalwoorden VMBO (Verhallen & Alons, 2010). De leerlingen moesten de moeilijke woorden hardop voorlezen en aangeven van welke woorden zij op voorhand de betekenis kenden. Daarna kregen zij de woorden met 4 meerkeuze-antwoorden. Wij hebben gekozen voor deze aanvullende toets omdat deze ons extra informatie geeft over het woordenschatniveau van de compenserende lezer en wij hierop onze interventie beter kunnen afstemmen. De Controletoeets vreemde woorden is opgenomen onder bijlage 5.

3.2.7. Vragenlijsten

- *Schriftelijke enquête onder leerlingen: Checklist Omgaan met moeilijke woorden*

Wij wilden van de leerlingen weten wat zij doen als zij in schoolboeken woorden tegenkomen die zij niet kennen en hoe zij woorden leren die zij willen onthouden. We hebben gekozen voor een gemengde vragenlijst met 4 vragen. De vragen zijn deels in gesloten vraagvorm gesteld en deels in een open vraagvorm. Omdat het antwoord op gesloten vragen vaak onvoldoende informatief is, hebben wij open vragen gebruikt als toelichting of aanvulling op de gesloten vragen (Harinck, 2010). De enquête is gebaseerd op de Checklist Omgaan met onbekende woorden afkomstig uit Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010). De enquête is door ons aangepast en geeft snel zicht op de manier van werken van de leerling (Bakker-Renes & Fennis-Poort, 2010). De Checklist Omgaan met moeilijke woorden is opgenomen onder bijlage 6.

- *Schriftelijke enquête onder leerlingen*

Tijdens de interventieperiode van acht weken is wekelijks aan de leerlingen gevraagd om de les te beoordelen middels een beoordelingsschaal. Er zijn vijf vragen gesteld over het ontwikkelde lesmateriaal, de teksten, de opdrachten, de lay-out en er is een algemeen eindoordeel gevraagd. De leerlingen hebben per onderdeel een cijfer gegeven op een beoordelingsschaal van 1 tot 10 en gemotiveerd waarom. Bij het opstellen van de vragenlijst hebben wij rekening gehouden met de aandachtspunten van Harinck (2010) die adviseert om de enquête kort te houden, de vragen simpel te stellen, in een overzichtelijk lay-out. De beoordelingsschaal is herkenbaar omdat schoolresultaten ook op deze schaal worden beoordeeld. Het doel hiervan is het interventiemateriaal te kunnen aanpassen aan de wensen en behoeften van de leerlingen. De lesevaluaties zijn anoniem ingevuld om het risico op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen. De enquête is terug te vinden onder bijlage 7.

- *Schriftelijke enquête onder ouders*

In oktober 2011 is een schriftelijke enquête gehouden onder de ouders van de leerlingen in de experimentele groep. Aanvullend op de resultaten van de afgenomen diagnostiserende toets 'Diatekst' (Diataal, 2011) wilden wij meer inzicht krijgen hoe de leerling omgaat met teksten. Ouders, in hun rol als ervaringsdeskundigen, kunnen deze informatie leveren. Daarnaast is het belangrijk dat ouders zich realiseren dat zij het leren en gedrag van hun kind op school positief kunnen beïnvloeden (Pameijer & Van Beukering, 2010). Om de ouders hierbij te helpen hebben we in de uitnodiging voor deelname aan de interventie een aantal tips gegeven hoe ouders hun kind kunnen helpen bij het verbeteren van hun leesvaardigheid. Tussen leerkrachten en ouders ontstaat steeds vaker een relatie waarin zowel de professional als de opvoeder wederzijdse macht en invloed uitoefent ten aanzien van de educatieve ervaringen van het kind. Het uiteindelijke doel van deze verhoogde ouderbetrokkenheid is het verbeteren van de ontwikkeling van leerlingen die behoefte hebben aan gespecialiseerde ondersteuning (Martin & Hagan-Burke, 2002). Wij hebben de ouders van de leerlingen uit de experimentele groep, vóór aanvang van de interventie, gevraagd wat zij vinden van de leesvaardigheid van hun kind met betrekking tot leesmotivatie, leestempo, tekstbegrip en woordenschat. Wij hebben vier vragen geformuleerd en ook hier hebben wij getracht de vragen zo simpel te houden, helder en niet te complex (Harinck, 2010). De ouders hebben op een beoordelingsschaal van 1 tot 10 kunnen aangeven hoe zij de leesvaardigheid, uitgesplitst naar leesmotivatie, leestempo, tekstbegrip en woordenschat, van hun zoon/dochter inschatten met daarbij de mogelijkheid om dit te motiveren. De vragenlijsten hebben wij aan de leerlingen meegegeven met de vraag deze de volgende les weer mee terug te nemen. De ouderenquête is toegevoegd onder bijlage 8.

3.2.8. Interview

- *Mondeling interview: docenten Nederlands*

Aan vijf docenten Nederlands van de brugklasleerlingen in de experimentele groep en de controlegroep is middels een mondeling interview gevraagd hoe zij de leesvaardigheid van hun leerlingen inschatten, voorafgaand aan de interventie. Wij hebben gekozen voor een semigestructureerde interviewvorm (Harinck, 2010) waarbij het hoofdonderwerp de leesvaardigheid van de brugklasleerlingen in de onderzoeksgroep is. De deelvragen zijn gelijk aan de vragen die wij ook aan de ouders hebben gesteld middels de schriftelijke enquête. De vragen die wij in mondelinge interviews aan de docenten hebben gesteld zijn gericht op de leesmotivatie, het leestempo, de woordenschat en het tekstbegrip.

3.2.9. Checklist

- *Analyse taalbeleid op de 3 VO-scholen*

Op de drie VO-scholen is in meer of mindere mate een taalbeleid geformuleerd. Aan de hand van vooraf geformuleerde aandachtspunten is er onderzocht of er taalbeleid is en in hoeverre het taalbeleid op een planmatige wijze is opgezet. De aanwezige schriftelijk documenten op de drie VO-scholen zijn hierop geanalyseerd als ook de door ons in het kader van onze opleiding, gedane beleidsvoorstellen. Wij hebben hiervoor de 'Checklist visie en verantwoording taalonderwijs' (KPC groep, 2010) gebruikt.

3.3. Methodische aanpak

3.3.1. Proefpersonen

De 65 leerlingen die aan ons onderzoek meedoen zijn geselecteerd op drie middelbare scholen in de Randstad. De leerlingen zitten in het eerste schooljaar van het voortgezet onderwijs voor VMBO-T, HAVO en VWO en zij zijn 12 of 13 jaar. Vrijwel alle leerlingen hebben een Nederlandse achtergrond. Een leerling heeft Turkse ouders, maar is zelf in Nederland geboren, twee leerlingen zijn tweetalig opgevoed (Italiaans/Nederlands en Portugees/Nederlands). Tevens zijn er drie leerlingen met een Noord-Afrikaanse (Arabische) achtergrond. Alle leerlingen zijn in Nederland geboren. De ouders van de leerlingen die hebben meegedaan aan de interventie zijn over het algemeen hoog /goed opgeleid en hebben een gemiddeld tot bovengemiddeld inkomen. Alle drie de deelnemende scholen liggen in welvarende, rustige en ruim opgezette woonwijken.

Op basis van de drie lezerstype-indicaties Probleemlezer, Schoolse lezer of Compenserende lezer hebben wij een evenredige verdeling gemaakt van deze drie deelgroepen. Wij kunnen hiermee een representatieve steekproef vormen waarin alledrie de lezerstypen evenredig vertegenwoordigd zijn. Deze groep leerlingen vormt onze experimentele groep. Op dezelfde wijze hebben wij een controlegroep samengesteld.

In de brugklas van VO-school A zitten 333 leerlingen, verdeeld over vmbo-t, havo, vwo en gymnasiumniveau (schooljaar 2011-2012). Hiervan hebben 287 leerlingen Diatekst A gedaan. Er zijn totaal 92 leerlingen die een C, D, of E –score hebben met een lezerstype-indicatie. Hieruit wordt een groep van 26 leerlingen geselecteerd met de laagste BLN-score. Omdat er van deze groep ook leerlingen zijn ingedeeld bij andere hulplessen blijven er 13 leerlingen over voor de experimentele groep. In de controlegroep zitten 8 leerlingen.

In de brugklas van VO-school B zitten 83 leerlingen in vmbo-t/havo-brugklassen (schooljaar 2011-2012). In oktober 2011 zijn er 81 leerlingen die de tekstbegripstoets Diatekst A hebben gedaan. Uit deze toets komen 23 leerlingen met een C, D of E- score en een lezerstype-indicatie Probleemlezer, Schoolse lezer of Compenserende lezer. Een leerling is voor aanvang van de interventie verhuisd, voor twee leerlingen is geen toestemming gegeven door de ouders om mee te doen aan de interventie. 1 ouder was bang dat haar kind er faalangstig van zou worden en de andere ouder vond het niet nodig omdat haar kind op de basisschool altijd goed scoorde. De resterende 20 leerlingen worden in de onderzoeksgroep geplaatst.

In de brugklas van VO-school C zitten 134 leerlingen (schooljaar 2011-2012). Er zijn drie vmbo-t en twee vmbo-t/havo klassen. In oktober 2011 hebben alle leerlingen de tekstbegripstoets Diatekst A gedaan. Uit deze toets komen 24 leerlingen met een C, D of E- score en een lezerstype-indicatie Probleemlezer, Schoolse lezer of Compenserende lezer. 12 leerlingen hebben een C-score zonder lezerstype-indicatie. Omdat we ons in ons onderzoek richten op leerlingen met een lezerstype-indicatie, zijn de 24 leerlingen in de onderzoeksgroep geplaatst. In Tabel 2 is de samenstelling van de onderzoeksgroep per deelnemende school weergegeven.

De totale onderzoeksgroep start met 65 leerlingen. Daarvan worden er 41 in de experimentele groep gezet en 24 leerlingen in de controlegroep. Gedurende de interventieperiode vallen er 9 leerlingen af uit de experimentele groep waardoor er uiteindelijk 32 leerlingen zijn die het hele traject volgen en waarbij we alle metingen kunnen doen. In de controlegroep blijven 19 leerlingen over die we de hele periode

kunnen volgen. Dit komt onder andere omdat leerlingen ingedeeld worden bij andere steunlessen, langdurig afwezig zijn door ziekte of andere zorgbehoefte hebben waardoor ze uit de onderzoeksgroep gaan.

Tabel 2: Aantal leerlingen in de onderzoeksgroep per deelnemende school

VO-School	Aantal brugklas leerlingen Diatekst A	Aantal leerlingen met lezerstype-indicatie (% t.o.v. aantal leerlingen)	Aanvankelijk aantal leerlingen in de onderzoeksgroep	Definitief aantal leerlingen in de experimentele groep	Definitief aantal leerlingen in de controle groep
A	287	92 (32%)	21	10	4
B	81	23 (28%)	20	10	8
C	134	24 (18%)	24	12	7
Totaal	505	138 (27%)	65	32	19

- *Experimentele groep*

De experimentele groep bestaat uit totaal 32 leerlingen. Daarvan zijn er 8 jongens en 24 meisjes. De leerlingen zijn afkomstig uit de verschillende brugklassen en zij zitten in het eerste leerjaar op het voortgezet onderwijs. Er zijn 8 leerlingen met een dyslexieverklaring. In Tabel 3 staat het overzicht van het aantal leerlingen, uitgesplitst naar brugklastype.

Tabel 3: gegevens naar brugklastype en naar sekse van leerlingen uit de experimentele groep

Schooltype	Jongens	Dyslexieverklaring	Meisjes	Dyslexieverklaring
VMBO-T	3	2	5	2
Mavo/Havo	4	1	15	2
Havo/VWO	--	--	4	1
Gymnasium	1	--	--	--
Totaal	8	3	24	5

- *Controlegroep*

De controlegroep bestaat uit 19 leerlingen. Daarvan zijn er 10 jongens en 9 meisjes. In de controlegroep zijn er 2 leerlingen die een dyslexieverklaring hebben. Ook deze groep is samengesteld uit leerlingen van de verschillende brugklassen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. In Tabel 4 staat het overzicht van de leerlingen in de controlegroep, uitgesplitst naar brugklatype.

Tabel 4: Gegevens naar brugklatype en naar sekse van leerlingen uit de controlegroep

Schooltype	Jongens	Dyslexieverklaring	Meisjes	Dyslexieverklaring
VMBO-T	--	--	--	--
Mavo/Havo	9	1	8	1
Havo/VWO	1	--	1	
Gymnasium	--	--	--	--
Totaal	10	1	9	1

3.3.2. Procedure

De procedure van ons onderzoek was als volgt. De 32 geselecteerde leerlingen in de experimentele groep kregen wekelijks één lesuur van 50 minuten, gedurende acht aaneengesloten weken tussen de herfstvakantie 2011 en de kerstvakantie 2011, extra hulp bij het begrijpend lezen aan de hand van de door ons ontwikkelde lessenserie. De lessen werden niet in de eigen klassen gegeven maar de geselecteerde leerlingen kwamen uit de verschillende brugklassen tezamen in een apart lokaal op school. De 19 geselecteerde leerlingen in de controlegroep bleven tijdens deze lessen in hun eigen klassen zitten en kregen spellinglessen Nederlands of volgden andere vakken.

Voordat de lessen begonnen, vonden in oktober 2011 de voormetingen plaats naar aanleiding van de uitkomsten van Diatekst A. Na twee maanden vonden de nametingen plaats. Door de kerstvakantie waren deze nametingen in januari 2012. De uitkomsten van de voor- en nametingen zullen bij de resultaten besproken worden.

H4. Resultaten

Onze onderzoeksvraag bestaat uit vier onderdelen en de resultaten zullen dan ook in vier delen worden besproken. In het eerste deel zal worden nagegaan of het begrijpend lezen, als gevolg van de interventie, verbeterd is. Hiervoor worden diverse toetsgegevens, de resultaten van de interviews met docenten Nederlands alsmede de informatie van de ouders over tekstbegrip gebruikt. In het tweede gedeelte gaan we in op de ontwikkeling van de woordenschat bij de onderzoeksgroepen. Ook hier worden diverse toetsresultaten besproken. Het derde deel gaat over de aanpak van onbekende woorden in teksten en in hoeverre die aanpak verschilt bij de drie lezerstypen. Tot slot zal er gekeken worden naar het taalbeleid op de drie middelbare scholen waar het onderzoek heeft plaatsgevonden en of onze interventie, mits aantoonbaar succesvol, onderdeel kan zijn binnen dit taalbeleid.

4.1. Onderzoeksvraag 1

Is het begrijpend leesniveau na de interventie verhoogd en hoe verhoudt zich dit tot de controlegroep?

De eerste vraag die beantwoord moet worden is of de interventie ervoor gezorgd heeft dat het begrijpend leesniveau van de leerlingen in de experimentele groep is toegenomen en hoe deze stijging zich verhoudt tot de leerlingen in de controlegroep die de interventie niet hebben gehad. Om dit vast te kunnen stellen hebben wij de uitkomsten van de eerste en tweede meting van de tekstbegriptoets Diatekst A geanalyseerd op het begrijpend leesniveau (BLN) van de drie lezerstypen. Onze hypothese was dat er een verschil is in de gemiddelde stijging van het BLN tussen de experimentele groep en de controlegroep. De gemiddelde stijging van de experimentele groep zou hoger moeten zijn dan die van de controlegroep omdat de leerlingen in de experimentele groep een interventie hebben gehad. Wij hebben de resultaten van de experimentele groep en de controlegroep met elkaar vergeleken en beoordeeld of de gemiddelde vooruitgang van de experimentele groep significant verschilt van die van de controlegroep.

De gegevens over de lezerstypen binnen de experimentele groep en de controlegroep staan in Tabel 5.

Tabel 5: Gegevens over lezerstypen van de twee onderzoeksgroepen

Onderzoeksgroep	Totaal aantal leerlingen	Aantal Probleem lezers	Aantal Schoolse lezers	Aantal Compenserende lezers
Experimentele groep	32	13	13	6
Controle groep	19	8	8	3

In Figuur 1 staan de resultaten van de experimentele groep (N=32) en de controlegroep (N=19) van de eerste BLN meting, voorafgaand aan de interventie, en de tweede BLN meting, na de interventie, van Diatekst A.

De gemiddelde score van de eerste meting van de experimentele groep is 47,875. De gemiddelde score van de tweede meting is 57,406. De totale gemiddelde BLN stijging van de experimentele groep is 9,531. Ten opzichte van de eerste meting zijn er

Simone van den Berg, s1037900

25

Marianne Franken, s1037313

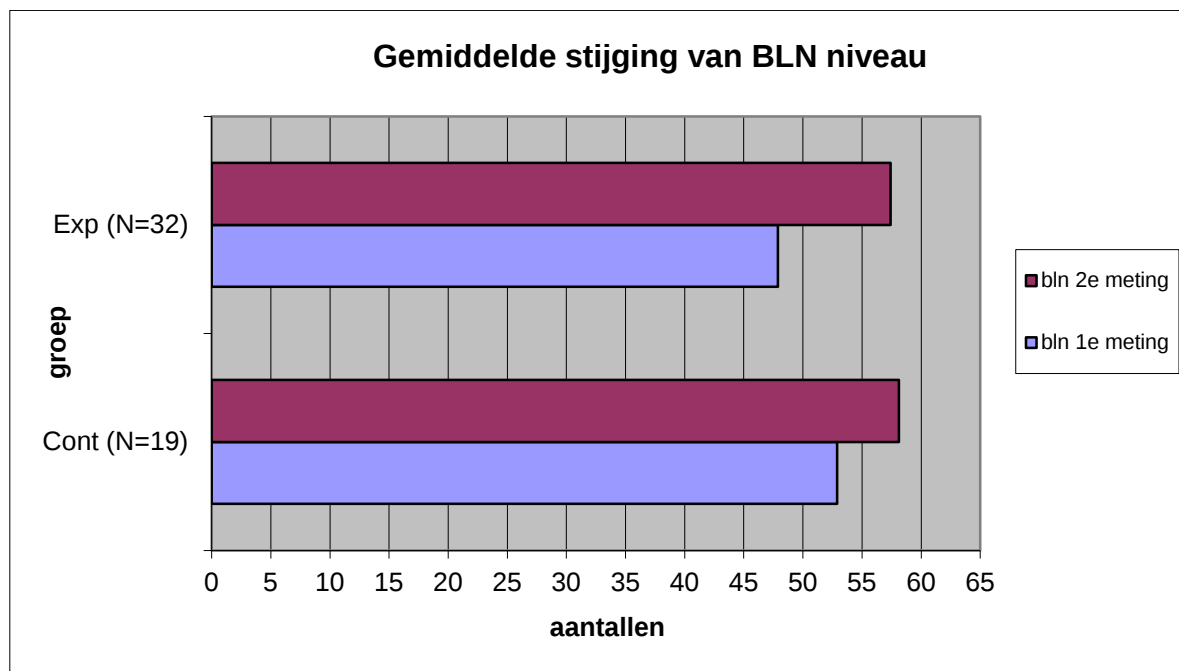
Daphne Hartman, s1039718

juni 2012

in deze groep 27 leerlingen vooruit gegaan, 1 leerling is gelijk gebleven en 4 leerlingen zijn achteruit gegaan.

Diataal (Diataal, 2011) stelt in haar handleiding voor het interpreteren van de rapportages dat een gemiddelde leerling er per leerjaar 10 onderwijsmaanden op vooruit gaat en dat er wordt gerekend met een BLN groei van 10 punten per schooljaar. Als we uitgaan van deze groei van 10 BLN punten in 10 onderwijsmaanden dan zouden alle leerlingen in mei ongeveer 7 á 8 punten hoger moeten scoren dan in oktober (Diataal, 2011). In het geval van onze onderzoeksgroepen zouden alle leerlingen bij de tweede meting in december hoger moeten scoren vanwege het aantal genoten onderwijsmaanden dan bij de eerste meting in oktober. In onze berekeningen voeren we geen correctie op het aantal onderwijsmaanden door waardoor de gemiddelde BLN scores relatief hoger zijn dan als deze scores door het aantal onderwijsmaanden wel gecorrigeerd worden.

De controlegroep heeft een gemiddelde BLN score van 52,894 van de eerste meting. De gemiddelde score van de tweede meting is 58,105. De totale gemiddelde BLN stijging is 5,210. Van de 18 leerlingen in deze groep zijn er 13 vooruit gegaan, 1 leerling is gelijk gebleven en 4 leerlingen zijn achteruit gegaan ten opzichte van de eerste meting.



Figuur 1: gemiddelde stijging van het begrijpend leesniveau (BLN) 1^e en 2^e meting experimentele groep en controlegroep

In Tabel 6 staan de gemiddelde scores en de verschilvariabelen van de twee metingen van de experimentele groep en de controlegroep weergegeven.

Tabel 6: gemiddelde BLN score van de experimentele groep en de controlegroep

Gemiddelde score	Experimentele groep (N=32)	Controlegroep (N=19)
BLN 1 ^e meting	47,875	52,894
BLN 2 ^e meting	57,406	58,105
Verskilvariabelen	9,531	5,210

Om te onderzoeken of dit verschil significant is, hebben we gebruik gemaakt van de paired samples t-test. We hebben het gemiddelde van verschilvariabelen van de experimentele groep (9,531) vergeleken met die van de controlegroep (5,210). Het verschil tussen deze 2 gemiddelden is 4.321. Nu willen we weten of dit verschil significant is en dat is als we met 95% zekerheid kunnen zeggen dat dit verschil bestaat. De alfa stellen we op 0,05 (zijnde 5% foutkans). Er is sprake van een tweezijdige toets dus is de alfa 0,025. De standaardafwijking berekenen we aan de hand van de pooled variance. De standaardafwijking uit op 8,2125. Vervolgens berekenen we de T-waarde om te toetsen op significantie. De uitkomst van de T-waarde is de P-waarde. Deze is 0,0754. Omdat deze groter is dan de alfa van 0,025 (2,5% kans op een fout) mogen we stellen dat er geen significant verschil is tussen het gemiddelde resultaat van de experimentele groep en het gemiddelde resultaat van de controlegroep. We hebben tevens het kritische gebied bepaald om vast te stellen of de toetsingsuitkomst wel of niet significant is. Bij 49 vrijheidsgraden moet de T-waarde bij deze toets rond de + 2 of - 2 liggen met een alfa van 0,025 (twee-zijdig) voor significantie. De T-waarde is 1,8165. Er is wel een verbetering maar deze is niet significant.

Tabel 7: toetsprocedure voor vaststelling significantie toetsuitkomst BLN totale groep

	Gemiddelde Verskil variabelen	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Experimentele groep (N=32) - Controle groep (N=19)	9,531- 5,210 = 4,321	67,446	8,2125	1,8165	0,0754	0,025	NEE	bij 49 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2 of onder de -2

Als we de resultaten van de experimentele groep afzetten tegen de verwachte gemiddelde groei van 3 onderwijsmaanden dan blijkt dat de groei van de leerlingen meer is dan de gemiddelde groei. Bij de eerste meting was het gemiddelde resultaat 47,9. Rekening houdend met de 3 punten groei zou het gemiddelde bij de tweede meting op 50,9 moeten liggen. Het gemiddelde is echter 57,4. Een verschil van 9,5 ten opzichte van de eerste meting. Bij de controlegroep was het gemiddelde van de eerste meting in oktober 52,9. In december, bij de tweede meting, zou de gemiddelde groei met 3 punten moeten zijn toegenomen door het aantal genoten onderwijsmaanden. Het gemiddelde zou dan 55,9 zijn. Het gemiddelde is echter 58,1. De leerlingen in de experimentele groep hebben gemiddeld een grotere groei laten zien dan de leerlingen in de controlegroep. In Tabel 8 zijn de berekeningen weergegeven.

Tabel 8: resultaten experimentele groep en controlegroep afgezet tegen 3 punten groei in onderwijsmaanden

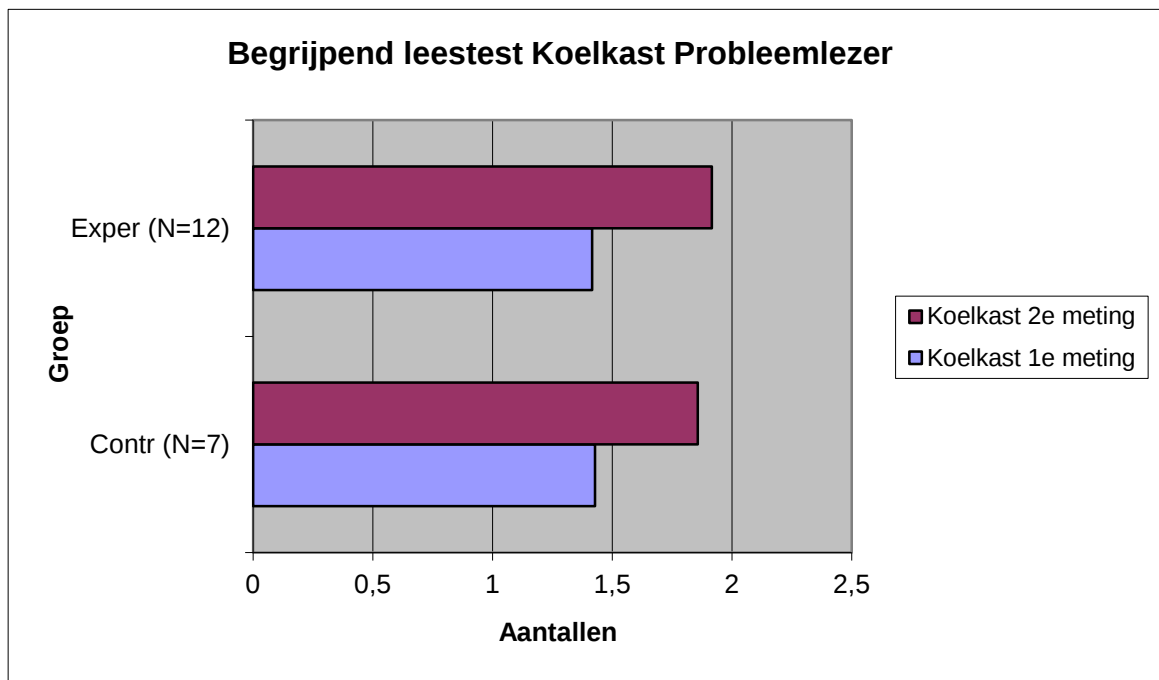
	Gemiddelde Verschil variabele	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Experimentele groep (N=32)	9,531	49,9223	7,0655	3,697	0,000463	0,025	JA	bij 30 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2,042 of onder de -2,042
Controle groep (N=19)	5,210	18,074	4,251	1,6025	0,1177	0,025	NEE	bij 17 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2,093 of onder de -2,093

Wij wilden verder weten welke verschillen er zijn tussen de 3 lezerstypen Probleemlezer, Schoolse lezer en Compenserende lezer binnen de totale onderzoeksgroep. In Tabel 9 hebben wij de resultaten van de paired samples t-test voor de 3 verschillende lezerstypen op dezelfde wijze weergegeven als eerder in Tabel 7 voor de totale onderzoeksgroep. Uit de toetsresultaten blijkt dat de resultaten van de Probleemlezer en de Compenserende lezer binnen de experimentele groep beter zijn dan die van de leerlingen in de controlegroep maar dat deze stijging niet significant is. Daarbij dient opgemerkt te worden dat de controlegroep bij de Compenserende lezer slechts uit drie leerlingen bestaat. Er is wel sprake van significantie bij de Schoolse lezer in de experimentele groep. In de berekeningen is geen rekening gehouden met 3 punten groei door het aantal onderwijsmaanden.

Tabel 9: toetsprocedure voor vaststelling significantie toetsuitkomst BLN, uitgesplitst naar lezerstype

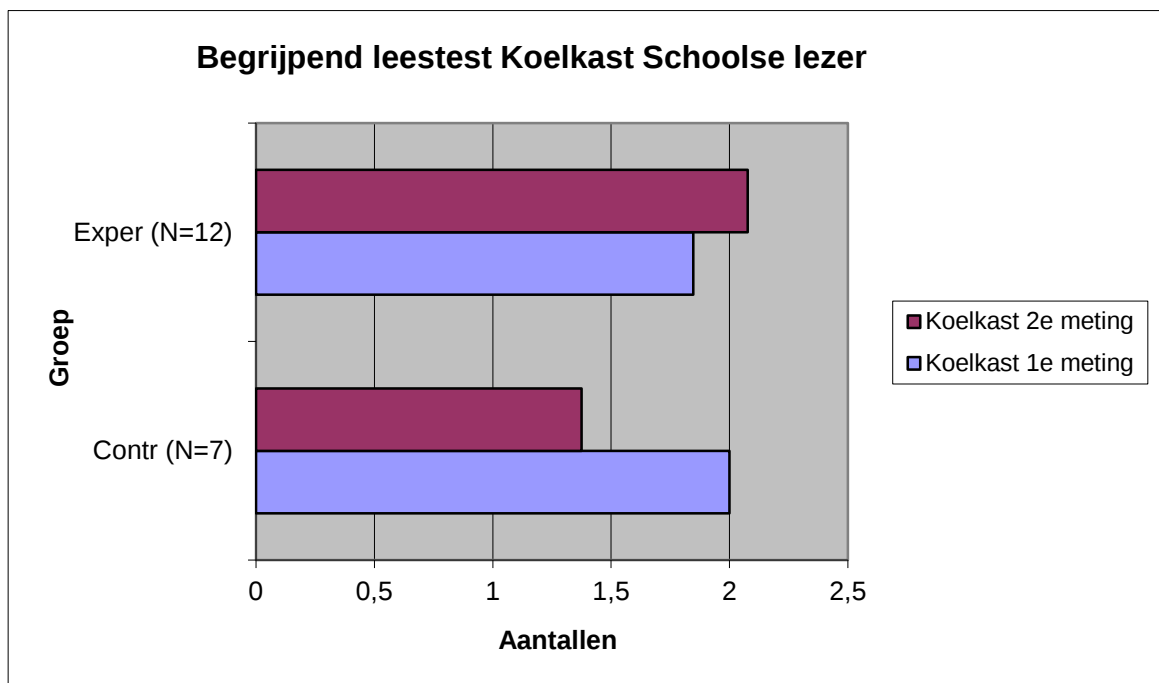
Lezerstype	Gemiddelde Verschil variabelen	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Probleemlezer Experimentele groep (N=13) – Controle groep (N=8)	11,31 – 8,25 = 3,06	105,83	10,287	0,6614	0,5162	0,025	NEE	bij 19 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.093 of onder de -2.093
Schoolse lezer Experimentele groep (N=13) – Controle groep (N=8)	8,38 – 3,38 = 5,0	48,60	6,9712	1,599	0,1262	0,025	NEE	bij 19 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.093 of onder de -2.093
Compenserende lezer Experimentele groep (N=6) – Controle groep (N=3)	8,17 – 2,0 = 6,17	48,78	6,984	1,248	0,2519	0,025	NEE	bij 7 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.365 of onder de -2.365

De Probleemlezers en de Schoolse lezers hebben naast de tekstbegrijptoets Diatekst A een extra begrijpend leestoets gemaakt. Dit is een zakelijke tekst over koelkasten. Ook van deze toets willen we weten of er een vooruitgang zichtbaar is tussen de eerste en tweede meting en of er een significant verschil is tussen de experimentele groep en de controlegroep. In zowel de experimentele - als de controlegroep, heeft één leerling deze Controletekst begrijpend lezen niet gemaakt. Dit betreft lezerstype Probleemlezer. De N is hierdoor 12 en 7 voor respectievelijk de experimentele - en de controlegroep. In Figuur 2 is zichtbaar wat de resultaten zijn van de Probleemlezers bij de eerste en tweede meting in de experimentele groep en de controlegroep. Van de 12 leerlingen in de experimentele groep zijn er 5 leerlingen vooruit gegaan, 6 leerlingen zijn gelijk gebleven en 1 leerling is achteruit gegaan in vergelijking tot de eerste meting. In de controlegroep zijn er 4 leerlingen vooruit gegaan, 1 leerling is gelijk gebleven en 2 leerlingen zijn achteruit gegaan.



Figuur 2: resultaten Begrijpend leestest 'Koelkast' Probleemlezer 1^e en 2^e meting

In Figuur 3 staan de resultaten van de Controletekst begrijpend lezen van de Schoolse lezers weergegeven. In de experimentele groep zitten 13 leerlingen. Hiervan zijn er 7 vooruit gegaan, 3 leerlingen gelijk gebleven en 3 leerlingen achteruit gegaan ten opzichte van de eerste meting. Van de 8 leerlingen in de controlegroep zijn er 2 leerlingen vooruit gegaan, 3 leerlingen gelijk gebleven en 3 leerlingen achteruit gegaan.



Figuur 3: resultaten Begrijpend lezen 'Koelkast' Schoolse lezer 1^e en 2^e meting

Om bij deze toets te beoordelen of er sprake is van een significant verschil tussen de gemiddelde resultaten van de leerlingen in de experimentele groep en die van de leerlingen in de controlegroep is ook hier de toetsprocedure voor de paired samples t-test gevolgd. In Tabel 10 staan de resultaten van de toetsprocedure weergegeven.

Tabel 10: toetsprocedure voor vaststelling of de toetsuitkomst Controletekst begrijpend lezen significant is, uitgesplitst naar lezerstype

Lezerstype	Gemiddelde Verschil variabelen	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Probleemlezer Experimentele groep (N=12) – Controle groep (N=7)	0,50 – 0,43 = 0,07	0,252	0,502	0,317	0,755	0,025	NEE	bij 17 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.093 of onder de -2.093
Schoolse lezer Experimentele groep (N=13) – Controle groep (N=8)	0,231 – -0,625 = 0,855	0,178	0,421	4,52	0,00023	0,025	JA	bij 19 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.093 of onder de -2.093

Het blijkt dat er sprake is van een significant verschil ($T = 4.52$; $p < .001$) tussen de Schoolse lezer in de experimentele groep en die in de controlegroep. Bij de Probleemlezer is er geen sprake van significantie. Bij deze groep is een kleine verbetering zichtbaar.

4.1.1. Mondeling interview docenten Nederlands

Voorafgaand aan de interventie is middels een interview aan vijf docenten Nederlands gevraagd hoe zij de leesmotiveer, het leestempo, de woordenschat en het tekstbegrip inschatten van de leerlingen aan wie zij lesgeven in de experimentele groep en de controlegroep.

De leerlingen zijn in september in de brugklas op de middelbare school begonnen en in begin oktober is gestart met het onderzoek. De docenten konden geen goede inschatting maken van het begrijpend leesniveau van hun leerlingen gezien de korte tijd dat zij de leerlingen kennen. Bij het opstellen van de vragenlijst hebben we daar geen rekening mee gehouden. Het mondelinge interview heeft ons derhalve geen informatie opgeleverd waarmee wij onze vraagstelling konden beantwoorden. Tijdens de interventieperiode kregen de docenten tussentijds mondelinge terugkoppeling over het gedrag en de inzet van de leerlingen in de experimentele groep. Veelal bleek dat docenten het terecht vonden dat juist deze leerlingen in de experimentele groep zaten, door de ervaringen die zij inmiddels zelf met de leesvaardigheid van de leerlingen hadden opgedaan.

4.1.2. Schriftelijke enquête onder ouders.

In Tabel 11 staan de cijfers die de ouders hebben gegeven voor de leesmotivatie, het leestempo, de woordenschat en het tekstbegrip van hun kind. In de tabel worden afkortingen gebruikt voor de lezerstypen. PL is Probleemlezer, SL is Schoolse lezer en CL is Compenserende lezer.

Tabel 11: beoordeling ouders over de leesvaardigheid van hun kind

Cijfer	Leesmotivatie			Leestempo			Woordenschat			Tekstbegrip		
	PL	SL	CL	PL	SL	CL	PL	SL	CL	PL	SL	CL
3	1	1						1				
4		1	1		1					1	3	
5	3	4		3	2	1		5	2	3	6	
6	3	3	2	2	2	5	5	4	1	7	2	3
7	4	2	1	5	4		3	2	3	1	2	2
8		2	2	3	2		5	1		1		1
9	1				2							
10	1											

N=32 (PL = 13, SL = 13, CL= 6)

Op alle onderdelen geeft 50% of meer van de ouders een voldoende beoordeling, behalve bij het onderdeel 'tekstbegrip'. Daar krijgt een derde van de Schoolse lezer een voldoende.

Over het algemeen geven de ouders gemiddelde cijfers (tussen de 5 en 7) en worden er geen leerlingen als heel zwak beoordeeld. Er zijn geen 1 en 2 scores gegeven. Wij hadden verwacht dat ouders hun kind lager zouden beoordelen op leesmotivatie en tekstbegrip dan dat zij op de enquête hebben ingevuld. De beoordelingen die gegeven zijn bij leestempo en woordenschat liggen in lijn met onze verwachtingen.

Bij het onderdeel 'leesmotivatie' plaatsen ouders vaak de opmerking dat hun kind weinig uit zichzelf leest of moeite hebben om zich te verdiepen in een boek. De opmerkingen komen terug bij alle lezerstypen. Ook bij het onderdeel 'leestempo' zien we dezelfde opmerkingen terugkomen bij alle lezerstypen. Kinderen zijn snel afgeleid of willen te snel lezen waardoor er geraden wordt wat er staat. Geen enkele ouder van een Probleemlezer geeft een onvoldoende voor 'woordenschat'. Bij de Schoolse lezer staan opmerkingen bij het onderdeel 'woordenschat' dat het kind te weinig leest en daardoor weinig woorden kent of de betekenis van alledaagse woorden niet kent. Bij het onderdeel 'tekstbegrip' zien we met name bij de Probleemlezer en Schoolse lezer opmerkingen staan zoals: 'vergeet snel waar het over gaat, heeft moeite met verbanden leggen, heeft moeite met opnemen van lesstof en als ze hardop leest dan lijkt het alsof ze de tekst niet snapt'.

Aan de hand van de beoordelingen is het niet mogelijk om conclusies te trekken op het niveau van de drie lezerstypen.

4.2. Onderzoeksvraag 2

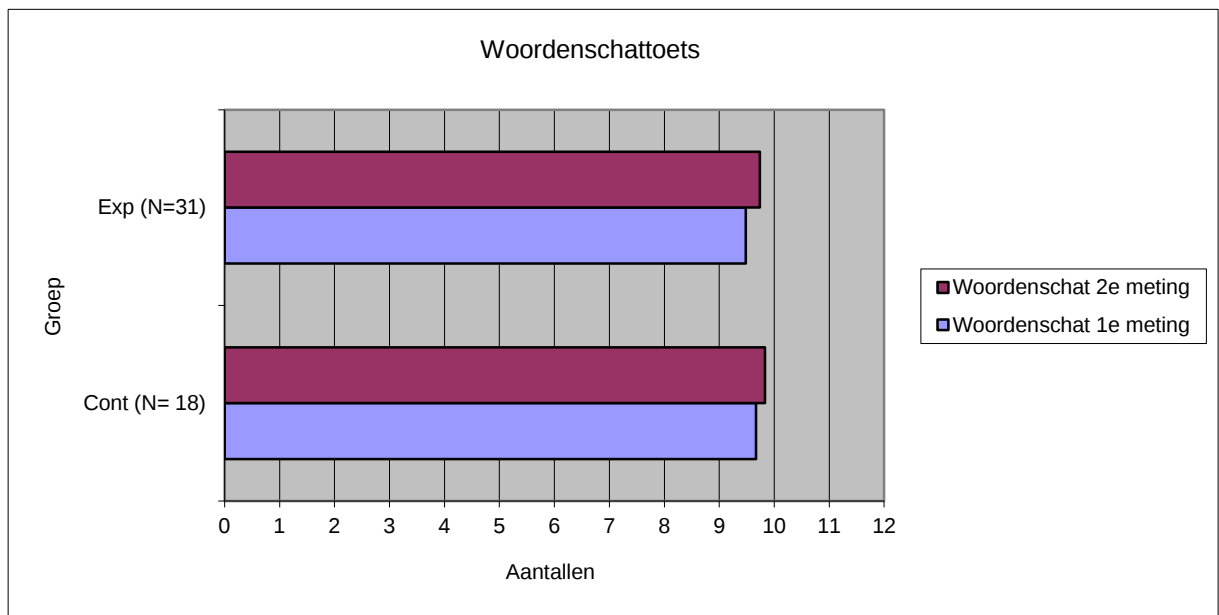
Wat is het effect van de interventie op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen in de experimentele groep vergeleken met de leerlingen in de controlegroep?

De tweede vraag die beantwoord moet worden binnen ons onderzoek heeft betrekking op de woordenschat. Wij willen weten of onze interventie een positieve bijdrage heeft geleverd aan de vergroting van de woordenschat van de leerlingen in de onderzoeksgroep. Wij vergelijken hierbij de resultaten van de woordenschattoetsen van de leerlingen in de experimentele groep met die van de leerlingen in de controlegroep.

Onze hypothese is dat de gemiddelde resultaten van de leerlingen in de experimentele groep na de interventie beter zijn dan die van de leerlingen in de controlegroep. Daarbij kijken we tevens naar de verschillen tussen de drie lezerstypen. Alle leerlingen in de onderzoeksgroep hebben een woordenschattoets gemaakt voorafgaand aan de interventie en na de interventie. De leerlingen die de indicatie Compenserende lezer hebben gekregen vanuit de Diatekst A toets, hebben een extra toets op woordenschat gekregen. Dit is de Controletoes vreemde woorden. Ook van deze toets willen we weten of er een vooruitgang zichtbaar is tussen de eerste en tweede meting en of er een significant verschil is tussen de experimentele groep en de controlegroep.

De resultaten van de woordenschattoets die afgenomen is bij de experimentele groep (N=31) en de controlegroep (N=18) zijn zichtbaar in Figuur 4. De gemiddelde score van de experimentele groep van de eerste meting is 9,483 en van de tweede meting 9,741. De totale gemiddelde stijging van de experimentele groep is 0,258. Van de 31 leerlingen in deze groep zijn er, vergeleken met de eerste meting, 14 leerlingen vooruit gegaan, 7 leerlingen zijn gelijk gebleven en 10 leerlingen zijn achteruit gegaan.

De gemiddelde score van de eerste meting van de woordenschattoets van de controlegroep (N=18) is 9,667 en van de tweede meting 9,833. De totale gemiddelde stijging is 0,166. In deze groep zijn er 5 leerlingen vooruit gegaan, 9 leerlingen gelijk gebleven en 4 leerlingen achteruit gegaan. In Tabel 12 staan de gemiddelde resultaten van de twee metingen schematisch weergegeven.



Figuur 4: gemiddelde stijging van de woordenschattoets 1^e en 2^e meting experimentele groep en controlegroep

Tabel 12: gemiddelde score woordenschattoets experimentele groep en controlegroep

Gemiddelde score	Experimentele groep (N=31)	Controlegroep (N=18)
Woordenschat 1 ^e meting	9,483	9,667
Woordenschat 2 ^e meting	9,741	9,833
Verschilvariabelen	0,258	0,166

Is de stijging van 0,258 punten bij de experimentele groep nu significant ten opzichte van de stijging van 0,166 punten bij de controlegroep? Om dit te onderzoeken hebben we, evenals bij de beantwoording van onderzoeksvraag 1, gebruik gemaakt van de paired samples t-test. Het blijkt dat de experimentele groep gemiddeld meer gestegen is dan de controlegroep maar dat deze stijging niet bijzonder te noemen is. Zie Tabel 13.

Tabel 13: toetsprocedure voor vaststelling significantie toetsuitkomst woordenschat.

	Gemiddelde Verschil variabelen	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Experimentele groep (N=31) - Controle groep (N=18)	0,258 – 0,166 = 0,092	0,0525	0,229	1,376	0,175	0,025	NEE	bij 49 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2 of onder de -2

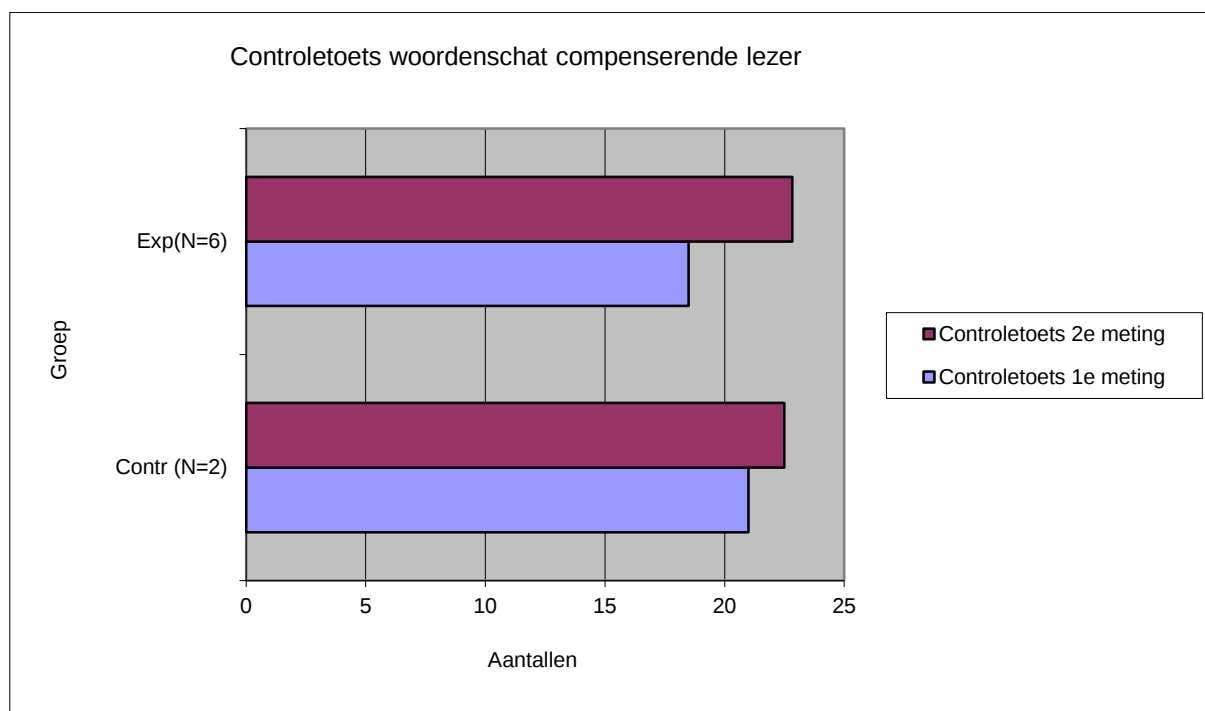
Als we inzoomen op de drie lezerstypen binnen de experimentele groep en de controlegroep dan blijkt dat er sprake is van een significant verschil bij de Probleemlezer. Dit verschil is echter significant voor de controlegroep. De Probleemlezers binnen de controlegroep zijn gemiddeld meer vooruitgegaan dan de Probleemlezers binnen de experimentele groep. De Schoolse lezer en Compenserende lezer zijn binnen de experimentele groep gemiddeld meer vooruit gegaan dan deze lezerstypen in de controlegroep maar het verschil niet bijzonder. Ook hier moet de kanttekening geplaatst worden bij de waarde die we moeten hechten aan de resultaten van de Compenserende lezersgroep aangezien de N uit slechts twee bestaat. In Tabel 14 worden de resultaten van de paired samples t-test van de drie lezerstypen weergegeven.

*Tabel 14: toetsprocedure voor vaststelling significantie toetsuitkomst woordenschat, uitgesplitst naar lezerstype * significant verschil voor de controlegroep*

Lezerstype	Gemiddelde Verschil variabelen	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Probleemlezer Experimentele groep (N=12) – Controle groep (N=8)	0 – 0,125 = - 0,125	0,0069	0,0833	- 3,286	0,004	0,025	JA *	bij 18 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.101 of onder de -2.101
Schoolse lezer Experimentele groep (N=13) – Controle groep (N=8)	0,461 – 0,25 = 0,211	0,172	0,414	1,134	0,270	0,025	NEE	bij 19 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.093 of onder de -2.093
Compenserende lezer Experimentele groep (N=6) – Controle groep (N=2)	0,333 – 0 = 0,333	0,111	0,333	1,224	0,266	0,025	NEE	bij 6 vrijheidsgraden T-waarde boven de +2.447 of onder de -2.447

Zoals eerder genoemd hebben de Compenserende lezers een extra toets gemaakt om de woordenschat te meten. Dit is de Controletoes vreemde woorden. In Figuur 5 staan de resultaten van de twee metingen van de Compenserende lezers in de experimentele groep (N=6) en van de Compenserende lezers in de controlegroep (N=2).

De leerlingen in de experimentele groep scoorden gemiddeld 18,5 punten bij de eerste meting. Zij haalden een score van 22,82 bij de tweede meting. Een verschil van gemiddeld 4,33 punten. In de experimentele groep zijn er 5 leerlingen vooruit gegaan en 1 leerling is gelijk gebleven. Bij de controlegroep scoorden de leerlingen bij de eerste meting 21 en bij de tweede meting 22,5 punten. Een verschil van gemiddeld 1,5 punten. In deze groep is er 1 leerling vooruit gegaan en 1 leerling gelijk gebleven.



Figuur 5: gemiddelde stijging Controletoeets woordenschat 1^e en 2^e meting Compenserende lezers experimentele groep en controlegroep

Ook nu is de toetsprocedure gevolgd voor het vaststellen of er sprake is van een significant verschil tussen de resultaten van de experimentele groep en die van de controlegroep. Zie Tabel 15. Er is sprake van een significant verschil als de T-waarde boven de 2,447 of onder de – 2,447 is, of als de P-waarde kleiner is dan de alfa. Dit is beide keren niet het geval. Het gemiddelde resultaat van de experimentele groep is wel hoger dan die van de controlegroep maar deze stijging is niet bijzonder te noemen. Bij de waarde van de toetsingsuitkomsten van deze test plaatsen we een kanttekening omdat de controlegroep slechts een N=2 heeft.

Tabel 15: toetsprocedure voor vaststelling significantie toetsuitkomst Controletoeets woordenschat compenserende lezer

Lezerstype	Gemiddelde Verschil variabelen	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Compenserende lezer Experimentele groep (N=6) – Controle groep (N=2)	4,33 – 1,50 = 2,83	19,527	4,419	0,785	0,462	0,025	NEE	bij 6 vrijheidsgraden moet T-waarde boven de +2.447 of onder de -2.447 wil er sprake zijn van significantie

4.3. Onderzoeksvraag 3

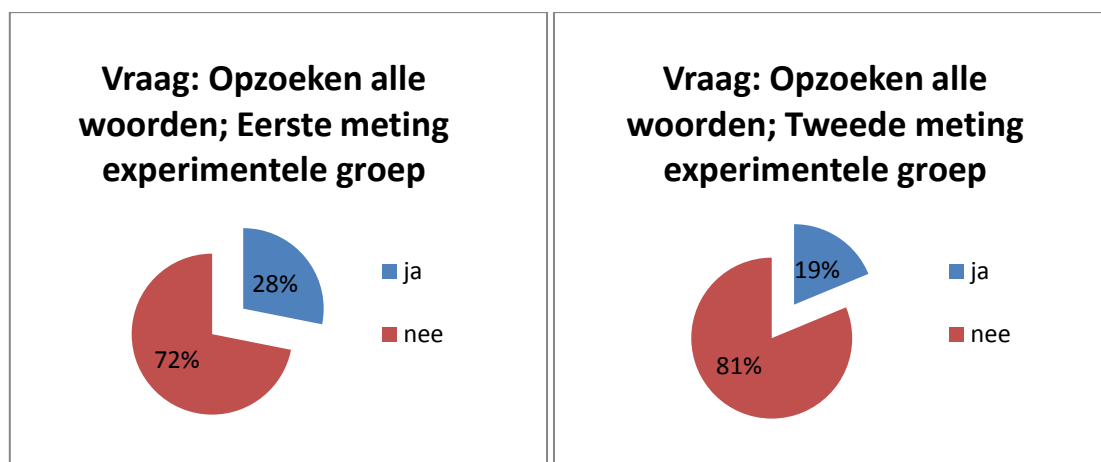
Hoe gaan de leerlingen in de experimentele groep en de controlegroep om met de moeilijke of onbekende woorden aan die zij in een tekst tegenkomen? Varieert de aanpak van de verschillende lezerstypen en op welke aspecten verschilt deze aanpak?

De antwoorden zijn per vraag geanalyseerd en de resultaten van de antwoorden van de leerlingen in de experimentele groep en de controlegroep worden in dit deel behandeld. Daarbij bekijken we of er verschillen zijn tussen de drie lezerstypen.

Allereerst hebben wij onderzocht in hoeverre leerlingen de betekenis van alle onbekende woorden in een tekst opzoeken om zo de tekst te kunnen begrijpen. Wij hebben van te voren geen inschatting gemaakt of en hoeveel leerlingen onbekende woorden in een tekst zouden opzoeken.

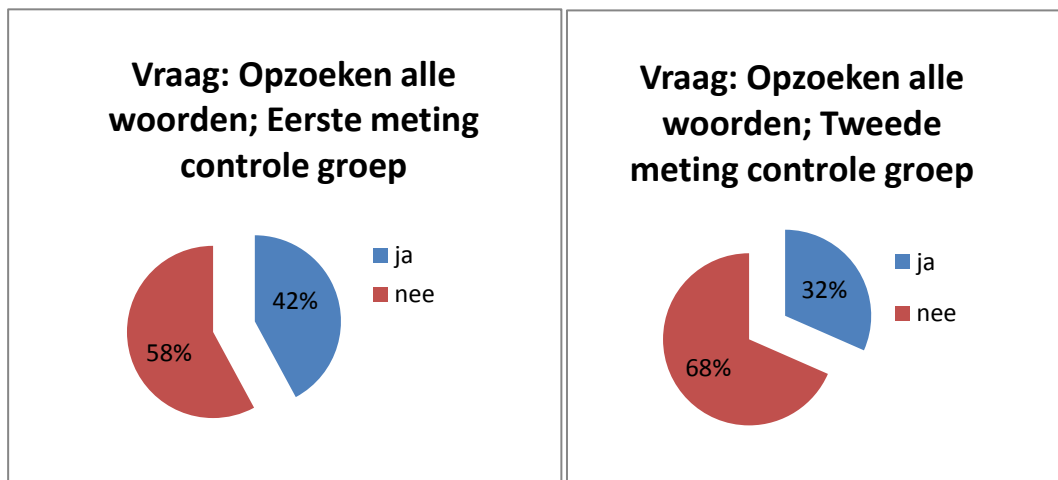
4.3.1. Opzoeken betekenis onbekende woorden

In Figuur 6 a en b staan de antwoorden van de leerlingen in de experimentele groep (N=32) van de eerste meting in oktober en de tweede meting in december. Het blijkt dat 81% van de ondervraagden na de interventie minder vaak een woord opzoekt dan dat zij dat deden in oktober, voorafgaand aan de interventie. Toen wilde 72 % van de leerlingen nog alles opzoeken om de tekst te kunnen begrijpen.



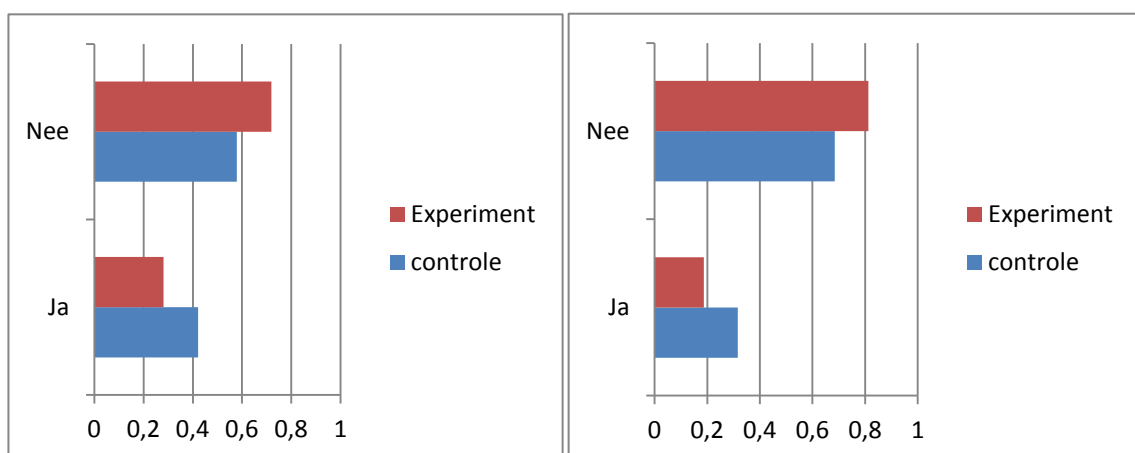
Figuur 6 a en b: antwoord experimentele groep, eerste en tweede meting, op de vraag of een leerling de betekenis van alle onbekende woorden opzoekt

In figuur 7 a en b staan de resultaten van de leerlingen in de controlegroep (N=19). Hier blijkt ook een toename in het aantal leerlingen dat bij de tweede meting niet meer alle woorden opzoekt om de tekst te begrijpen. Bij de tweede meting is dit 68%.



Figuur 7 a en b: antwoord controlegroep, eerste en tweede meting, op de vraag of een leerling de betekenis van alle onbekende woorden opzoekt

In Figuur 8 a en b worden de antwoorden van eerste en tweede metingen van beide onderzoeksgroepen met elkaar vergeleken en schematisch weergegeven.



Figuur 8 a en b: antwoorden eerste en tweede meting experimentele en onderzoeksgroep

Als we de antwoorden van de leerlingen in de experimentele groep en de controlegroep met elkaar vergelijken dan blijkt dat het verschil tussen deze twee groepen niet significant is. In absolute aantallen zijn er in de experimentele groep 3 leerlingen meer (van 23 naar 26) die bij de tweede meting aangeven niet meer alles op te zoeken en in de controlegroep zijn dat 2 leerlingen meer (van 11 naar 13). De berekening staat in Tabel 16.

Tabel 16: toetsprocedure voor vaststelling significantie op de vraag of leerlingen alle vreemde woorden opzoeken

Onderzoeksgroep	Gemiddelde Verschil variabelen	Pooled variance	Standaard deviatie	T-waarde	P-waarde	Alfa	Significant	Kritieke gebied
Experimentele groep (N=32) – Controle groep (N=19)	3 - 2 = 1	7,163	2,676	1,290	0,203	0,025	NEE	Bij 49 vrijheidsgraden hoort een de T-waarde van 2 of -2.

In Tabel 17 staat de uitsplitsing per lezerstype van de experimentele groep en de controlegroep. In de experimentele groep zijn er bij de eerste meting vier Schoolse lezers die alles willen opzoeken. Bij de tweede meting zijn dit er twee. Bij de Compenserende lezers is er geen verandering tussen de eerste en de tweede meting. Het verschil tussen de twee metingen is niet bijzonder. In de controlegroep zijn er bij de tweede meting geen Compenserende lezers die de betekenis van een moeilijk woord opzoeken. Er zijn drie Schoolse lezers bij de tweede meting nog alle woorden willen opzoeken en er zijn drie Probleemlezers die bij de tweede meting aangeven alle betekenissen te willen weten.

Tabel 17: aantal leerlingen in de experimentele groep en controlegroep die alle moeilijke woorden opzoeken, uitgesplitst naar lezerstype. 1^e en 2^e meting

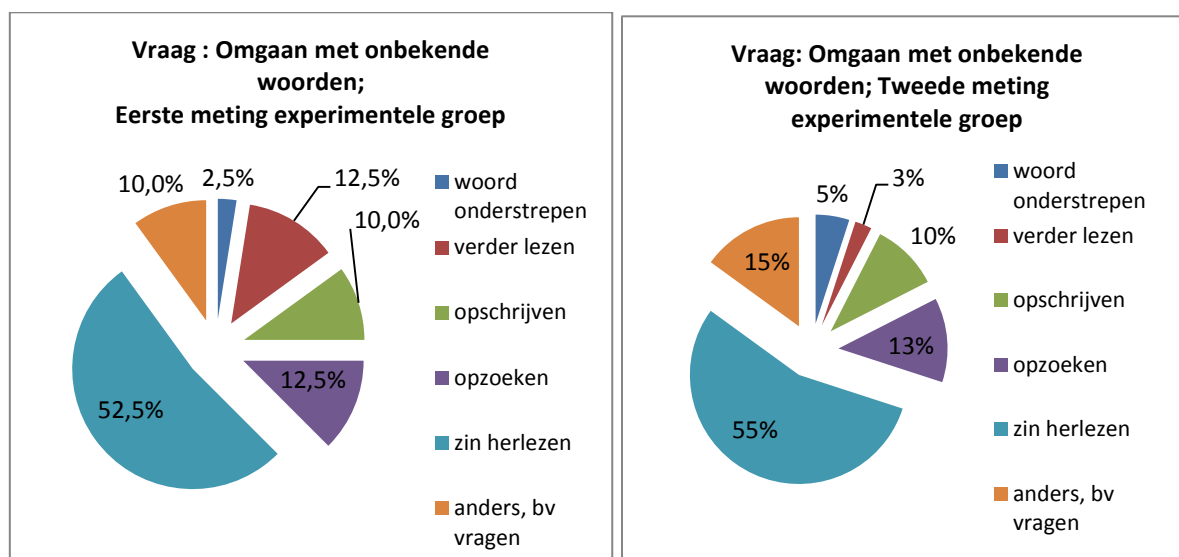
Antwoord	Experimentele groep				Controle groep			
JA	SL (N=13)	PL (N=13)	CL (N=6)	Totaal %	SL (N=6)	PL (N=6)	CL (N=3)	Totaal %
1 ^e meting	4	5	0	28	5	2	1	42
2 ^e meting	2	4	0	19	3	3	0	32

Vervolgens hebben we onderzocht wat een leerling doet als hij/zij een onbekend woord tegenkomt.

4.3.2. Onbekende woorden in een tekst

Omdat er meerdere keuze-antwoorden mogelijk waren, zijn de aantallen van de metingen niet gelijk en daardoor moeilijk met elkaar te vergelijken. In het aantal keuze-antwoorden was *Niet van toepassing* niet opgenomen, maar wel *anders...* De opvallende onderdelen zullen worden behandeld.

In figuur 9 a en b staan de antwoorden van de eerste en tweede meting van de leerlingen in de experimentele groep. Bij antwoord *iets anders, namelijk.....* geven leerlingen aan dat ze de betekenis van een woord opzoeken op internet of vragen aan de docent of aan de ouders. Opvallend bij beide metingen is dat keuzemogelijkheid *dan lees ik de tekst of de zin nog een keer*, bij alle lezerstypen het meest wordt genoemd. Drie Schoolse lezers geven bij de eerste meting aan dat ze gewoon verdere lezen (antwoord b) maar zouden dat bij de tweede meting niet meer doen. De leerlingen in de controlegroep geven ook relatief vaak antwoord *de zin nogmaals lezen* als ze een woord niet kennen. Dit antwoord wordt in deze groep door alle lezerstypen het meest gegeven. Het gebeurt ook dat zij de betekenis van het woord opzoeken op internet of aan de docent of aan de ouders vragen (antwoord *anders, bv*). Keuzemogelijkheid *dan lees ik de tekst of zin nog een keer*, wordt bij de tweede meting minder vaak genoemd dan bij de eerste meting. De antwoorden van de controlegroep worden niet weergegeven in een taartdiagram omdat de percentages niet met elkaar te vergelijken zijn. Het aantal antwoorden dat gegeven is verschilt per meting. Bij de eerste meting zijn het 27 antwoorden en bij de tweede meting zijn het er 20. Een specificatie van de antwoorden per lezerstype en per onderzoeksgroep staat in Tabel 18.



Figuur 9 a en b: Antwoorden experimentele groep, eerste en tweede meting, op de vraag wat een leerling doet als hij/zij een tekst leest en daar een onbekend woord in tegenkomt

Tabel 18: antwoorden leerlingen experimentele groep en controlegroep, uitgesplitst per lezerstype, hoe zij omgaan met onbekende woorden in een tekst

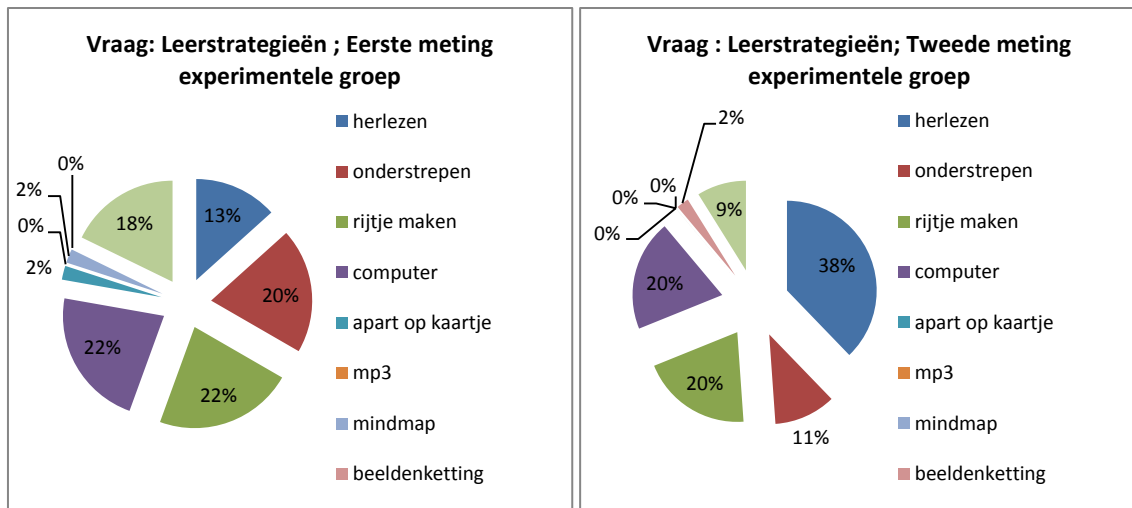
Antwoord	Experimentele groep						Controlegroep					
	SL (N=13)		PL (N=13)		CL (N=6)		SL (N=8)		PL (N=8)		CL (N=3)	
	meting		meting		meting		meting		meting		meting	
	1e	2e	1 ^e	2e	1 ^e	2e	1 ^e	2e	1e	2 ^e	1e	2e
Woord onderstrepen	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0
Verder lezen	3	0	1	1	1	0	2	2	2	1	0	1
Opschrijven	2	2	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0
Opzoeken	3	4	1	1	1	0	3	1	1	1	0	0
Zin herlezen	8	8	11	10	2	2	6	5	4	3	2	1
Anders: bv Internet /vragen	0	2	2	2	2	2	1	2	1	3	2	1

Vervolgens is nagegaan hoe leerlingen betekenissen leren en vreemde talen leren. In de brugklas hebben de leerlingen Engels en Frans als vreemde talen.

4.3.3. Woordleerstrategieën

In de brugklas hebben de leerlingen Engels en Frans als vreemde talen. In ons interventiemateriaal wordt veel aandacht besteed aan het opzoeken van de betekenis van woorden door onder meer gebruik te maken van de context of door te kijken naar de herkomst van het woord, afgeleide betekenissen etc. Ook het maken van een mindmap en het maken van een beeldenketting zijn onderdelen van de interventie. Wij willen weten of we bij de tweede meting de geleerde strategieën kunnen terugzien in de antwoorden. De leerlingen hadden meerdere keuzemogelijkheden.

In Figuur 10 a en b staan de antwoorden van de twee metingen van de leerlingen in de experimentele groep. Het aantal antwoorden bij de twee metingen is, toevallig, gelijk. Ze staan in onderstaand vergelijkend overzicht weergegeven.



Figuur 10 a en b: antwoord experimentele groep, eerste en tweede meting, op de vraag welke manieren een leerling gebruikt om woorden te leren

De antwoorden *herlezen*, *onderstrepen*, *rijtje maken*, *computergebruik* worden het meest gegeven bij alle drie de lezerstypen. Bij de tweede meting geven zowel de Schoolse lezers als de Probleemlezers vaker het antwoord *herlezen*. Ze lezen en bekijken het woord. Het aantal keer dat dit antwoord wordt gegeven stijgt van 13% naar 38%. Het antwoord *onderstrepen* neemt bij de tweede meting af, van 20% naar 11%. De daling is zichtbaar bij de Schoolse lezers en de Probleemlezers. Bij antwoord *ik doe wat anders, namelijk..* wordt door alle lezerstypen vaak gezegd dat zij leren met behulp van ouders. Ouders overhoren de leerlingen. Zij leren ook door het zelf hardop te zeggen en door te 'stampen'. Het overhoorprogramma WRTS wordt bij de tweede meting genoemd onder het antwoord *ik doe wat anders, namelijk*. Mindmappen wordt in beide metingen niet als strategie genoemd. Er is één Compenserende lezer die na de interventie het maken van een beeldenketting noemt als een mogelijk leerstrategie. Over het algemeen zijn de antwoorden van de Compenserende lezers in de experimentele groep vrij constant bij de twee metingen.

Uit de analyse van de antwoorden van de leerlingen in de controlegroep dan blijkt ook in deze groep dat de meeste antwoorden *herlezen*, *onderstrepen*, *rijtje maken*, *computergebruik* worden gegeven. Het aantal keren dat het antwoord *herlezen* wordt gegeven neemt echter, in tegenstelling tot de experimentele groep, af bij de tweede meting. Wordt bij de eerste meting 12 maal dit antwoord gegeven, bij de tweede meting is het gehalveerd tot zes. De daling is met name zichtbaar bij de Schoolse lezers. Ook het antwoord *onderstrepen* wordt minder gegeven bij de tweede meting. Er is een halvering (van 6 naar 3) bij de Schoolse lezers. In de controlegroep geven twee leerlingen (Probleemlezers) bij de tweede meting aan dat zij gebruikmaken van een beeldenketting. Bij de eerste meting werd deze strategie niet genoemd. Bij het antwoord *ik doe wat anders, namelijk..* zeggen ook leerlingen in de controlegroep dat zij zich laten overhoren door ouders, dat zij gebruik maken van WRTS en dat zij woordjes en rijtjes hardop opdreunen om ze te leren. In Tabel 19 staan de antwoorden die de leerlingen in de twee onderzoeksgroepen hebben gegeven.

Tabel 19: antwoorden leerlingen experimentele groep en controlegroep, uitgesplitst per lezerstype, over het leren van woorden

Antwoord	Experimentele groep						Controlegroep					
	SL (N=13)		PL (N=13)		CL (N=6)		SL (N=8)		PL (N=8)		CL (N=3)	
	meting		meting		meting		meting		meting		meting	
	1e	2e	1e	2e	1 ^e	2 ^e	1 ^e	2e	1e	2e	1e	2e
Woord herlezen	4	9	1	7	1	1	8	3	2	2	2	1
Onderstrepen	3	1	5	2	1	2	6	3	2	1	1	1
Rijttje maken	3	5	7	3	0	1	2	2	2	1	0	0
Computer	5	5	3	2	2	2	4	8	2	2	2	3
Op kaartje zetten	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MP3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mindmap	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Beelden ketting	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0
Anders, bv stampen, overhoren	3	1	3	3	2	0	2	0	2	2	0	1
Totaal aantal strategieën	19	21	20	17	6	7	23	16	10	10	5	6

4.4. Onderzoeksvraag 4

Op welke wijze kan deze interventie een geïntegreerd onderdeel uitmaken van het taalbeleid van VO-scholen?

De interventie op Diatekst is afgenomen op drie verschillende scholen voor Voortgezet Onderwijs. De drie de scholen hebben weinig tot geen allochtone leerlingen en zijn gesitueerd in welstandige wijken. Opvallend is dat er op deze scholen, gerelateerd aan het landelijk gemiddelde (3,5%) veel dyslectische leerlingen zijn (11%, 19% & 25%). Gemiddeld scoort 40% van de brugklasleerlingen een C, D of E op de diagnostiserende toets Diatekst A. De directie van de scholen heeft dit schooljaar ingezet op de ontwikkeling van een taalbeleid. Binnen de drie scholen is er ruimte om leerlingen die uitvallen op het gebied van spelling, leesbegrip en rekenen te ondersteunen.

De zone van de naaste ontwikkeling is op de drie scholen verschillend. Binnen het model van de achtbaan (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004), stapt iedere school op een ander punt in. School A heeft geen goedgekeurd taal- en dyslexiebeleid. Het samenwerkingsverband waar deze school deel van uit maakt, heeft de verplichting opgelegd om voor aanvang van het schooljaar 2012-2013 een taalbeleid te ontwikkelen.

Zo is er nu een commissie geformeerd die een taal- en dyslexiebeleid ontwikkelt. Het is de bedoeling dat het dyslexieprotocol bij aanvang van het nieuwe schooljaar gereed is. Dit protocol zal worden geïntegreerd in het te vormen taalbeleid. De school stapt in de eerste fase van de achtbaan in (Henneman et al, 2004). School B heeft een dyslexiebeleid dat jaarlijks geëvalueerd en bijgesteld wordt, hiermee stapt de school in fase 4 van de achtbaan in. Deze school heeft recentelijk een taalbeleid ontwikkeld, er is nog geen sprake van beleidsvaststelling. Wat betreft het taalbeleid stapt deze school in fase 2 van de achtbaan in. School C heeft een dyslexiebeleid dat jaarlijks geëvalueerd wordt. Dit dyslexiebeleid maakt geen deel uit van een breder taalbeleid. School C wil een taalbeleid formuleren waarbinnen het huidige dyslexiebeleid geïntegreerd wordt (Hacquebord, 2007/2008).

De visie van de scholen is niet geheel overeenkomstig. Zo wil de school A zich meer richten op de excellente leerlingen en heeft duidelijk omschreven in het beleidsplan prestatiegericht te zijn. Er is wel een zorgbeleid dat gericht is op leerlingen met een sociaal-emotionele problematiek, maar er is nog geen zorgbeleid voor leerlingen die uitvallen op het gebied van taal en rekenen. De scholen B en C zijn kleinschalig en willen niet veel groter groeien. Zij hebben duidelijk geformuleerd in hun schoolplan staan dat hun aandacht uitgaat naar de persoonlijke zorg van de leerlingen in het algemeen en van zorgleerlingen in het bijzonder.

4.4.1. In hoeverre is de interventie praktisch uitvoerbaar binnen het curriculum van de school?

Binnen de drie scholen is er in het schooljaar 2011-2012 ruimte gecreëerd om de interventie op Diatekst A af te nemen. Om in kaart te brengen in hoeverre deze interventie binnen de drie scholen onderdeel kan worden van een vastomlijnd taalbeleid, is het nodig de overeenkomsten en de verschillen binnen de scholen inzichtelijk te maken. Gesprekken met de directie, docenten, ouders en leerlingen zijn gevoerd. De dyslexiemonitor (Expertisecentrum Nederlands, z.d.; Henneman et al, 2004) is door alle partijen ingevuld. Het schoolplan en het, indien aanwezige zorgplan en dyslexieprotocol zijn gelezen. Deze uitgangspunten worden getoetst aan de vier fases van de achtbaan zoals deze omschreven zijn in Het Protocol Dyslexie VO (Henneman et al, 2004).

Tabel 20: overzicht beleidsontwikkeling

	School A	School B	School C
Dyslexiebeleid	□	□	□
Taalbeleid	□	□	□
Warme overdracht PO	□	□	□
Wonderlijke weer/Tekenbeet	□	□	□
Diatekst	□	□	□
Diawoord	□	□	□
LIn. Faciliteren	□	□	□
Mogelijkheid dispensereren	□	□	□
Zorg buiten klassenverband	□	□	□
Geïntegreerde zorg	□	□	□
Schoolbrede afspraken	□	□	□
Aandacht doorlopende leerlijnen	□	□	□
Rol van de ouders	□	□	□
Rol van de leraar	□	□	□
Rol van de leerling	□	□	□

□ beleidsontwikkeling

□ beleidsvaststelling

□ beleidsevaluatie

□ beleidsbijstelling

□ nog geen beleidsontwikkeling

Uit bovenstaande tabel blijkt dat er verschillen zijn tussen de drie scholen. Zo heeft school A bij 2 van de 15 punten nog geen beleid ontwikkeld en is bij 9 punten beleid in ontwikkeling. De signalerings-instrumenten worden afgenomen en er wordt in leerjaar 1 gedurende 1 module zorg op allerlei gebieden buiten klassenverband geboden aan alle leerlingen die dit nodig hebben. De leerlingen worden verdeeld over verschillende

groepen. De interventie werd binnen deze school gegeven aan de uitvallende lezers op Diatekst A. Er is nog geen sprake van geïntegreerde zorg en er is geen sprake van ondersteuning in de overige leerjaren. Vanaf schooljaar 2012-2013 stelt de directie van de school een extra zorgcoördinator aan, die zich voornamelijk gaat bezighouden met de grote groep dyslectische leerlingen.

School B heeft al langere tijd een dyslexiebeleid en is in het kader van het ontwikkelde taalbeleid het dyslexiebeleid aan het bijstellen. De directie wil geïntegreerde zorg voor alle leerlingen en dit betekent dat de taalzwakke leerlingen zo min mogelijk uit de les gehaald hoeven te worden voor extra ondersteuning van de remedial teacher. Alle vakdocenten zijn verantwoordelijk voor het bieden van contextrijk, interactief en taalondersteunend vakonderwijs. Binnen het vak Nederlands zal er per ingang van het schooljaar 2012-2013 een uur in de week aandacht worden besteed aan spellen en lezen. De leerlingen worden allemaal getest bij aanvang en aan het eind van het eerste leerjaar. De leerlingen die aan het eind van leerjaar 1 uitvallen zullen in leerjaar 2 tot de Kerst extra ondersteuning krijgen buiten klassenverband. Dit systeem zet zich voort tot in de examenklas. Testen en observaties zullen bepalen wanneer de leerling op niveau is. Wanneer in leerjaar 1, rond de Kerst blijkt dat leerlingen uitvallen op begrijpend lezen, biedt de taalspecialist de interventie aan buiten klassenverband. Deze interventie werd gegeven in een keuzewerktijdur, zodat de leerlingen geen vaste lesuren missen.

School C heeft een vaste IB-er die zich bezighoudt met alle zorgleerlingen. Er is een knelpunt tussen de zorgvraag en het zorgaanbod. Het dyslexiebeleid is aanwezig. Het beleid richt zich op de extra zorg voor de individuele leerlingen. Er is nog geen sprake van een breder taalbeleid. Het vak Nederlands heeft een extra uur taalles voor spelling en begrijpend lezen. Leerlingen die ernstig uitvallen op de signaleringsinstrumenten krijgen hulp buiten klassenverband. De interventie werd ingezet om de uitvallende lezers op Diatekst A ondersteuning te bieden.

4.4.2. Welk gevolg kan aan de interventie gegeven worden zodat deze onderdeel gaat uitmaken van de doorlopende taalleerlijnen?

De teksten die gebruikt worden in het signaleringsinstrument Diatekst zijn recentelijk gevalideerd aan de referentieniveaus (Diataal, 2011). Om de interventie onderdeel uit te laten maken van de doorlopende leerlijnen zal deze niet op zichzelf moeten staan, maar ingepast moeten worden in een vastomlijnd beleidsplan. Om dit te bewerkstelligen is het nodig dat er beleid ontwikkeld wordt dat gesteund wordt door de directie. Binnen de organisatie moet er ruimte zijn om het beleid te implementeren en alle neuzen dezelfde kant uit te krijgen. De taalspecialist kan hierbij als coach optreden. Er zal minimaal twee keer per jaar geëvalueerd moeten worden welke leerlingen extra ondersteuning nodig hebben en dit geldt voor alle leerjaren. Het leerlingvolgsysteem zal adequaat ingericht moeten worden, zodat alle leerlingen de zorg krijgen die ze nodig hebben.

4.4.3. Wat geven de leerlingen als input op basis van de wekelijkse ingevulde evaluatieformulieren?

Na iedere les hebben de leerlingen in de experimentele groepen op de 3 VO-scholen anoniem het lesevaluatieformulier ingevuld. Er is daardoor geen onderscheid te maken tussen de 3 lezerstypen (Probleem/Schools/Compenserend). In Tabel 21 staan de beoordelingen voor de teksten, opdrachten en lay-out weergegeven.

Tabel 21: gemiddeld cijfer voor evaluatie van les 1 t/m 8

	Les 1	Les 2	Les 3	Les 4	Les 5	Les 6	Les 7	Les 8	gemiddeld
Teksten	7,5	8	7	8	7	6	6	7	7,1
Opdrachten	8	7	8	8	8	7	6	8	7,5
Lay-out	8,5	8	8	7,5	8	8	7	9	8,0
Eindcijfer	9	7,5	8	8	8	8	7,5	8	8,0
N	41	36	36	32	29	28	32	32	266

De leerlingen geven les 2, les 6 en les 7 een cijfer dat gelijk of lager is dan een 7 voor de bij de lessen behorende opdrachten. Tijdens deze lessen ligt de nadruk op het omgaan met onbekende woorden in een tekst, het oefenen met signaalwoorden en het werken met een twee-kolommen-schema. Veel leerlingen vinden de opdrachten die daarbij horen lastig. Bij de andere lessen is er meer afwisseling in de opdrachten en samenwerking tussen de leerlingen met hetzelfde lezerstype.

Ook de teksten die bij les 3, 5, 6, 7 en 8 zijn gebruikt scoren gelijk of lager dan een 7. Dit zijn voornamelijk zakelijke teksten die in schoolboeken gebruikt worden. De teksten die gebruikt zijn in de andere lessen zijn teksten die uit kranten komen en waar onverwachte elementen in zitten. Tijdens één van de lessen zijn ook teksten gebruikt met onzinwoorden en teksten over het maken van huiswerk.

Uit de antwoorden op de open vragen betreffende de keuze van de tekst komt naar voren dat de verschillen in oordeel tussen leerlingen groot zijn: leerlingen beoordelen de teksten als 'saai', 'heel leuk', 'moeilijk' of 'heel makkelijk'. De teksten in de vorm van strips, gekke krantenberichten, teksten met verrassende wendingen vinden ze echter allemaal leuk. Enkele leerlingen denken dat saaie teksten horen bij begrijpend lezen, bijvoorbeeld: "Ze zijn leuk en sommige saai, maar dat zal wel moeten." Over het algemeen vinden de leerlingen de opdrachten leuk en leerzaam. De leerlingen vonden de opdrachten soms ook moeilijk maar wel zinvol om te maken.

Enkele opmerkingen van leerlingen geven weer dat zij de opdrachten veel leuker vinden dan normaal bij begrijpend lezen. Zo ervaren zij de opdracht van de beeldenketting als leuk, vinden zij sommige opdrachten makkelijk of juist lastig omdat er moeilijke woorden in zitten. De opdrachten waarin ook getekend wordt, worden positief ervaren en de leerlingen geven aan dat ze van de lessen leren en ze over het algemeen goed begrijpen.

De leerlingen zijn over het algemeen tevreden over de lay-out. Zij vinden het geheel er rustig en overzichtelijk uitzien, maar vinden wel dat er meer plaatjes bij de teksten mogen staan. Een vijftal leerlingen wil een groter lettertype.

Bijna alle leerlingen hebben als eindcijfer een gemiddelde gegeven van de eerder gegeven cijfers op de losse onderdelen. Als opmerkingen geven leerlingen aan dat zij het leuke en leerzame lessen vinden en het prettig vinden meer aandacht te krijgen dan tijdens de reguliere lessen. Les 7 komt als laagste uit als je gemiddeld kijkt. De leerlingen beoordelen deze les met een 7. Dit is, in tegenstelling tot de andere lessen, een les waarbij een deel van de lesstof schematisch wordt weergegeven.

H.5 Conclusie en aanbevelingen

5.1. Conclusie

Is het mogelijk om met behulp van de serie 'Hulp bij leesproblemen Nederlands – lezen' (Bakker-Rennis & Fennis-Poort, 2010), een passende interventie te maken die genoeg ondersteuning biedt aan de uitvallende Schoolse, Compenserende en Probleemlezers bij de diagnostiserende toets voor begrijpend lezen van Diatekst (Diatekst, 2011)? Met dit doel voor ogen hebben wij een interventie ontwikkeld. Deze interventie zal, geïntegreerd in het taalbeleid van de school, een goede bijdrage moeten leveren aan het begrijpend leesniveau van de zwakke leerlingen in het eerste leerjaar zodat deze leerlingen in staat gesteld worden zonder ernstige leesproblemen de overstap naar het tweede leerjaar te maken. Bij het onderzoek waren drie scholen betrokken en hebben 65 leerlingen met een lezersindicatie Schoolse, Compenserende of Probleemlezer deelgenomen.

Er zijn verschillende conclusies uit het onderzoek te trekken. Het begrijpend leesniveau van de leerlingen is na de interventie gestegen. Het effect van de interventie is het meest zichtbaar bij de Schoolse en de Compenserende lezer. Waar er positieve resultaten gemeten zijn bij de Schoolse lezer en de Probleemlezer, weten wij niet of de interventie effect heeft gehad op de Compenserende lezer. Veel van de opdrachten in het lesmateriaal die bestemd zijn voor de Probleemlezer, zijn ook geschikt voor de Compenserende lezer. Vaak hebben deze twee lezerstypen dezelfde opdrachten gemaakt omdat zij allebei moeite hebben op microniveau, oftewel op woord- en zinniveau. In onze onderzoeksgroep was de Compenserende lezer de kleinste groep. Uit onderzoek van Hacquebord (Hacquebord et al, 2008) blijkt dat dit een landelijk beeld is. Tevens blijkt uit diverse metingen in ons onderzoek dat de Compenserende lezer in de experimentele groep meer vooruit is gegaan dan in de controlegroep, maar het verschil is klein. Daarnaast is de controlegroep klein (N=2) zodat er geen conclusie te verbinden is aan de uitkomsten. Het is de vraag of er binnen de lessen voor dit lezerstype gedifferentieerd moet worden.

Uit de leerlingenenquête is gebleken dat de leerlingen blij waren met de extra aandacht die ze kregen. Door een opeenstapeling van faalervaringen is er bij veel leerlingen een negatieve spiraal ontstaan (Baker et al, 2000). Door meer op maat gesneden aandacht aan de leerlingen te besteden, hebben wij geprobeerd dit proces te doorbreken. De opdrachten werden als leuk en zinvol ervaren en bovendien waren de leerlingen erg te spreken over de lay-out van de interventie. Wij hebben gebruik gemaakt van de directe instructie. Het probleem verhelderen, het doel bewaken en de regels aandragen die de leerling zich eigen maakt zodat er zelfregulatie ontstaat is een manier om het leerproces te optimaliseren (Van der Leij, 2003). De methode van de directe instructie zou bijgedragen kunnen hebben aan de stijging van het begrijpend leesniveau. De stijging is niet significant te noemen. De verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het technisch lezen bij een aantal leerlingen nog niet voldoende geautomatiseerd is waardoor er minder aandacht is voor het begrijpen en interpreteren van schriftelijke informatie (Ehri & Roberts, 2006). Dit zou het geval kunnen zijn bij de Probleemlezer. De interventie heeft het minst effect op het begrijpend leesniveau van dit lezerstype. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de schoolboekteksten die gebruikt zijn voor de interventie te weinig contextrijk zijn aangeboden. Het succesvol begrijpen van een tekst hangt af van de mate waarin de lezers hun aandacht efficiënt kunnen richten op de relevante informatie uit de tekst en uit hun geheugen (Van Steenbrugge et al, 2006). Een andere oorzaak zou kunnen liggen in het feit dat op het moment dat de interventie gegeven werd deze nog niet geïntegreerd was in het taalbeleid van de drie

scholen. Een integrale aanpak van de begeleiding van taalzwakke leerlingen binnen de school is noodzakelijk (Henneman et al, 2004).

De woordenschatontwikkeling van de leerlingen is na de interventie gestegen. Uit de Checklist Omgaan met onbekende woorden is duidelijk geworden dat de leerlingen minder onbekende woorden in de tekst opzoeken. Dit effect is het meest zichtbaar bij de Schoolse lezer. De leerlingen maken na de interventie meer gebruik van strategieën om achter de betekenis van onbekende woorden te komen. De meeste leerlingen maken hiervoor gebruik van de context. Ook maken de leerlingen meer gebruik van herlezen en onderstrepen. Het zou kunnen dat de leerlingen vaker kijken naar de herkomst van het woord en/of de herkenbaarheid vanuit een andere taal. De stijging van de woordenschatontwikkeling is niet significant te noemen. Dit zou kunnen komen omdat er te weinig sprake is van transfer. De leerlingen moeten de woorden zowel in de klas als daarbuiten gaan gebruiken, zodat ze deel gaan uitmaken van de dagelijkse woordenschat (Filipiak, 2001). Door gebruik te maken van diverse contexten zullen de woorden beter consolideren (Filipiak, 2001).

Een goed taalbeleid is essentieel voor de begeleiding van leerlingen. Uitgangspunt van een goed taalbeleid moet zijn dat alle leerlingen maximaal kunnen profiteren van het onderwijs (Henneman et al, 2004). Taal zal gezien moeten worden als onderdeel bij alle vakken (Hajer & Meestringa, 2004). Wij hebben onderzocht in hoeverre de drie scholen een goed taalbeleid hebben, zodat onze interventie daar een vaste plek in kan krijgen. De conclusie is dat er grote verschillen zijn in de maatregelen die de scholen genomen hebben om de leerlingen de zorg te bieden die zij nodig hebben. De drie scholen hebben ruimte gecreëerd om de interventie in te zetten als ondersteuning voor de uitvallende lezers op Diatekst. De mate waarin de interventie vast onderdeel wordt van het taalbeleid verschilt. De scholen zijn alle drie bezig met het ontwikkelen van een vast omlijnd taalbeleid. Om een maximale vooruitgang bij de leerlingen te realiseren is het van belang dat de interventie wordt opgenomen in het taalbeleid, zodat er afstemming kan komen met de vakdocenten, de taalspecialist en de zorgcoördinator, de directie en de ouders. Zo wordt er een afstemming gemaakt wat betreft de begeleiding op alle niveaus (Henneman, et al, 2004).

5.2. Aanbevelingen

5.2.1. De interventie als onderdeel van het taalbeleid

Wanneer de interventie deel uitmaakt van een taalbeleid dat school- en teambreed gedragen wordt, zal de interventie meer tot zijn recht komen (Hacquebord, 2007). De interventie kan binnen het taalbeleid extra ingezet worden voor bepaalde groepen leerlingen die dat nodig hebben. Het is dan belangrijk dat er planmatig te werk wordt gegaan zodat de extra inzet middels de interventie effectief en efficiënt kan zijn (Hacquebord, 2007). Zo is het onder andere van belang dat er contextgericht gewerkt wordt (Guthrie et al., 1996). De zakelijke teksten kunnen uit de methodes gehaald worden en in samenspraak met de vakdocenten worden gegeven. In de huidige interventie zijn de schoolboekteksten aangeboden zonder context waardoor de leerlingen deze teksten en de daarbij behorende opdrachten saai en moeilijk vonden. Het is wel belangrijk de schoolboekteksten aan te bieden, omdat de taal die binnen deze teksten gebruikt wordt, een taal is die leerlingen buiten school niet spreken en waar ze mee om moeten leren gaan om binnen school voldoende resultaten te behalen. Door als taalspecialist regelmatig contact te hebben met de vakdocenten, de leerling en de ouders zal de vooruitgang van de leerling beter te monitoren zijn. Een goede samenwerking en constructieve communicatie met alle partijen is derhalve noodzakelijk

Simone van den Berg, s1037900

50

Marianne Franken, s1037313

Daphne Hartman, s1039718

juni 2012

omdat dat het welzijn, de werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren en de schoolprestaties van de leerling verbetert (Pameijer & van Beukering, 2010). De vorderingen van de leerlingen kunnen gevolgd worden middels de resultaten van de methodegebonden toetsen en de resultaten van Diatekst B. De taalspecialist zal de vakdocent betrekken bij de manier waarop bepaalde strategieën die tijdens de interventie aangeboden worden ook ingezet kunnen worden in de vaklessen. Het omgaan met onbekende woorden en het leggen van verbanden is essentieel voor veel vakken (Van der Leij, 2003).

De ouders kunnen een actieve rol spelen in de begeleiding van hun kind. Ouders kennen hun kind het beste en scholen zouden de ouders vaker kunnen raadplegen als belangrijke informanten (Muscott, 2002). Het contact met de ouders zal niet alleen bij aanvang van de interventie moeten plaatsvinden, maar ook tussentijds en na afloop (Martin & Hagan-Burke, 2002). Wanneer een leerling blijvend uitvalt op begrijpend lezen zullen ouders een rol moeten krijgen in de begeleiding van hun kind. Ouders willen graag helpen maar weten vaak niet wat zij kunnen doen (Martin & Hagan-Burke, 2002). Ouders kunnen proberen de leesmotivatie van hun kind te verhogen door regelmatig samen te lezen (Chambers, 1995). Om de leesvaardigheid te vergroten is het belangrijk dat er, naast school, ook thuis in vrije tijd gelezen wordt. Er blijkt een verband te zijn tussen de hoeveelheid tijd dat een kind buiten schooltijd leest en de groei van de leesbekwaamheid. De leesbekwaamheid, woordenschat, leessnelheid en het tekstbegrip neemt al behoorlijk toe bij 1 tot 10 minuten vrij lezen per dag. (Anderson, Wilson & Fielding, 1988). De ouders ontvangen bij de uitkomsten van de signaleringstoetsen een aantal leestips die horen bij het leesprobleem van het kind. De volgende tips worden genoemd:

- lezen is in de eerste plaats leuk;
- het maakt niet uit of een kind fictie of non-fictie leest;
- iedere dag 10 minuten vrij lezen (dus buiten schooltijd of huiswerk maken) vergroot de woordenschat aanzienlijk;
- om het leestempo te verhogen kan de ondertiteling bij Nederlandse tv-programma's aangezet worden (zie teletekst pagina 888 en zet het geluid uit);
- voor het vergroten van tekstbegrip: laat uw zoon/dochter kort samenvatten wat hij/zij gelezen of gehoord heeft. Dit kan bijvoorbeeld een krantenartikel zijn of een journaalbericht of een recensie over de nieuwste game;
- voor vergroten van woordenschat: vraag uw zoon/dochter een onbekend of moeilijk woord aan u uit te leggen dat in de krant staat of tijdens een nieuwsprogramma wordt gezegd en laat hem/haar dit woord in een voorbeeldzin gebruiken.

Een goed en geborgd taalbeleid is van groot belang (Hacquebord, 2007). Op basis van analyses die gemaakt zijn van het huidige taalbeleid op de drie VO-scholen zijn de volgende aanbevelingen gedaan:

School A is bezig op korte termijn een taal- en dyslexiebeleid te ontwikkelen en te implementeren. Formatie creëren voor een taalspecialist of zorgcoördinator met taal en dyslexie als specialisatie is hierbij van groot belang. Wanneer deze persoon een duidelijke plek krijgt binnen de organisatie, kan hij of zij een grote groep leerlingen en docenten begeleiden en ondersteunen. Puig en Froelich (2007) stellen dat een taalspecialist veel tijd moet steken in de contacten en samenwerking met de docenten en dat zij hun kennis over geletterdheid juist moeten delen. De taalspecialist moet deel uitmaken van het team en goed op de hoogte zijn van de voortgang die docenten en

leerlingen boeken. De voortgang moet regelmatig gevolgd, bewaakt en geëvalueerd worden (Puig & Froelich, 2007). Ook moet de taalspecialist de contacten met ouders onderhouden (Theunissen, 2003). Het te ontwikkelen taalbeleid moet een handvat bieden voor een schoolbrede aanpak om de taalachterstand van de leerlingen te verkleinen. Zo onderzoekt de schoolleiding het voorstel van de taalbeleidscommissie om een dagelijks, vast leeshalfuur in te voeren. In dit half uur leest zowel de leerling als de leerkracht die op dat moment lesgeeft.

De begeleiding en ondersteuning die geboden gaat worden moet teambreed gedragen worden en niet afhangen van de goodwill van de docent (Theunissen, 2003). Gezien het hoge aantal dyslectici en leerlingen die uitvallen op Diatekst A, kan en zal school A de leesproblemen van deze leerlingengroep niet negeren. Een goede begeleiding mag niet stoppen na de brugklas. De taal- en dyslexiespecialist kan de begeleiding en interpretatie van de diagnosticerende toets Diatekst A op zich nemen. Deze leerlingen dienen een op maat gesneden interventie aangeboden te krijgen waarbinnen rekening wordt gehouden met de verschillende problemen waar deze leerlingen tegenaan lopen. Leerlingen die uitvallen op Diatekst zouden de door ons ontwikkelde interventie, als onderdeel van het taalbeleid, kunnen volgen. Na de interventie moeten de leerlingen opnieuw getoetst worden zodat vooruitgang meetbaar is. Wanneer leerlingen te weinig vooruitgang laten zien, zal de school extra steunlessen in moeten zetten die ook in andere leerjaren gegeven kunnen worden.

Het samenwerkingsverband waar school A onder valt, is verantwoordelijk voor de financiering en de schoolleiding heeft de noodzaak voor het aanstellen van een taalspecialist of zorgcoördinator met als specialisme taal en dyslexie onder de aandacht gebracht. Uiterlijk bij aanvang van het schooljaar 2012-2013 zal de taalspecialist met de uitvoering van zijn of haar taken moeten kunnen beginnen. De voorbereidingen om deze functie te vervullen zijn inmiddels in volle gang.

School B zal haar focus moeten leggen op het implementeren van het taalbeleid. Op dit moment is taal nog geen onderdeel van alle vakken. In het schoolplan 2012-2016 is het taalbeleid opgenomen. De implementatie gaat van start in schooljaar 2012-2013. De taalzwakke leerlingen worden gesignaleerd en ondersteund. Deze ondersteuning zal plaatsvinden in alle leerjaren. De interventie op Diatekst A zal gegeven worden in leerjaar 1 en zal een vervolg krijgen in leerjaar 3 en 4. Deze lessen zullen verder nog ontwikkeld moeten worden. De taalspecialist zal de leerlingen en vakdocenten coachen en de contacten met de ouders onderhouden. Dit beleid zal in december 2012 geëvalueerd worden.

School C heeft een goedlopend dyslexiebeleid. De school is bezig om het dyslexiebeleid onderdeel te maken van een breder taalbeleid. De school wil meer zorg kunnen bieden aan de taalzwakke leerlingen door alle schooljaren heen. Omdat het aantal leerlingen dat extra hulp en aandacht nodig heeft groter is dan de hulp die geboden kan worden, zullen docenten nauw moeten samenwerken met de zorgcoördinator en zoveel mogelijk in klassenverband zorg moeten verlenen (Theunissen, 2003). De interventie biedt differentiatie naar lezerstypen en kan, passend binnen het continuüm van zorg, bijdragen aan de differentiatiecapaciteit van de docent (Struiksmā, 2005). De interventie zou wekelijks binnen groepsverband gegeven kunnen worden aan brugklasleerlingen die een C-score met lezersindicatie, D- of E-score halen op Diatekst A. Als de uitkomsten van de signaleringstoetsen bekend zijn dan bespreekt de school deze met de ouders. De ouders willen veelal hun kind helpen maar weten vaak niet wat ze thuis kunnen doen (Martin & Hagan-Burke, 2002). De school kan de ouders meer betrekken bij de begeleiding van hun kind door ze leestips en oefeningen te geven die passen bij de leesproblemen van het kind. Daarnaast kunnen er

ouderavonden georganiseerd worden voor ouders en dyslectische leerlingen (Teurniet, 2005).

5.2.2. Het effect van de resultaten op de verlegenheidssituatie

Voor onze interventie hebben wij gebruik gemaakt van de serie 'Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen' (Bakker-Rennes & Fennis-Poort, 2010). Wij hebben geprobeerd om uit deze omvangrijke hoeveelheid remediërend materiaal een handzame lessenserie te ontwikkelen. De mappen hebben een duidelijke structuur die wij ook in onze interventie verwerkt hebben. We hebben geprobeerd het gegeven materiaal te verwerken in de interventie. Nu wij de interventie gegeven hebben, kunnen we concluderen dat er teksten verouderd zijn en niet meer aansluiten bij de leefwereld van de huidige leerling. In de aangepaste interventie zullen wij andere teksten gebruiken die meer motiverend zijn en aansluiten bij de leerling van nu. De leskaarten die in de mappen staan, bevatten voor de leerlingen te veel informatie en zijn vaak te ingewikkeld. Deze leskaarten zullen wij vereenvoudigen. De mappen geven wel veel bruikbare opdrachten. Voor de aangepaste interventie zullen we hier gebruik van maken.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C.A.J. (1991). Onderwijs in lezen. In A.J.W.M. Thomassen, L.G.M. Noordman, & P.A.T.M. Eling (Red.), *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces* (pp. 223-251). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C. & van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4, 143-166.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285 – 303.
- Baker, L., Dreher, M.J. & Guthrie, J.T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Publishing.
- Bakker-Renes, H.W. & Fennis-Poort, C.M. (2010), *Hulp bij leerproblemen Nederlands - lezen, deel 1-5*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Bimmel, P. & Schooten, E. van (2004). The Relationship Between Strategic Reading Activities and Reading Comprehension. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 85-102. Geraadpleegd op 27 april, 2011 via L1 Research Archives OnLine <http://l1.publication-archive.com/start>.
- Blonk, A., Kleijnen, R. & Klein, B. (2005). Achtergronden van het signaleringsinstrument. *Remediaal*, 6, 9-11.
- Boekaerts, M. (1996). *Het interactief leergroepen systeem (ILS). Een innovatieprogramma op het MBO*. Tilburg: MesoConsult. Geraadpleegd op 1 mei 2012 via <http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/10-Het-Interactief-Leergroepensysteem.pdf>
- Boekaerts, M. & Simons, P.R. (2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces* (pp. 85-98). Assen: Van Gorcum.
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Chambers, A. (1995). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.
- CPS Onderwijs Ontwikkeling en Advies, (2011). Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO. In T. de With (Red.), *Literatuurstudie behorende bij het Research en Development project: Begrijpend lezen, overgang PO – VO*. CPS: Amersfoort.
- Diataal (z.d.). Geraadpleegd op 29 april 2012, via www.diataal.nl

- Expertisecentrum Nederlands (z.d.), Geraadpleegd op 25 september 2011 via <http://tools.expertisecentrumnederlands.nl/dyslexiemonitor/>
- Ehri, E.C. & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of 31 Letters and phonemic awareness. In Dickenson & Neuman (Eds.), *Handbook of early literary research*. Vol. 2 (pp. 113-134). New York-Londen: Guilford press.
- Filipiak, P. (2001). Kan woordenschatonderwijs effectiever? *Toon*, 4(4), 8-11.
- Fiori, L. (2010). Marzano bewijst noodzaak taalgericht vakonderwijs. 12-18, 12, 42-44. Geraadpleegd op 31 maart 2012 via http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Voortgezet_onderwijs/Documenten-Voortgezet_onderwijs-Taal/Marzano_bewijst_noodzaak_taalgericht_vakonderwijs.pdf
- Gentry, J.R. (2006). *Breaking the code. The New Science of beginning Reading and Writing* (pp. 18-38). Portsmouth: Heinemann.
- Guthrie, J.T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M.E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hacquebord, H. (2007/2008). Taalbeleid in relatie tot zorg- en dyslexiebeleid. *Remediaal*, 6, 4-8.
- Hacquebord, H., Linthorst, R. & Stellingwerf, B. (2004). *Vocabulairekennis bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 6 oktober 2010, via <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Hacquebord%20FP.doc>
- Hacquebord, H., Sanders, M. & Gibson, M. (2008), Signaleren en diagnosticeren van de leesvaardigheid in de bovenbouw. *Basisschoolmanagement*, 5, 4-11.
- Hacquebord, H. & Scholman, M. (2006). Diagnostiek van dyslectische en anderstalige leerlingen in de brugklas. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 192-201.
- Hacquebord, H. & Stellingwerf, B. (2004/2005). Woordenschattoets: een taal- of een leesprobleem, of beide? Inzicht in vocabulairekennis van brugklasleerlingen in relatie tot tekstbegrip. *Toon*, 7/8 (10/1), 20-23.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Deel 1 – Signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. Tilburg: Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs.

- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Deel 2 – Signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. Tilburg: Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and World. Scientific insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*, spring 2003, 10-29.
- Hofmeester, N. (2001). *Studeren met dyslexie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- International Reading Association (2000). *Position Statement: Making a difference means making it different. Honoring children's rights to excellent reading instruction*. Delaware: International Reading Association.
- Keer, H. van (2002). Een boek voor twee. Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring in de lagere school. *Vonk*, 31(3), 4-16.
- Keer, H. van & Verhaeghe, J.P. (2004). Begrijpend en studerend lezen: samen naar een strategische diepgang. In F. Daams, K. van Branden & L. Verschaffel (Red.), *Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerstegraads secundair* (pp.189-211). Leuven: Acco.
- Knapen, J. (2004). *Coöperatief leren*. Geraadpleegd op 25 april 2012 via www.leraar24.nl/leraar24-portlets/servlet/document?id=744
- Koekebacker, E. (2005). De leesomgeving. Of: waarom het goed is als het onderwijs kinderen slapeloze nachten bezorgt. *Conferentiebundel "Dyslexie, een doorlopende zorg" 9e landelijke conferentie Taal Lezen*. Utrecht: Seminarium van Orthopedagogiek.
- KPC Groep (2010). *Checklist visie en verantwoording taalonderwijs*. Geraadpleegd op 1 mei 2011 via www.kpcgroep.nl
- Kuijpers, C., Van der Leij, A., Been, P., Van Leeuwen, T., Ter Keurs, M., Schreuder, R. & Van den Bos, K.P. (2003). Leesproblemen in het voortgezet onderwijs en de volwassenheid. *Pedagogische Studiën*, 80, 272-287.
- Leij, A. van der (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Loonstra, J.H., Stokvis-Dekker, K. & Menninga, A. (2010). De invloed van de sociale omgeving op de beleving van dyslexie. In *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten* (pp. 69-89). Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Martin, E.J. & Hagan-Burke, S. (2002). Establishing a home-school connection: Strengthening the partnership between families and schools. *Preventing School Failure*, 46(2), 62-65.
- Ministerie van OCW (z.d.). *Wet op het Voortgezet Onderwijs, artikel 6 C*. Geraadpleegd op 14 april 2012 via www.wetten.overheid.nl/BWBR0002399

Mommers, Fr. C. (2004). Nieuwe inzichten in het leesproces. *JSW*. 89(2), 12-15.

Simone van den Berg, s1037900

Marianne Franken, s1037313

Daphne Hartman, s1039718

- Muscott, H.S. (2002). *Exceptional Partnerships: Listening to the Voices of Families. Preventing School Failure, Winter 2002*, 66 – 70.
- OECD/Statistics Canada (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris/Ottawa: Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada.
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: HVA Publicaties.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2010). Handelingsgerichte diagnostiek. De uitgangspunten. *Tijdschrift voor remedial teaching*, 2010/1. 6-11.
- PISA (2009). Geraadpleegd op 24 maart 2012 via http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/onderzoek/deelname_onderzoek/pisa.aspx
- Puig, E.A. & Froelich, K.S. (2007). Literacy coaching revisited: essential principles. In *The Literacy Coach Guiding in the right direction* (pp. 96-105). Boston: Pearson Education.
- Routman, R. (2003). Teach with a sense of urgency. In *Reading Essentials* (pp. 41-62). Portsmouth NH: Heinemann,
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.
- Steenbrugge, H. van, Keer, H. van & Valcke, M. (2006). *Begrijpend lezen en schematiseren. De impact van het leren maken van schema's op metacognitie tijdens begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 21 maart 2012 via <http://www.scriptiebank.be/NL/index.php?page=44&cat=13&id=638>
- Struiksma, C. (2005). *Organisatorisch continuüm voor de zorgroute voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds. Geraadpleegd op 25 september 2011 via <http://www.masterplandyslexie.nl>
- Theunissen, J. (2003). *De last van dyslexie in het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Treurniet, M. (2005). Dyslexiebeleid op OPDC De Wilgenborgh. *Remediaal*, 6, 2005, 32 – 34.
- Verhallen, S. & Alons, L. (2010). *Handleiding Basislijst Schooltaalwoorden vmbo*. Amsterdam: ITTA.
- Vernooy, K. (2010/2011). Alle leerlingen bij de les. Directe instructie nog explicieter! *Zorgbreed*. 8(32), 2-8.
- Vernooy, K. (z.d.). *Als leerlingen in het v.o. niet goed lezen?* Geraadpleegd op 6 mei 2011 via <http://cms.qlictonline.nl/users/eduniek//docs/VO/als-leerlingen-in-het-v-website.pdf>

Vernooy, K. (2004). *De weg omhoog. Lage verwachtingen nader bekeken*. Amersfoort, CPS, interne publicatie.

Vernooy, K. (2009). Effectieve instructie en risicolezers. In Desoete, A., Andries, C. en Ghesquiere, P. (2009). *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdragen uit onderzoek*. Leuven/Den Haag: ACCO.

Zorgatlas (z.d.) Geraadpleegd op 22 april 2012 via
<http://www.zorgatlas.nl/beinvloedende-factoren/sociale-omgeving/ses/sociaaleconomische-status/>

Bijlage 1 Voorbeeldles 1



allemaal

LEERKAART 1

Leesdoelen

1. plezier hebben
2. boodschap ontvangen
3. weten hoe ik iets moet doen of
4. wat ik moet doen
5. ik leer iets
6. ik weet hoe anderen ergens over denken
7. op de hoogte blijven
8. iets opzoeken

Bij iedere tekst stel je jezelf een aantal vragen voordat je gaat lezen.

1. Wat denk ik dat het onderwerp is?
2. Wat weet ik al over dit onderwerp?
3. Wat is mijn leesdoel?
4. Past deze tekst bij mijn doel?
5. Op welke manier kan ik de tekst het beste lezen?

Manieren van lezen

1. zoekend lezen (iets opzoeken)
2. verkennend/globaal lezen (vlug iets over de inhoud weten)
3. aandachtig/grondig/intensief (een boeiend boek lezen)
4. studerend (iets onthouden, kunnen navertellen)

alle



LEESDOEL BEPALEN EN VERKENNEND LEZEN

- Wat leer je met deze oefening?
- Leesdoel bepalen.
- Snel, verkennend lezen

Waarom je iets leest, hang af van je leesdoel.

Wil je weten welke film er vanavond op de televisie is, heb je een nieuwe telefoon nodig of heb je zin in een mooi boek om alles om je heen te vergeten? Telkens lees je met een ander doel.

In deze oefeningen staan bij een paar teksten vragen om dat leesdoel te vinden.

Het is niet de bedoeling dat je de teksten uitgebreid gaat lezen, maar je moet proberen verkennend te lezen.

**Opdracht 1 Filmladder Haarlem (blad 1)***Situatie*

Fien wil tijdens haar vakantie in Haarlem op zaterdagmiddag naar de film. Zij houdt van komedies.

Leesdoel

- a. Waarom zou Fien deze advertentie lezen?

Manier van lezen

Pak leerkaart 1 erbij.

- b. Welke manier van lezen gebruikt Fien?
- c. Welk leesdoel heeft Fien?
- d. Heeft ze wat aan deze advertentie?
- e. Waarom denk je dat?
- f. Uit hoeveel dagen kan ze kiezen?
- g. Welke films kan ze kiezen?

Wolff Haarlem

- Gooische Vrouwen
- 📺 Will Koopman (2011)
- 105 minuten - Komедie, Drama

reserveer

za	zo	ma	di	wo
13:45	13:45	13:45	13:45	13:45

- Mr. Popper's Penguins, NL
- 📺 Mark Waters (2011)
- 94 minuten - Komедie, Familiefilm

reserveer

za	zo	ma	di	wo
11:15	11:15			
13:45	13:45	13:45	13:45	13:45
16:15	16:15	18:45	18:45	16:15
18:45	18:45			18:45

- Kung Fu Panda 2 3D NL
- 📺 Jennifer Yuh (2011)
- 91 minuten - Animatie, Actie

reserveer

za	zo
11:15	11:15

- BBB met Conan The Barbarian 3D
- 📺 Adam McKay (2010)
- 107 minuten - Actie, Komедie

reserveer

ma
19:00

- Cowboys & Aliens
- 📺 Jon Favreau (2011)
- 118 minuten - Actie, Sci-Fi

reserveer

za	zo	ma	di	wo
16:00	16:00	13:30	13:30	16:00
19:00	19:00	16:00	16:00	19:00
21:45	21:45	19:00	19:00	21:45
		21:45	21:45	

Pathe Haarlem

- Mr. Popper's Penguins, NL
- 📺 Mark Waters (2011)
- 94 minuten - Komедie, Familiefilm

reserveer

za	zo	ma	di	wo
12:00	12:00			12:00
14:50	14:50			14:30

- Larry Crowne
- 📺 Tom Hanks (2011)
- 98 minuten - Komедie, Drama

reserveer

za	zo	ma	di	wo
19:40	19:40	12:40	12:40	19:40
		19:40	19:40	

- Devil's Double, The
- 📺 Lee Tamahori (2011)
- 109 minuten - Actie, Biografie

reserveer

za	zo	ma	di	wo
16:50	16:50	12:00	12:00	16:50
21:40	21:40	16:50	16:50	21:40
		21:40	21:40	

- Sneak
- Geen informatie beschikbaar.

reserveer

21:30

- Glee The 3D Concert Movie
- 📺 Kevin Tancharoen (2011)
- 84 minuten - Documentaire, Muziek

reserveer

za	zo	ma	di	wo
12:00	12:00			12:00
12:40	12:40	13:30	13:30	12:40
14:40	14:40	15:30	15:30	14:40
15:50	15:50	17:30	17:30	15:50
17:30	17:30	19:30	19:30	17:30
19:30	19:30			19:30



Opdracht 2 Kopjes en teksten apart (blad 2 en 3)

Wat leer je bij deze oefening?

Gebruik maken van wat je zelf al weet bij het lezen van een tekst.

Wat moet je doen?

- Kijk naar de onderstaande titels.
- Kies een titel uit die je aanspreekt.
- Bedenk wat er in de tekst staat die bij die titel hoort.
- Vertel dat aan een medeleerling.
- Zoek nu de tekst op blad 2 of 3 die bij de titel hoort.
- Lees de tekst.
- Klopte jouw idee over de inhoud?
- Lees de tekst nog een keer hardop voor aan je medeleerling.
- Bespreek hoe het lezen ging.

Man bijt python

Help, ik heb spreekangst!

‘Minder profielen geen goed idee’

Een echte berg in Nederland?

Prins Plons

Ieder jaar vertrekken miljoenen Nederlanders naar buitenlandse bergen om daar te skiën, te wandelen of te fietsen. Oud-wielrenner en journalist Thijs Zonneveld vindt dat Nederlanders daar het land niet voor uit moeten gaan.

Serieus

Hij schreef een stukje voor zijn krant *De Pers*, waarin hij fantaseerde over een echte berg in Nederland. Veel mensen raakten enthousiast van het idee en langzaam werd het bergplan serieuzer. Deze week kwamen ruim vijftig architecten, ingenieurs en andere deskundigen bij elkaar om plannen te verzinnen voor de berg.

Hoog

Het hoogste punt van het Nederlandse vasteland is nu de Vaalserberg (322 meter). De nieuwe berg moet minstens zes keer zo hoog worden: ongeveer tweeduizend meter. Daarvoor is een lap grond nodig ter grootte van de stad Utrecht. Een logische plek daarvoor zou bijvoorbeeld de polder van Flevoland zijn.

Nadelen

Er zitten natuurlijk ook nadelen aan zo'n berg. Zo kost het aanleggen veel geld. Volgens Zonneveld zelfs wel twee miljard euro. 'Maar aan zo'n berg valt natuurlijk ook te verdienen. Met een tolweg met haarspelden bijvoorbeeld. Of met de verkoop van skipassen. Je kunt ook prachtige dure huizen bouwen, met uitzicht op Londen en Antwerpen!'

7Days 2 september 2011

SACRAMENTO - Een man uit de Amerikaanse stad Sacramento is gearresteerd omdat hij twee hapen uit de python van twee kennissen had genomen.



Dat meldden Amerikaanse media vrijdag.

De man is aangeklaagd voor het onrechtmatig verminken van een reptiel, aldus de politie. De zwaargewonde slang moest na het incident door een dierenarts worden dichtgenaaid.

De 54-jarige verdachte weet niet wat hem bezielde en kan zich van de aanval niets herinneren. "Als ik dronken ben, word ik gek. Ik weet het niet. Ik ben sinds lange tijd alcoholist", aldus de man.

Volgens de eigenaren van de python beet de verdachte de wurgslang zonder enige aanleiding toen hij het dier even mocht vasthouden.

Laatste update: 2 september 2011 Nu.nl

Prins Harry heeft de afgelopen maanden hard zijn best gedaan om zijn reputatie van feestprins van zich af te schudden. Maar deze poging viel afgelopen weekend letterlijk in het water.

Prins Harry stortte zich het afgelopen jaar vol overgave op zijn opleiding tot Apache helikopterpiloot en werd nauwelijks meer in het nachtleven gesignaleerd. In oktober gaat hij naar de VS om daar twee maanden met de Amerikaanse 'top guns' te gaan trainen. Toch is de roodharige prins zijn wilde haren nog niet helemaal kwijt.

Nat Tijdens een vakantie in Kroatië met vrienden dompelde Harry zich letterlijk en figuurlijk onder in het nachtleven aldaar. Na even blootsvoets gedanst te hebben op de rand van het zwembad van de openluchtnachtclub Venerada, plonsde de prins met kleren en al in het water. Na deze stunt droop hij niet af, maar hij danste vrolijk verder in zijn natte pak.

7Days 2 september 2011

Profielkeuzestress? Als het aan onderwijsminister Van Bijsterveldt ligt, hebben scholieren daar voortaan minder last van. Ze wil dat er minder profielen komen. Maar de Onderwijsraad vindt dat niet zo'n goed plan. - Door Fenne Harrewijn

Het kabinet wil vijftig miljoen euro bezuinigen op onderwijs. Dat kan door voortaan minder profielen aan te bieden, denkt minister Van Bijsterveldt. Nu kunnen leerlingen in de bovenbouw kiezen uit vier profielen. Met minder keus, bijvoorbeeld één profiel met maatschappijvakken en één met exacte vakken, wordt het onderwijs goedkoper. Dat staat in het regeerakkoord. Van Bijsterveldt hoopt ook dat het onderwijs er overzichtelijker van wordt en dat scholen zich dan meer bezighouden met kernvakken zoals wiskunde en Engels.

Onderzoek

Volgens de Onderwijsraad is daar niets van waar. Het onderwijs wordt er zelfs slechter van, zegt de raad. De aansluiting met bepaalde studies op hogescholen en universiteiten wordt er niet beter op, vooral bij technische opleidingen. Als er al iets verandert, moet daar eerst onderzoek naar gedaan worden, vindt de raad.

Talenten

Scholierenvakbond LAKS en lerarenvakbonden vinden bezuinigen op profielen ook geen goed idee. Net als de PvdA. 'Niet alle leerlingen passen in twee profielen. Met vier komen talenten van leerlingen beter tot hun recht', zei PvdA-kamerlid Celik tegen de NOS.

7 Days 2 september 2011

Heb je slapeloze nachten als je een spreekbeurt moet houden? Krijg je al acute buikpijn en klotsende oksels bij het idee dat je iets voor de klas moet vertellen? Dan zou je wel eens last van spreekangst kunnen hebben. Maar...don't worry, daar is iets aan te doen! Onderstaande punten zullen je al een beetje geruststellen.

Het is niet erg om zenuwachtig te zijn voor je spreekbeurt. Waarschijnlijk ben je vooral zenuwachtig, omdat je het zo erg vindt dat je straks zenuwachtig voor de klas staat. Niet doen dus!

Iedereen is (een beetje) zenuwachtig voor een spreekbeurt en weet dat het lastig is om daar te staan. Je klasgenoten hebben het beter met je voor dan je denkt.

Denk om je ademhaling. Als je rustig en laag ademhaalt, word je vanzelf rustiger. Laag ademen betekent dat je buik op en neer gaat als je ademhaalt. Nog een voordeel: als je laag ademt, blijft je stem normaal en krijg je geen bibberend piepstemmetje.

Misschien een open deur, maar angst zit in je hoofd. Je maakt jezelf zenuwachtig door steeds te denken. 'Ik klap dicht', 'Het wordt een grote mislukking'. Als je dit denkt, maak je jezelf bang. En als je bang bent, geven je hersenen een seintje naar spieren: 'gevaar op komst, zet je schrap!' Daardoor krimpt je maag ineen, ga je zweten en trillen. Probeer dus steeds te denken: 'Ik kan het wel.' 'Het gaat goed.' Moeilijk, maar het werkt wel.

7 Days 2 september 2011



Sim only abonnementen

Sim only abonnementen

Altijd een abonnement dat bij je past

Altijd een abonnement dat bij je past

Waarom een abonnement van Ben?

Bij een Ben sim only abonnement krijg je geen nieuwe mobiele telefoon, maar kun je veel voordeliger bellen en sms'en met het toestel dat je al hebt. Je kunt kiezen uit 4 mobiele abonnementen: Ben zuinig, Ben soms, Ben regelmatig en Ben vaak. Jij kiest zelf de bel / sms bundel die het beste bij jouw belgedrag past. Bel en sms je bijvoorbeeld maar heel af en toe? Dan kies je voor Ben zuinig. Bel je juist heel erg veel dan is Ben vaak het voordeligst voor jou.

Ben is nu tijdelijk extra voordelig. Bekijk hier de [actievoorwaarden](#).

Overstappen naar een sim only abonnement van Ben

Wil jij ook voordelig bellen zonder vast te zitten aan een jaarcontract? Stap dan over naar een mobiel abonnement van Ben. Hieronder kun je een sim only abonnement kiezen dat het beste bij jou past. Of je nu weinig, gemiddeld of veel belt, Ben heeft een sim only abonnement dat aansluit bij jouw belgedrag

Voordelen van Ben

Voordelen van Ben

- Bellen vanaf 2,8 cent per minuut
- Per maand opzegbaar
- Kostenloos je belbundel aanpassen

Nummerbehoud

Nummerbehoud

Je kunt overstappen naar een Ben abonnement met behoud van je eigen nummer. Ben regelt het graag voor je.

alle



LEESDOEL BEPALEN EN VERKENNEN

Wat moet je doen?

1. Neem leerkaart 1 voor je.
2. Lees de situatie.
3. Probeer zo snel mogelijk antwoord te geven op de vragen.

Opdracht 3 Ben (blad 4)*Situatie*

Mark zit sinds september 2011 in de brugklas. Hij wil graag een goedkoop mobieltje omdat hij nu geen cent overhoudt van zijn zakgeld.

- a. Waarom zou Mark zijn oog op deze advertentie hebben laten vallen?
- b. Welk leesdoel heeft Mark?
- c. Is het sim only-abonnement van Ben iets voor hem?
- d. Hoe weet je dat?
- e. Is er nog een reden waarom hij voor dit abonnement zou kiezen?

alle

LEESDOEL BEPALEN EN VERKENNEND LEZEN

1. Wat moet je doen?
2. Neem dit blad, advertentiepagina 5 en leerkaart 1 voor je.
3. Lees eerst de situaties in de advertenties.
4. Probeer zo snel mogelijk antwoord op de vragen te geven.
5. Schrijf de antwoorden in je schrift.

**Opdracht 4 Advertenties (blad 5)***Situatie*

Iedere maand kom je zakgeld tekort. Je kunt wel wat extra geld gebruiken. Je moet aan het eind van het jaar examen doen. Huiswerk maken kost je veel tijd en je wilt graag slagen.

Leesdoel

- a. Neem het blad met advertenties voor je. Welke advertentie zou je kiezen om je zakgeld te spekken?

Manier van lezen

- b. Pak de leerkaart erbij. Hoe heb je vraag 1 beantwoord?
Ik heb manier 1 2 3 4 een andere manier gebruikt.

Andere vragen

- c. Heb je iets aan de advertentie van de discotheek?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
- d. Waarom wel/niet?
- e. Wat moet je doen als je in de vakantie bij de bistro wilt werken?

Voetbalvereniging De Weide

Home » Club » Vacatures » Jeugdtrainer
Jeugdtrainer

Taken

Wekelijks aanbieden van trainingen
Coaching tijdens wedstrijden
Controle op naleving normen en waarden

Trainerscursus mogelijk indien gewenst

Gevraagd

Voetbaltechnische basiskennis.

- Tijd: 2 trainingsavonden en 1 wedstrijd per week
- Afdeling: Jeugd
- Contact: Gert Jan Hoeken
- Tel.nr: 0526-852801
- E-mail: opleidingen@nl.vvdeweide.com

Bistro 'De Oude Gevel'



Zoek je een leuke
vakantiebaan
in de

- ★ bediening
- ★ keuken
- ★ afwas
- ★ schoonmaak

bel dan.....

Bistro 'De Oude Gevel'
de Buorren 35, Langweer
tel. 0513-499169

BAR DANCING
DISCOTHEEK
DEN HOF VAN HOLLAND
BOLSWAARD

ZATERDAG 14 APRIL

Deadline

Enthousiaste bezorgers gezocht (M/V)

Albert De Meern in DE MEERN

Publicatiedatum: 26-08-2011 | keer bekeken: 1050

Functieomschrijving

Ben jij die klantgerichte persoon die er naar streeft om kwaliteit te leveren bij de klanten? Dan zijn wij op zoek naar jou.

Bij Albert kan je aan het werk als fulltime bezorger. Albert is de dagelijkse bezorgservice van Albert Heijn, Etos en Gall&Gall. Klanten bestellen hun producten via internet of per telefoon. De bezorger levert de boodschappen bij de klant af.

GEVRAAGD

BEZORGERS

M/V

**VOOR VAST OF
VAKANTIEWERK**

Een leuke bijverdienste.
zonder dat het huishwerk in
gevaar komt?

... DAT KAN!!!

Met het huis-aan-huis bezorgen
van deze krant en/of folders.
voor Interlandse Spreidgroep
Noord-Nederland in een voor
jou vertrouwde omgeving.

Dit werk vergt kennis,
doorzettingsvermogen,
een goede conditie en motivatie

Wilt jij je opgeven,
stuur of fax dan
je naam, adres,
woonplaats,
telefoonnummer en
geboortedatum naar:

Interlandse Spreidgroep
Noord-Nederland
Osloweg 87, 9723 BX Groningen
Faxnr. 050-3131640
Bellen kan natuurlijk ook:
050-3171780



alle

LEERKAART 2

Moeilijke of onbekende woorden

Je hoeft niet elk woord in een tekst te kennen om de tekst te begrijpen. Bedenk daarom als je een **moeilijk woord** tegenkomt of je echt moet weten wat dat woord betekent.

Belangrijke woorden kunnen zijn:

- Woorden die onderstreept, *schuingedrukt* of **vetgedrukt** zijn.
- Woorden die in de titel of in tussenkopjes staan.
- Woorden die vaak in de tekst staan.
- Woorden waarvan een plaatje wordt afgebeeld.

De volgende tips kunnen je helpen om op een makkelijke manier naar de betekenis van onbekende woorden in de tekst te zoeken:

- Kijk naar de titel of een plaatje.
- Waar denk je aan als je het woord ziet?
- Zijn er delen van het woord die je herkent?
- Let op wat vooraf gaat of volgt in dezelfde zin of verder in de tekst. (De betekenis uit de context halen.)
- Kijk naar woorden die van dit woord zijn afgeleid.
- Is het een afleiding met een voor- of achtervoegsel?
- Is het samengesteld uit twee of meer woorden?
- Denk aan het Engels, Frans of Duits.
- Gebruik je het woord bij een ander vak?
- Zoek eventueel de betekenis op in een woordenboek of op internet.
- Kun je de betekenis nergens uit opmaken? Gok dan maar.

alle



EEN BEELDENKETING MAKEN

Waarom?

Bijna iedere dag merk je wel eens dat je geheugen je in de steek laat en dat kan knap lastig zijn. Maar als je je geheugen traint dan zul je zelf verstandig staan tot welke prestaties je in staat bent.

Wat leer je?

Je kunt met de dingen die je moet onthouden een stevige ketting van geheugenbeelden maken. Die beelden in je geheugen moet je wel sterk overdrijven. Hoe gekker, hoe beter je ze kunt onthouden. Bedenk er vreemde kleuren, geuren en geluiden bij, want is je verhaal te saai dan zakt de herinnering weg!

Je moet wel alle beelden die je als een ketting aan elkaar rijgt sterk maken, want net als in een echte ketting is het de zwakke schakel die breekt.

Als je later de beeldenketting terugroept, komen de woorden die je wilde onthouden ook mee naar voren en dat is nu net de bedoeling.

Als je deze oefening goed door hebt, kun je hem voortaan gebruiken bij het leren van woorden!

Opdracht 1

- Lees de twee eerste woorden van de lijst hieronder.
- Zoek een verband tussen *boter* en *krokodil*. Gebruik daarbij stukken van de woorden, als dat helpt. (Je onthoudt misschien vlotter een klontje boter op een **krokant** stukje toast, dan boter die gegeten wordt door een **krokodil**.)
- Als je het eerste stukje van de ketting gelegd hebt, denk je na over de omgeving waarin het plaats vindt. Als je boter verbonden hebt met een krokant stukje toast, kun je je voorstellen dat het in de keuken gebeurt. Het is dan handig om de rest ook in de keuken te laten plaats vinden.
- Verbind ieder woord telkens met het volgende. Als één ervan moeilijk in de keuken kan gebeuren, denk dan na over de details. Zo kan 'sneeuw' voorgesteld worden door een ansichtkaart van een besneeuwde berg op een prikbord in de keuken, of het vriesvakje van de koelkast kan met 'sneeuw' gevuld zijn.
- Wanneer je alle verbanden gelegd hebt, wacht je een halfuur. Probeer je dan, zonder naar dit blad te kijken, alle woorden te herinneren via de verbanden die je gelegd had. Noteer ze op een blad papier en controleer dan met dit blad hoeveel je er goed had.

De woorden waarmee je de beeldenketting moet maken zijn:

boter	krokodil	telefoon	olie	schaar
broek	sneeuw	kat	piano	koffer



DE PROET

Ankorte heeft wel eens de *proet*. Hoe kom je daar nou precies aan en: hoe kom je er vanaf?

Om te weten wat de *proet* is, moet je eerst weten wat ademen is. Ademen is eigenlijk niks anders dan de *woof* naar binnen zuigen en weer uitblazen. De *woof* gaat via je mond naar je longen en weer terug. Om *woof* naar binnen te zuigen gebruik je een spier, de *hoekassa-spier*. Dat is een hele grote spier die er voor zorgt dat je borstkast uitzet (adem in) en weer kleiner wordt (adem uit). En je merkt er niet veel van, maar die *hoekassa-spier* is daar dus de hele dag mee bezig: aanspannen en ontspannen. Alleen om je te laten ademen. Het *hoekassa* zorgt ervoor dat je ongeveer 10 keer per minuut in- en uitademt. Bij het inademen spant die spier zich aan en bij het uitademen ontspant hij zich weer. Dat gebeurt in een bepaald ritme en *ankorte* ademt in zijn eigen ritme.

Waar gaat het fout?

Je kunt dat ritme van die *hoekassa-spier* verstoren door bijvoorbeeld heel gulzig iets te eten of te drinken. Dan zuig je niet alleen *woof* naar binnen, maar je slikt ook nog eens *woof* naar binnen en daardoor raakt het ritme van die spier helemaal in de war. Je spier denkt: 'hé, ik regel hier toch de ademhalingen nu ga je zelf ook nog eens *woof* naar binnen slikken!' Het *hoekassa* raakt geïrriteerd en laat dit merken door krampachtig samen te trekken. Als kleine schokjes. Hij zuigt de *woof* nou niet rustig meer naar binnen, maar met schokken. En dat is de *proet*.

Tegelijkertijd gebeurt er iets in je strottenhoofd, bij je stembanden. Normaal gesproken staan je stembanden open als je inademt want de *woof* moet er langs kunnen stromen. Maar als je de *proet* hebt en de *woof* komt met schokken naar binnen, dan slaan je stembanden dicht.



MOEILIJKE OF ONBEKENDE WOORDEN

Bij biologie, NaSk en wiskunde worden veel woorden gebruikt die je thuis of op straat niet zo vaak tegenkomt. In deze les leer je hoe je om moet gaan met moeilijke of onbekende woorden in de schoolboeken die je gebruikt bij de zaakvakken.

Opdracht 2

Tekst 'De proet' komt van de website van Het Klokhuis. Een paar woorden in de tekst zijn vervangen door onzinwoorden. Hierdoor is de tekst moeilijker te begrijpen. Moet je de betekenis van al deze onzinwoorden kennen om te snappen waar de tekst over gaat? Lees de tekst en beantwoord dan de volgende vragen.

- Waar gaat de tekst volgens jou over? Je mag overleggen met een klasgenoot.
- Welke onzinwoorden zijn belangrijk als je de tekst wilt begrijpen? En welke onzinwoorden niet?
Vul je antwoord in het schema in.
- Van welke woorden ken je de betekenis? Vul die dan ook in het schema in.

Woord	Wel/geen belangrijk woord omdat,...	Betekenis
<i>proet</i>		
<i>ankorte</i>		
<i>woof</i>		
<i>hoekassa-spier</i>		
<i>holk</i>		

PL/CL/SL

**Opdracht 3**

Kijk nu eens naar belangrijke woorden in je eigen schoolboeken voor biologie, NaSk of wiskunde. Neem een boek voor je en beantwoord de vragen.

- Kun je aan de teksten in je schoolboek zien welke woorden belangrijk zijn? Zo ja, hoe kun je dat zien?
- Kies een tekst uit het boek dat je gekozen hebt. Staan er woorden in die tekst die je niet kent? Teken het schema over en schrijf ze op in de eerste kolom van het schema.
- Heb je de betekenis van deze woorden nodig om de tekst te snappen? Omcirkel het goede antwoord in de tweede kolom van je schema.

Dit woord ken ik niet	De betekenis van dit woord heb ik wel/niet nodig om de tekst te snappen

PL/CL/SL

**Opdracht 4**

Terug naar de Beeldenketting: weet je de rij nog te noemen?

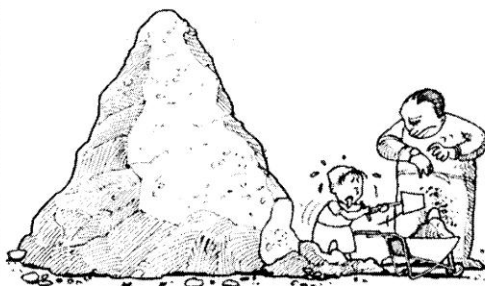
THUISOPDRACHT

Werken in de vakantie

Werken in de schoolvakantie mag als je 13 jaar bent of ouder. Maar je mag niet alle soorten werk doen en ook niet lang achterelkaar werken. Daar zijn regels voor. Die regels staan in de Arbeidstijdenwet en in de regeling Kinderarbeid (voor kinderen onder de 16).

Wat voor werk mag je doen?

Je mag alleen licht werk doen. Verboden is bijvoorbeeld het werken met gevaarlijke stoffen, het werken bij gevaarlijke machines, het bedienen van hijskranen en het werken in afgesloten ruimtes zoals silo's. Onder de 18 is bovendien nachtwerk taboe. Als je nog geen 18 bent, moet er altijd toezicht zijn en je moet altijd voorlichting krijgen over de gevaren van het werk. Wil je weten of jouw baantje wel in orde is, vraag dan de arbeidsinspectie om raad. Meer informatie kun je vinden op de website: www.arbeidsinspectie.nl.



PL

**Opdracht:**

- Laat iemand de tekst aan je voorlezen en lees zelf mee.
- Lees daarna zelf de tekst in stilte.
- Weet je de betekenis van de onderstreepte woorden? Kun je de betekenis uit de zin opmaken? Gebruik anders een woordenboek of vraag uitleg aan iemand.
- Vat de tekst samen en vertel waarover het gaat.

THUISOPDRACHT

Waardoor krijgen we de hik?

Ik betwijfel of iemand werkelijk weet waardoor we hikken, en welk nut het heeft. Het is gewoon een vervelend iets; in ernstige gevallen moet je ermee naar het ziekenhuis. Het is moeilijk te begrijpen waardoor het gebeurt. Gapen, blozen en niezen is veel gemakkelijker uit te leggen.

Wil je toch van een mechanisch standpunt uit weten waarom je alsmaar hikt, probeer me dan te volgen. De spier die de borstholte samentrekt en uitzet is het middenrif. Er zijn bepaalde zenuwen die de samentrekking en ontspanning regelen. Soms ontstaat er om de een of andere onbekende reden een plotselinge kortsluiting van zenuwen, waardoor de normale langzame bewegingen veranderen in heftige op- en neergaande bewegingen. Deze snelle samentrekkingen trekken de stembanden dicht en sluiten de luchtpijp af. Dan ga je hikken.

Je ziet dus dat de hik, die op de meest onverwachte momenten opduikt, geen enkel nut heeft. Je zit te eten of je drinkt wat en opeens heb je de hik. Iedereen heeft een ander foefje om het te stoppen, maar eigenlijk gaat de hik net zo vanzelf weer weg als hij gekomen is.

CL

**Opdracht:**

- Laat iemand de tekst aan je voorlezen en lees zelf mee.
- Lees daarna de tekst in stilte.
- Lees samen met iemand, tegelijkertijd, de tekst hardop voor.
- Weet je de betekenis van de onderstreepte woorden? Kun je de betekenis uit de zin opmaken? Gebruik anders een woordenboek of vraag uitleg aan iemand.
- Vat de tekst samen en vertel waarover het gaat.

SL

**Opdracht:**

- Laat iemand de tekst aan je voorlezen en lees zelf mee.
- Lees daarna de tekst in stilte.
- Lees dan de tekst hardop voor aan iemand.
- Zoek moeilijke woorden op of vraag uitleg aan iemand.
- Maak per alinea een samenvatting en vertel waar de tekst over gaat.

Bijlage 3 Methodegebonden woordenschattoets

alle

WOORDENSCHATTOETS

Naam:

klas:

Wat is de betekenis van het woord? Omcirkel het juiste antwoord.

van nature	a. van oorsprong b. in het wild c. echt
filteren	a. naast elkaar leggen b. door elkaar gooien c. onzuivere deeltjes tegenhouden
leveren	a. spoelen b. overhandigen c. betalen
doorgaans	a. nooit b. altijd c. meestal
experiment	a. uitprobeersel b. ruimtevaart c. mislukt
essentie	a. smaakstof b. stroom c. kern
proces	a. rups b. voordeel c. voortgang
evaluatie	a. beoordeling b. discussie c. applaus
vergelijkbaar	a. verschillend b. soortgelijk c. vreemd
publiceren	a. uitgeven b. op een rij zetten c. hangen
depressie	a. weerbericht b. sombere stemming c. opgewekt
lay-out	a. ontwerp van een tekst b. uittrekken c. uitgaan

PI/sl



CONTROLETEKST STILLEZEN

Lees deze tekst goed door. Beantwoord daarna de vragen.

Koelkasten

1. CFK's heten ze, chloorfluorkoolwaterstoffen ofwel freonen. Als ze in de atmosfeer komen, tasten ze de ozonlaag aan. Dat is niet best voor de huid van mensen, voor het leven in de wereldzeeën, voor het leven op aarde in het algemeen. CFK's komen o.m. voor in piepschuim, in koelkasten en vriezers en in spuitbussen. In die laatste gelukkig steeds minder, de industrie doet in die sector een poging ze helemaal weg te krijgen.
2. In koelkasten en vriezers bevat niet alleen de koelvloeistof, maar ook het isolatiemateriaal zeer schadelijke CFK's. Als koelkasten/vriezers worden afgedankt, dreigt dat materiaal in omloop te komen. Het gaat om erg grote hoeveelheden, want in ons land gaan er per jaar liefst 350.000 koelkasten en 130.000 diepvriezers richting de schroothoop. Voor de overheid (die hebben we toch af en toe echt hard nodig) ligt hier een taak.
3. Het Provinciaal Elektriciteitsbedrijf van Noord-Holland en de Dienst Milieu en Water van Noord-Holland hebben het initiatief genomen tot het aftappen van de koelvloeistof van oude koelkasten/vriezers. Het gaat nog om een proef die een jaar zal duren. Er is daartoe door de Universiteit Twente een installatie ontwikkeld. Ook wordt gekeken naar de mogelijkheden om via een zgn. shredderinstallatie de oude koelkasten te verwerken tot schroot, waarbij dan wel het isolatiemateriaal apart wordt gehouden.

Bron: *Natuurbehoud*, 20^e jrg., nr. 3, aug. 1989

VRAGEN BIJ "KOELKASTEN"

Naam: _____
Klas: _____ score: _____

3

Vraag 1 gaat over alinea 1, vraag 2 over alinea 2 en vraag 3 over alinea 3. Je moet bij iedere vraag de zin kiezen die het beste aangeeft waar die alinea in z'n geheel over gaat. Bij vraag 4 moet je de zin kiezen die het beste aangeeft waar de *hele tekst* over gaat.

Omcirkel bij elke vraag de letter voor het juiste antwoord.

1. Welke zin geeft het beste aan waar alinea 1 over gaat?
 - A. CFK's komen voor in het piepschuim van koelkasten, in vriezers en spuitbussen.
 - B. CFK's tasten de ozonlaag aan.
 - C. CFK's tasten de ozonlaag aan en daardoor het leven.
 - D. De industrie doet een poging CFK's helemaal weg te krijgen.
2. Welke zin geeft het beste aan waar alinea 2 over gaat?
 - A. De overheid moet maatregelen nemen tegen schadelijk materiaal op schroothopen.
 - B. Isolatiemateriaal van koelkasten dreigt bij afdanken in omloop te komen.
 - C. Jaarlijks gaan grote hoeveelheden koelkasten en diepvriezers naar de schoothoop.
 - D. CFK's zitten niet alleen in koelvloeistof maar ook in isolatiemateriaal.
3. Welke zin geeft het beste aan waar alinea 3 over gaat?
 - A. Twee Noord-Hollandse instellingen proberen koelvloeistof af te tappen en isolatiemateriaal apart te houden.
 - B. Op universiteit Twente is een shredderinstallatie ontwikkeld.
 - C. De universiteit zoekt een mogelijkheid om schroot te verwerken.
 - D. Het isolatiemateriaal moet apart gehouden worden.
4. Wat is het *hoofdthema* waar de *hele tekst* over gaat? Kies de beste uit onderstaande zinnen.
 - A. Een beschrijving van een aantal initiatieven om de schade die CFK's aanrichten te beperken.
 - B. De CFK's van oude koelkasten mogen niet in het milieu terecht komen.
 - C. In koelkasten mogen geen CFK's meer gebruikt worden.
 - D. Initiatieven van instellingen in Noord-Holland en de universiteit van Twente om het isolatiemateriaal en koelvloeistof uit oude koelkasten te halen.

Bijlage 5 Controletoeets vreemde woorden

cl

CONTROLETOETS VREEMDE WOORDEN

Naam _____

Klas _____

Datum _____

Hieronder staan woorden die je in je schoolboeken kunt tegenkomen, maar die je niet vaak in een gewoon gesprek gebruikt. Daarom noemen we ze vreemde woorden. Je moet wel weten wat ze betekenen.



Wat moet je doen?

- Lees de dikgedrukte woorden hardop voor (de blaadjes van de toets moeten gevouwen zijn langs de streep).
- Streep de woorden aan die je kent.
- Vouw het blad open en kruis steeds de juiste betekenis aan.

1. coalitie	☐ verbond ☐ soort beer ☐ gesprek ☐ regering
2. explosie	☐ trektocht ☐ uitdrukking ☐ ontploffing ☐ brand
3. export	☐ tentoonstelling ☐ vervoer ☐ invoer ☐ uitvoer
4. definitief	☐ deftig ☐ beslissend ☐ onzeker ☐ goed
5. methode	☐ maat ☐ puzzel ☐ manier ☐ boek
6. feitelijk	☐ werkelijk ☐ conclusie ☐ dadelijk ☐ bericht
7. verticaal	☐ laag ☐ hoog ☐ van boven naar beneden ☐ van links naar rechts
8. transport	☐ vervoer ☐ overloper ☐ treurspel ☐ sportief
9. import	☐ uitvoer ☐ vluchteling ☐ invoer ☐ afvoer
10. communicatie	☐ informatie uitwisselen ☐ gemeenschap ☐ gezellig ☐ krant

11. stimuleren	☐ uitschakelen ☐ inschakelen ☐ afleiden ☐ aansporen
12. totaal	☐ in stukjes ☐ alles bij elkaar ☐ gedeeltelijk ☐ winst
13. ervaren	☐ het vaak doen ☐ ondervinden ☐ kopen ☐ langzaam aan doen
14. ontvangen	☐ bezitten ☐ blij zijn ☐ krijgen ☐ hebben
15. experiment	☐ proef ☐ uitleg ☐ excursie ☐ pakje
16. presenteren	☐ dienblad ☐ opgeven ☐ cadeau geven ☐ aanbieden
17. samenhang	☐ hangplek ☐ samentrekken ☐ vriendschap ☐ onderling verband
18. betrekkelijk	☐ nogal ☐ wit wegtrekken ☐ zelfs ☐ helemaal niet
19. achtereenvolgens	☐ snel ☐ heel vlug ☐ na elkaar ☐ achterover
20. beweren	☐ bekijken ☐ denken ☐ zeggen dat ☐ kiezen voor

21. inkomsten	☐ ontvangsten ☐ bestedingen ☐ voedsel ☐ rekeningen
22. welvaart	☐ ramp ☐ rijkdom ☐ scheepsvaart ☐ tevredenheid
23. beschouwen	☐ opstoken ☐ verwarmen ☐ bekijken ☐ gebruiken
24. milieu	☐ bosrijk ☐ leefwereld ☐ vervuiling ☐ soort
25. samenvatting	☐ publicatie ☐ combinatie ☐ uittreksel ☐ samenwerking
26. permanent	☐ blijvend ☐ haarlak ☐ stevig ☐ papier
27. troebel	☐ doorzichtig ☐ vies ☐ niet helder ☐ rommelig
28. detail	☐ klein onderdeel van een geheel ☐ nauwkeurig ☐ kledingwinkel ☐ overzicht
29. standpunt	☐ discussie ☐ onderwerp ☐ gesprek ☐ opvatting
30. situatie	☐ gelegenheid ☐ afdeling ☐ opstopping ☐ moeilijkheid

Bijlage 6 Checklist omgaan met onbekende woorden

BIJEENKOMST 1

alle



CHECKLIST OMGAAN MET ONBEKENDE WOORDEN

Leerlingenblad

Naam: _____

Klas _____

Datum: _____

Uitleg

in schoolboeken staan soms woorden die je niet kent.

- Wat doe je als je zulke woorden tegenkomt?
- Hoe leer je de woorden die je wilt onthouden?

Hieronder vind je een checklist waarop je kunt aantekenen wat jij doet als je woorden leest die je niet kent.

Wat moet je doen?

- Lees onderstaande vragen en beantwoord de vragen en kruis aan wat jij doet.

1. Als je een tekst leest en je komt op een onbekend woord tegen wat doe je dan?

- ☐ Dat woord onderstrepen.
- ☐ Gewoon verder lezen.
- ☐ Dat woord op een blaadje schrijven.
- ☐ Dat woord meteen opzoeken.
- ☐ Dan lees ik de tekst of de zin nog een keer.
- ☐ Iets anders, nml _____

Zoek je de betekenis van alle onbekende woorden op?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Waarom wel of niet?

3. Als je de betekenis wilt weten, wat doe je dan?

4. Wat doe je als je niet weet wat het onbekende woord betekent?

- Verder gaan met mijn werk.
- De moeilijke woorden uit mijn hoofd leren.
- Ze in een apart woordenschrift schrijven.
- Iets anders,

namelijk: _____

5. Welke manieren gebruik je om Engelse of Franse woorden te leren?

- Ik lees ze en bekijk wat ze betekenen, totdat ik ze ken.
- Ik onderstreep de woorden die ik niet ken en leer die vaker dan de andere woorden.
- Ik maak van die woorden een apart rijtje op een ander blaadje en leer die een paar keer extra.
- Ik zet de woorden in een computerprogramma en oefen daar mee.
- Ik zet die woorden op een kaartjes; aan de ene kant het vreemde woord aan de andere kant de betekenis.
- Ik zet de moeilijke woorden op mijn MP3-speler, zeg de betekenis erbij en ik luister totdat ik de betekenis ken.
- Ik verwerk de woorden in een tekening of woordspin en leer ze op die manier.
- Ik verbind die woorden in mijn hoofd met bijvoorbeeld gebouwen in mijn dorp/stad en herhaal ze steeds in een "wandeling" door mijn dorp/stad.
- Ik doe wat anders, namelijk _____

Evaluatieformulier

Geef een cijfer van 0 tot 10

Les:

✚ Wat vind je van de teksten die deze les gebruikt zijn?

Cijfer_____

Waarom vind je dat?

✚ Wat vind je van de opdrachten die je deze les hebt moeten maken?

Cijfer_____

Waarom vind je dat?

✚ Wat vind je van de uitleg die je gekregen hebt?

Cijfer_____

Waarom vind je dat?

✚ Wat vind je van de lay-out van de les?

Cijfer_____

Waarom vind je dat?

✚ Geef een eindcijfer voor deze les:

Cijfer_____

Bijlage 8 ouderenquête

Aan de ouders van

klas

Uw zoon/dochter krijgt de komende periode extra ondersteuning bij leesvaardigheid. Deze ondersteuning is gebaseerd op de uitkomsten van de toetsen die uw zoon/dochter onlangs gemaakt heeft. Om een passende begeleiding te geven willen we graag ook uw mening weten over de huidige leesvaardigheid van uw zoon/dochter.

Zou u onderstaande vragenlijst willen invullen en aan uw zoon/dochter willen meegeven?

Bij voorbaat dank voor het invullen.

Leesvaardigheid

Hoe schat u het huidige niveau van de leesvaardigheid in van uw zoon/dochter met betrekking tot onderstaande onderdelen?

1 Staat voor zeer onvoldoende is en 10 uitmuntend. Graag omcirkelen.

Leesmotivatie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat.....

Leestempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat.....

Woordenschat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat.....

Tekstbegrip	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat.....

Aanvullende opmerkingen:.....
.....
.....

Datum:

Simone van den Berg, s1037900

Marianne Franken, s1037313

Daphne Hartman, s1039718

